

RAPPORT SUR L'ENQUÊTE

LE DROIT DE LIRE

Enquête publique sur des questions touchant les élèves ayant des troubles de lecture



Ontario
Human Rights Commission
Commission ontarienne des
droits de la personne

Brennan

What the right to read means to me...



À propos de l'artiste : Ce dessin est l'œuvre de Brennan, qui a participé à une audience publique de l'enquête Le droit de lire.

Commission ontarienne des droits de la personne
Approuvé par la CODP : le 27 janvier 2022
© Février 2022, Gouvernement de l'Ontario

ISBN: 978-1-4868-5830-9 (Imprimé)
978-1-4868-5831-6 (HTML)
978-1-4868-5832-3 (PDF)
978-1-4868-5833-0 (Audiobook)

Disponible dans une variété de formats sur demande
Également accessible sur Internet : www.CODP.on.ca/fr

Available in English

Table des matières

1. Introduction	5
2. Portée de l'enquête	13
Enseignants et autres éducateurs	16
Élèves aux prises avec d'autres handicaps	16
3. Méthodologie	23
Conseils scolaires	23
Facultés d'éducation	23
Ministère de l'Éducation	24
Activités publiques	24
Aide spécialisée	25
Recherches	26
Limites de l'enquête	26
4. Contexte de l'enquête	31
Qu'entend-on par « trouble de lecture »?	31
Conséquences du fait de ne pas enseigner la lecture à des enfants	36
Éducation en Ontario	49
Obligations juridiques	62
5. Rendement des élèves des écoles anglaises de l'Ontario	73
Introduction	73
Données relatives aux tests de lecture de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation	74
Données des conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête	78
Autres observations	81
Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)	82
Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)	85
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur	86
Cloisonnement des élèves	87
Taux de diplomation	89
Fréquentation d'établissements postsecondaires	91
6. Expérience des élèves et des familles	95
Introduction	95
Sondage de l'enquête	96
Impact sur les élèves	100
Impact sur les familles	117
7. Expérience des Premières Nations, des Métis et des Inuits	131
Introduction	131
Mise en contexte pour la compréhension du droit de lire des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites	133
Promotion d'une équité substantielle pour les enfants des Premières Nations et communautés métisses et inuites	140
Impact sur la capacité d'apprendre à lire	142

Écart de rendement	156
Auto-identification volontaire et analyse des données sur les élèves	157
Enseignement de la lecture aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites	160
Recommandations	163
8. Curriculum et enseignement.....	169
Introduction	171
Science de la lecture : curriculum et enseignement fondés sur des données probantes	174
Conception universelle pour l'apprentissage et réponse à l'intervention.....	184
Méthodes inefficaces d'enseignement de la lecture.....	187
Approche de l'Ontario pour l'enseignement de la lecture : le <i>programme de la maternelle et du jardin d'enfants</i> , le curriculum de la 1 ^{re} à la 8 ^e année et les ressources connexes de l'Ontario	190
Méthodes d'enseignement de la lecture en vigueur dans les conseils scolaires ..	199
Rôle des enseignants dans le respect du droit à lire.....	213
Doter les enseignants du pouvoir de la science de la lecture	215
Ce qu'il faut savoir pour bien enseigner la lecture	217
Rôle des facultés d'éducation dans la préparation des enseignants.....	227
Obstacles au changement	246
Recommandations	254
9. Dépistage précoce	267
Introduction	267
Importance du dépistage précoce.....	269
Dépistage fondé sur des données probantes	270
Pratiques de dépistage d'autres provinces et pays.....	279
Approche de l'Ontario en matière de dépistage.....	282
Approche actuelle des conseils scolaires en matière de dépistage	295
Recommandations	309
10. Mesures d'intervention en lecture.....	315
Introduction	315
Réponse à l'intervention (RAI) ou système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM) efficace.....	316
Apprenants multilingues.....	321
Exemples de mesures d'intervention offertes par certains conseils scolaires de l'Ontario.....	321
Approche de l'Ontario en matière de mesures d'intervention	329
Approches des conseils scolaires relatives aux mesures d'intervention	337
Recommandations	359
11. Accommodement des besoins	365
Introduction	367
Principes clés de l'accommodement d'une difficulté de lecture	369
Mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance	371
Mesures d'adaptation non axées sur les technologies d'assistance	374

Modifications apportées pour compenser les difficultés de lecture	375
Financement des mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance	378
Financement des mesures d'adaptation non axées sur les technologies d'assistance	379
Problèmes relatifs aux approches actuelles d'accommodement des élèves des écoles de l'Ontario ayant des difficultés de lecture	380
Recommandations	405
12. Évaluations professionnelles	411
Introduction	413
Quand aiguiller les élèves soupçonnés d'avoir des troubles de lecture vers des services d'évaluation psychopédagogique	415
Évaluation de la dyslexie/des troubles de lecture des mots soupçonnés.....	417
Aucun classement selon le trouble spécifique d'apprentissage ni usage du terme « dyslexie »	423
Approches des conseils scolaires relatives aux évaluations psychopédagogiques.	427
Recommandations	442
13. Problèmes systémiques	447
Introduction	449
Recommandations	505
Annexes	513
Annexe 1 : Liste de recommandations.....	513
Annexe 2 : Mandat de l'enquête (en ligne seulement).....	551
Annexe 3 : Glossaire.....	552



1. Introduction

1. Introduction

Jamais je n'aurais pu penser que notre système d'éducation publique choisirait lesquels des enfants aider et lesquels abandonner à leur sort en haussant les épaules.

- Parent

C'est à nous d'initier les tout-petits à la lecture. En tant qu'éducateurs, un de nos rôles est d'enseigner aux élèves à lire. Nous avons le devoir moral de ne pas en manquer un, quel que soit son profil.

- Membre de l'administration d'un conseil

J'ai été témoin de la détresse émotionnelle et des troubles mentaux comme l'évitement scolaire, l'anxiété, la dépression et l'idéation suicidaire qui découlent des difficultés de lecture non résolues à l'école [...] Comme vous le savez, le niveau de scolarisation et la littératie sont des déterminants sociaux de la santé et de la situation économique. Nous savons qu'il est nécessaire d'adopter une approche à l'échelle du système pour guider l'élaboration de politiques capables de résoudre ce problème – qui peut être réglé.

- Pédiatre

L'éducation bâtit des vies. Les premières années d'école aident à façonner l'avenir des enfants, en agissant sur toutes les dimensions de leur vie, de leur sentiment à vie de confiance en soi et d'estime de soi à leur situation économique et d'emploi future, en passant par leur santé physique et mentale. La lecture est une des pierres d'assise de l'éducation. Aucune compétence n'est aussi importante dans les premières années d'école que l'apprentissage de la lecture.

Il revient au système d'éducation d'enseigner à lire à tous les élèves. Et pourtant, la réalité en Ontario est toute autre. Beaucoup d'élèves n'apprennent pas cette compétence de base et en subissent les conséquences dévastatrices. Les élèves qui ne développent pas de bonnes compétences initiales en lecture ont des difficultés à l'école et plus tard dans la vie. Cela a des répercussions négatives pour l'élève, sa famille et la société dans son ensemble.

Il n'est pas nécessaire que la situation soit ainsi. Beaucoup de chercheurs ont étudié la façon dont les enfants apprennent à lire, et nous savons depuis des décennies quelles sont les meilleures façons d'enseigner aux élèves les compétences de base en lecture des mots. Malheureusement, l'Ontario n'utilise pas ces approches. La province utilise plutôt des approches d'enseignement de la lecture au primaire qui ne fonctionnent pas auprès des élèves les plus vulnérables.

Les élèves qui ont des difficultés de lecture des mots/la dyslexie et d'autres handicaps, les enfants issus de milieux à faible revenu, les élèves racialisés et les élèves autochtones sont bien plus susceptibles de prendre du retard en lecture à l'élémentaire par rapport à leurs pairs. Quand les écoles n'emploient pas d'approches éprouvées d'enseignement des

compétences de lecture des mots, ces élèves affichent des taux disproportionnés de difficultés de lecture. C'est pourquoi l'apprentissage de la lecture est une question de droits de la personne, et la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) a lancé une enquête qui porte sur le droit de lire.

Le capacitisme est un système de croyances similaire au racisme, au sexisme et à l'âgisme, selon lequel les personnes handicapées seraient des êtres moins capables ou dignes de respect et de considération¹. Cette attitude est présente dans notre société et se reflète dans notre système d'éducation. Depuis bien trop longtemps, les attentes moins élevées à l'égard de certains apprenants, dont les élèves handicapés, ont engendré des défaillances systémiques au sein du système d'éducation. Le fait de croire que certains élèves ne peuvent pas apprendre aussi bien que d'autres a fait en sorte qu'on a limité les occasions d'apprendre de ces élèves plutôt que d'éliminer les obstacles à leur apprentissage. Or, les difficultés auxquelles se heurtent ces élèves ne sont pas inévitables. Il est possible de les prévenir à l'aide d'un curriculum et d'un enseignement scientifiquement validés, du dépistage précoce universel pour déceler les élèves à risque de difficultés, de mesures d'intervention précoce fondées sur des données probantes, de mesures d'adaptation efficaces, et de la conduite d'évaluations professionnelles auprès du petit nombre d'élèves qui pourraient encore avoir besoin d'être évalués malgré toutes ces mesures.

Notre système d'éducation publique a pour responsabilité d'améliorer les résultats en matière d'équité et de donner à tous les élèves les mêmes chances de réussir dans la vie. Malheureusement, le système actuel place certains élèves en situation de désavantage, et creuse et exacerbe les désavantages déjà présents.

La CODP a pour mission de promouvoir les droits de la personne, de veiller à leur application et de créer une culture de conformité et de responsabilisation en matière de droits de la personne. Le Plan stratégique 2017-2022 de la CODP, *Placer les personnes et leurs droits au centre de nos préoccupations : Favoriser la responsabilisation en matière de droits de la personne*², inclut l'éducation aux quatre priorités stratégiques de l'organisme et accorde une attention particulière à l'élimination de la discrimination systémique au sein de notre système d'éducation.

Depuis plus de 20 ans, la CODP expose et combat la discrimination systémique en matière d'éducation en publiant des politiques relatives à l'éducation accessible aux personnes handicapées³, en soumettant beaucoup de mémoires et de recommandations au gouvernement, aux conseils scolaires et aux établissements postsecondaires, en intervenant stratégiquement devant les tribunaux et en exerçant d'autres pouvoirs que lui confère le *Code des droits de la personne* de l'Ontario (*Code*).

En 2007, la CODP a déposé et réglé des requêtes en droit de la personne relatives à l'application des dispositions visant la sécurité dans les écoles de la *Loi sur l'éducation* et aux politiques connexes en matière de discipline dans les écoles qui avaient une incidence démesurée sur les élèves handicapés et les élèves racialisés.

En 2008, la CODP a fait valoir et obtenu que le ministère de l'Éducation (ministère) soit ajouté comme répondant dans une cause en droits de la personne portée devant le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario (TDPO). Dans *Davidson v. Lambton Kent District School Board*⁴, le TDPO a conclu que le ministère jouait un rôle dans la manière dont les conseils scolaires exerçaient leurs responsabilités et pouvait être ultimement tenu responsable de discrimination si sa définition du terme « anomalies » empêchait une ou un élève (un enfant ayant un TDAH dans l'affaire devant le tribunal) de bénéficier de mesures d'adaptation nécessaires, ou retardait leur mise en place. Cette décision importante veille à ce que des éléments relevant du ministère, c'est-à-dire le cadre de prestation des services d'éducation de l'enfance en difficulté et les normes établissant les exigences à remplir pour l'obtention de services à l'enfance en difficulté, puissent faire l'objet d'une requête pour discrimination.

En 2012, la CODP est intervenue dans l'affaire *Moore c. Colombie-Britannique* (Éducation)⁵. Cette décision historique de la Cour suprême du Canada (CSC) traitait du manque d'accès véritable à l'éducation d'un élève ayant la dyslexie. La CSC a accepté les arguments de la CODP traitant de la façon d'analyser les requêtes pour discrimination en matière d'accès à l'éducation et a affirmé la décision initiale ayant établi la discrimination.

Après que la CODP est intervenue et a obtenu un règlement dans une cause de 2016 portant sur les droits des élèves d'établissements postsecondaires aux prises avec des troubles mentaux, tous les universités et collèges publics de l'Ontario se sont engagés à prendre des moyens en vue de réduire les obstacles systémiques auxquels se heurtent ces élèves. Dans *une optique d'apprentissage*⁶ présente les obstacles systémiques mis au jour par la CODP, les modifications que la CODP a demandé aux établissements postsecondaires d'apporter à leurs politiques et procédures, et les progrès accomplis en ce sens et rapportés par les établissements.

En 2018, la CODP a publié une version mise à jour de sa Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés et formulé des recommandations à l'intention du ministère, des conseils scolaires, des fournisseurs privés de services d'éducation et des établissements postsecondaires, en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves handicapés⁷.

Ce sont là que quelques-unes des activités entreprises par la CODP pour lutter contre la discrimination en matière d'éducation. Or, malgré ses efforts, la CODP a continué d'entendre des préoccupations à propos du vécu des élèves au sein du système d'éducation publique de l'Ontario, surtout en ce qui a trait à l'anomalie à laquelle se heurtent le plus d'élèves en difficulté de l'Ontario, c'est-à-dire les troubles d'apprentissage (TA), et plus particulièrement les troubles de lecture/la dyslexie.

Ces préoccupations, jumelées aux résultats de recherches contextuelles exhaustives, ont poussé la CODP à entreprendre une enquête publique sur les questions de droits de la personne qui touchent les élèves aux prises avec des troubles de lecture. Le 3 octobre 2019, la CODP a annoncé qu'elle exercerait ses pouvoirs d'enquête aux termes de l'article 31 du *Code* pour déterminer si les élèves aux prises avec des

troubles de lecture ont un accès véritable à l'éducation, comme l'exigent le *Code* et les traités internationaux relatifs aux droits de la personne, comme la *Convention relative aux droits des personnes handicapées*⁸ et la *Convention relative aux droits de l'enfant*⁹.

Les pouvoirs d'enquête conférés à la CODP aux termes de l'article 31 du *Code* incluent, sans s'y limiter :

- le pouvoir de demander la production de documents ou de choses
- le pouvoir d'interroger quiconque sur des questions qui peuvent être reliées à l'enquête
- la capacité de se faire accompagner de personnes possédant des connaissances particulières¹⁰.

Les enquêtes publiques de la CODP appuient le mandat de l'organisme en matière de promotion et de respect des droits de la personne en Ontario.



2. Portée de l'enquête

2. Portée de l'enquête

Le mandat¹¹ de l'enquête Le droit de lire explique la portée de l'enquête. Les enquêteurs se sont penchés sur cinq exigences à remplir pour garantir le droit de lire :

1. **Conception universelle de l'apprentissage (CUA) :** La conception universelle de l'apprentissage, une approche éducative qui répond aux besoins diversifiés de chaque élève, est-elle appliquée dans le curriculum de l'Ontario relatif à la lecture et dans les méthodes d'enseignement en classe?
2. **Dépistage précoce obligatoire :** Tous les élèves de la maternelle et du jardin d'enfants (ou de 1^{re} année s'ils n'ont pas suivi ces programmes publics d'éducation de la petite enfance) font-ils l'objet d'un dépistage des difficultés de lecture effectué au moyen d'outils de dépistage précoce fondés sur des données scientifiques probantes?
3. **Mesures d'intervention en lecture fondées sur des données probantes :** Les élèves ayant des difficultés de lecture identifiées dans le cadre du dépistage précoce obligatoire ou d'une évaluation psychopédagogique ont-ils accès en temps utile à des mesures d'intervention en lecture fondées sur des données scientifiques probantes?
4. **Mesures d'adaptation :** Les élèves ayant des difficultés de lecture identifiées dans le cadre du dépistage précoce obligatoire ou d'une évaluation psychopédagogique ont-ils accès en temps utile à des mesures d'adaptation et à des technologies d'assistance efficaces?

Évaluations psychopédagogiques : Quel est le rôle des évaluations psychopédagogiques et les élèves y ont-ils accès en temps utile et de façon appropriée lorsque cela s'avère nécessaire (en plus du dépistage précoce obligatoire des difficultés de lecture)?

L'enquête a également tenu compte d'enjeux systémiques qui contribuent aux préoccupations relatives aux droits de la personne, y compris dans les domaines de la formation du personnel enseignant, de l'établissement de normes, de l'uniformisation et du suivi des pratiques, de la collecte de données, de la communication et de la transparence.

L'enquête a également pris en compte les différents points de vue sur les définitions des troubles de lecture et de la dyslexie, et notamment si ces termes sont bien compris et utilisés à bon escient.

L'enquête s'est basée sur un cadre intersectionnel pour examiner dans quelle mesure la race, le sexe, le fait de se définir comme membre d'une Première Nation ou d'une communauté métisse ou inuite, le faible statut économique, les handicaps concomitants, l'arrivée récente au pays, le statut de réfugié, le fait de devoir apprendre l'anglais au même moment que le programme d'études, ou la présence au sein du système de bien-être de l'enfance peuvent s'ajouter à un trouble de lecture pour créer des situations uniques et superposées de désavantage et de discrimination.

Les difficultés de lecture des enfants peuvent avoir plusieurs causes. Or, la capacité de lire des mots n'est pas le seul aspect de la littératie. La pleine compréhension des mots lus et des phrases dans lesquelles ils figurent est également importante. Les approches exhaustives de développement de la littératie à l'élémentaire reconnaissent l'importance de l'apprentissage des compétences en lecture des mots, du langage oral, du vocabulaire, des connaissances et de l'écriture.

Les compétences en lecture des mots reposent sur la capacité de faire correspondre les sons aux lettres et d'en appliquer le résultat à la prononciation et à l'épellation des mots. L'enquête s'est penchée davantage sur les difficultés touchant la lecture des mots que sur les difficultés touchant la compréhension de la lecture. Les responsables de l'enquête ont fait ce choix en raison des difficultés persistantes auxquelles se heurtent les élèves de l'Ontario aux prises avec des troubles de lecture qui tentent d'obtenir qu'on leur apprenne la lecture des mots au moyen de méthodes fondées sur des données probantes, du nombre considérable d'élèves, souvent issus de groupes protégés par le *Code* ou autrement marginalisés, qui n'arrivent tout simplement pas à développer ces compétences de base initiales en lecture, des recherches confirmant l'importance de l'enseignement de ces compétences et de la reconnaissance des droits des élèves ayant la dyslexie dans la décision *Moore*. Plus précisément :

- Les difficultés de lecture des mots sont les difficultés les plus courantes chez les élèves aux prises avec des troubles de lecture, des TA ou d'autres difficultés relatives à la lecture efficace.
- La plupart des élèves qui ont des difficultés de compréhension de lecture ont des difficultés de lecture des mots. À eux seuls, le temps, l'attention et les efforts requis pour décoder les mots écrits peuvent causer des difficultés de compréhension de lecture. Lors de la lecture, le langage manque de fluidité et des ressources cognitives excessives sont mobilisées; ces ressources ne peuvent plus être affectées à la compréhension des textes. Un groupe plus restreint d'élèves pourrait aussi avoir des difficultés de compréhension du langage qui nuisent à la compréhension de lecture. Ces difficultés sont le plus souvent aggravées par des difficultés de lecture des mots. Chez tous ces élèves, il est essentiel d'assurer un enseignement efficace de la lecture des mots, accompagné de mesures d'intervention appropriées.
- Les solutions à offrir aux élèves ayant des difficultés de lecture des mots ont fait l'objet de recherches exhaustives et sont bien comprises. Les solutions à offrir aux élèves qui ont uniquement des difficultés de compréhension de lecture sont considérablement plus variables et complexes, et font moins l'objet de consensus.
- Il a été établi que l'enquête porterait en priorité sur les obstacles les plus fréquents à l'acquisition de capacités de lecture initiales adéquates.

La CODP reconnaît que le système d'éducation doit non seulement enseigner à lire adéquatement à tous les enfants, mais également veiller à ce que ces enfants acquièrent un degré élevé de littératie. Toute expérience d'apprentissage de la langue qui est riche et fondée sur des données probantes devrait inclure un programme

rigoureux d'initiation à l'analyse graphophonétique qui est lui aussi fondé sur des données probantes. Les définitions modernes du terme « littératie » tiennent compte des éléments essentiels à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, ainsi qu'à l'accès à l'information, à son assimilation et à son analyse. Par exemple, le ministère de l'Éducation de l'Alberta qualifie la littératie de « capacité et volonté d'utiliser le langage pour comprendre ou établir le sens des choses, et le communiquer, quelle que soit l'activité de la vie quotidienne, et confiance nécessaire pour le faire »¹². La capacité de lire et d'écrire est un pilier fondamental de la littératie.

Bien que ce rapport porte essentiellement sur l'enseignement de compétences de base en lecture aux élèves, il aborde par endroits la littératie et l'importance d'accroître la capacité de tous les élèves de comprendre et d'analyser ce qu'ils lisent, et d'en dégager un sens. Le rapport reconnaît également l'importance d'offrir aux élèves un enseignement adapté sur le plan culturel et fondé sur des méthodes scientifiques dont l'efficacité auprès de tous les types d'élèves a été éprouvée, jumelé à un accès à de la littérature et à d'autres formes d'arts et d'information qui reflètent leurs antécédents socioculturels distincts. Par exemple, la pleine satisfaction des besoins des élèves autochtones exigera la considération d'autres aspects de l'enseignement et de l'usage de la lecture et de l'écriture.

Les compétences initiales en lecture des mots sont essentielles, mais ne sont pas les seuls facteurs déterminants des résultats en lecture. Des programmes d'analyse graphophonétique rigoureux et fondés sur des données probantes devraient faire partie d'un enseignement riche et exhaustif de la langue en salle de classe qui est lui-même fondé sur des données probantes et comprend, sans s'y limiter, le conte, la lecture de livres, les arts dramatiques et l'analyse de textes. La littératie dépend également de l'enseignement direct et explicite de l'orthographe et de l'écriture au moyen de méthodes fondées sur des données probantes. De nombreux élèves, y compris des élèves ayant des troubles de lecture, ont des difficultés d'expression écrite.

Les méthodes explicites et fondées sur des données probantes d'acquisition du vocabulaire, des connaissances de base et des stratégies de compréhension de lecture font également partie du développement exhaustif de la littératie. Bien que l'enquête se soit attardée à un des obstacles les plus fréquents à l'acquisition initiale de bases solides en matière de lecture, le rapport reconnaît également les autres éléments d'une approche exhaustive en littératie. Ces éléments doivent également être pris en compte au moment de mettre en œuvre les recommandations du rapport.

Enseignants et autres éducateurs

Étant donné que les enseignants ont la responsabilité d'enseigner le curriculum de l'Ontario en matière de langue, ce rapport examine leur rôle sur plan du respect du droit de lire des élèves. Cependant, la CODP reconnaît qu'une variété d'éducateurs jouent un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Le rapport discute des rôles de différents éducateurs ci-après (voir la *Section 4 : Contexte de l'enquête*). En bref :

- Les directeurs sont responsables de la « qualité de l'enseignement » prodigué dans leur école, et offrent de l'aide et une supervision aux enseignants et autres membres du personnel¹³.
- Les éducateurs de la petite enfance qui travaillent avec les enseignants de la maternelle et du jardin d'enfants « ont des connaissances poussées dans le domaine du développement et des compétences en matière d'observation et d'évaluation des enfants » et concentrent leur attention sur la « planification de programmes appropriés à l'âge de l'enfant » qui favorisent le développement du langage. Les enseignants fondent leurs rapports officiels aux parents sur « les évaluations que l'équipe pédagogique (tandem enseignante/enseignant-EPE) effectue sur les progrès de l'enfant¹⁴ ».
- Les aides-enseignants agissent à titre de personnel de soutien et peuvent aider « les enseignantes et les enseignants et les autres employés scolaires à mener à bien les plans éducatifs »¹⁵.
- Les spécialistes en littératie collaborent avec les élèves et d'autres éducateurs aux processus de lecture et d'écriture.
- Les orthophonistes, psychologues et autres professionnels offrent des conseils et du soutien relativement à la satisfaction des besoins des élèves en matière d'éducation et autres.

Là où cela est possible, les recommandations du présent rapport devraient être mises en œuvre d'une façon qui donne aux éducateurs les outils requis pour être des partenaires efficaces de l'enseignement de la lecture.

Élèves aux prises avec d'autres handicaps

Même si elle se concentrait sur les élèves aux prises avec des troubles de lecture, l'enquête a révélé que bien d'autres élèves courent un risque d'échec sur le plan de l'apprentissage de la lecture. La CODP a appris que des élèves aux prises avec d'autres handicaps, dont une déficience intellectuelle, un trouble développemental, un trouble de l'audition et de la vision, un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), peinaient aussi à lire pour des raisons semblables à celles des élèves aux prises avec des troubles de lecture. Ces élèves se heurtent à bon nombre des obstacles dont il est question dans ce rapport et tireront avantage des recommandations formulées.

Élèves aux prises avec un TSA, un TDAH, une déficience intellectuelle ou un trouble développemental

Les élèves aux prises avec d'autres handicaps se heurtent aussi à des défis distincts de ceux des élèves aux prises avec des troubles de lecture. Certains élèves n'ont jamais l'occasion d'apprendre à lire. Par exemple, les élèves ayant une déficience intellectuelle sont souvent acheminés vers des classes séparées d'éducation de l'enfance en difficulté qui sont axées sur le développement d'habiletés sociales et d'aptitudes à la vie quotidienne, et non sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques. Comme nous en discuterons en détail plus tard, les élèves qui sont aux prises avec un TSA, un TDAH, une déficience intellectuelle ou un trouble développemental et qui traînent de l'arrière en lecture pourraient ne pas être considérés comme des candidats aux mesures d'intervention en lecture malgré que ces mesures pourraient les aider à améliorer leurs compétences en lecture (voir la *section 10 : Mesures d'intervention en lecture*).

Selon le mémoire présenté par l'ARCH Disability Law Centre dans le cadre de l'enquête, l'un des plus grands obstacles auxquels se heurtent à l'école les élèves aux prises avec une déficience intellectuelle reconnue a trait à leur exclusion de l'école (ou des salles de classe ordinaires)¹⁶ en raison de leur comportement, de questions de sécurité ou du simple manque de mesures d'adaptation ou de soutien à leur disposition à l'école¹⁷. Or, les élèves qui ne fréquentent pas l'école ne peuvent pas apprendre à lire ou développer d'autres compétences liées à la littératie. L'organisme ARCH a aussi soulevé des préoccupations relatives à l'acheminement des élèves touchés vers des classes séparées d'éducation de l'enfance en difficulté qui sont axées sur le développement d'habiletés sociales et d'aptitudes à la vie quotidienne, où peu d'enseignement de la lecture ou des mathématiques n'est effectué.

Dans son mémoire aux responsables de l'enquête, la Down Syndrome Association de l'Ontario a fait remarquer que les enfants aux prises avec des troubles développementaux sont jugés inaptes à la lecture et ne se la font pas enseigner. L'association a également indiqué que la tendance à modifier à la baisse les attentes du curriculum limitait les options des élèves en matière d'avenir et de parcours de vie. Ce rapport examine le bien-fondé de modifier les attentes plutôt que d'intervenir et d'offrir des mesures d'adaptation (voir la *Section 11 : Accommodement des besoins*).

Élèves aveugles, malvoyants, ou sourds-muets

La CODP a appris que les élèves aveugles, malvoyants, ou sourds-muets se heurtaient également à des obstacles importants sur le plan de l'apprentissage de la lecture. Le système d'éducation ne devrait pas porter moins d'attention au droit de lire de ces personnes pour la simple raison qu'elles sont moins nombreuses. VIEWS for the Visually Impaired et la Fondation INCA ont fait valoir que les conseils scolaires de l'ensemble de la province n'emploient pas assez d'enseignants spécialisés dans l'instruction aux élèves malvoyants. Ces enseignants procurent aux élèves malvoyants qui en ont besoin l'instruction directe nécessaire pour lire et écrire en braille, pour utiliser les technologies d'assistance essentielles à leur littératie et pour acquérir les

autres capacités vitales associées à la lecture. Ces enseignants offrent également un soutien aux enseignants en salle de classe, aides-enseignants, enseignants de l'enfance en difficulté et autres membres du personnel enseignant, et les aident à offrir un enseignement efficace aux élèves malvoyants.

L'organisme VIEWS a aussi fait part de préoccupations à l'égard de la formation que doivent suivre ces enseignants. Selon l'organisme, ces enseignants n'ont qu'à suivre trois cours menant à des qualifications additionnelles (QA), au plus, qui n'ont même pas besoin d'être offerts par une faculté d'éducation. Il s'agirait d'une formation inadéquate pour travailler auprès d'élèves malvoyants. Au moins cinq provinces canadiennes et de nombreux autres territoires imposent des normes de formation supérieures aux enseignants spécialisés dans l'instruction aux élèves malvoyants. Selon l'organisme, pour pouvoir enseigner aux élèves aveugles, malvoyants ou sourds-muets, une personne devrait déjà posséder la qualification d'enseignante ou d'enseignant, et être tenue d'obtenir un diplôme d'études supérieures spécialisées d'une année, et la province de l'Ontario devrait financer ce programme comme elle le fait le programme d'études supérieures requis pour obtenir une spécialisation en enseignement aux élèves sourds.

Élèves sourds et malentendants

La CODP a appris que les élèves sourds et malentendants¹⁸ se heurtaient également à des obstacles importants sur le plan de l'apprentissage de la lecture. Par exemple, selon l'Ontario Cultural Society for the Deaf (OCSD), les personnes sourdes et malentendantes sont vulnérables aux difficultés de lecture, et sont nombreuses à ne pas apprendre à maîtriser la lecture¹⁹. L'OCSD a également indiqué que les personnes sourdes et malentendantes avaient un accès insuffisant à l'enseignement de l'American Sign Language (ASL), dont bon nombre d'entre eux avaient besoin pour apprendre à lire. Elle a fait remarquer que les élèves qui entendaient avaient accès à la langue orale, et que beaucoup d'élèves sourds ou malentendants qui n'y ont pas accès trouvent le langage écrit étrange et généralement inaccessible. Enfin, selon l'OCSD, la province n'a pas de programme d'enseignement de la lecture bien établi et efficace à l'intention des élèves sourds et malentendants.

Les élèves sourds et malentendants dont la langue maternelle n'est pas l'American Sign Language ou la langue des signes québécoise, et qui utilisent principalement la communication auditive-verbale, pourraient nécessiter des mesures de soutien différentes pour apprendre à lire.

Le manque de préparation adéquate du personnel enseignant en vue de favoriser l'apprentissage de la lecture chez tous les élèves est un thème important qui revient tout au long de ce rapport. Les recommandations formulées par la CODP devraient profiter aux élèves ayant une grande variété de besoins en matière de handicap. Les obstacles distincts auxquels font face les élèves aux prises avec des handicaps n'ayant pas été abordés dans le présent rapport devraient être examinés par le ministère de l'Éducation (ministère), les conseils scolaires, les facultés d'éducation et l'Ordre des

enseignantes et enseignants de l'Ontario. Toutes les recommandations énoncées dans le présent rapport devraient être mises en œuvre en portant attention aux préoccupations et répercussions liées à l'intersectionnalité. Quel que soit leur handicap, tous les enfants méritent un accès équitable à une éducation véritable, qui inclut l'apprentissage de la lecture.

Autres élèves à risque de difficultés de lecture

Étant donné que peu de conseils scolaires recueillaient ou analysaient des données démographiques sur les élèves au moment de l'enquête, nous disposons de peu de données de l'Ontario établissant des liens entre le rendement en lecture et des facteurs comme la race, le lieu d'origine, le sexe, l'identité LGBTQ2S+ et le statut économique. Cependant, le Toronto District School Board (TDSB), le plus grand conseil scolaire de l'Ontario, effectue le recensement de ses élèves depuis plusieurs années. Son analyse des tendances sur le plan des résultats des élèves de 3^e, 6^e et 10^e année aux évaluations standardisées de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) selon une série de caractéristiques démographiques et familiales tirées des systèmes d'information des écoles du conseil, des recensements des parents de 2007-2008 et de 2011-2012, et des recensements des élèves de la 9^e à la 12^e année en 2006 et 2011, s'est avérée très utile.

Cette analyse a montré que les élèves issus de groupes identitaires particuliers (personnes à faible revenu; personnes noires, latino-américaines et moyen-orientales; personnes d'origine antillaise dont la langue maternelle est l'anglais; personnes ayant des besoins particuliers en matière d'éducation; hommes; personnes se questionnant à propos de leur orientation sexuelle) obtiennent des résultats beaucoup moins élevés que la moyenne en lecture²⁰. Cela abonde dans le sens des données d'autres territoires comme les États-Unis qui montrent que la proportion d'élèves qui prennent et accusent un retard insurmontable en lecture est beaucoup plus élevée parmi les groupes afro-américains et hispaniques, les élèves en cours d'apprentissage de l'anglais et (ou) les élèves provenant de familles à faible revenu que chez les élèves blancs et de classe moyenne²¹.

Bien qu'elle ait été articulée autour des élèves aux prises avec des troubles de lecture, l'enquête Le droit de lire a aussi révélé que beaucoup d'autres élèves courent des risques de difficultés de lecture et de conséquences néfastes connexes. Ces élèves n'ont pas le même niveau de réussite que leurs pairs pour bien des mêmes raisons, comme le manque de conscience phonologique à l'entrée à l'école et l'inefficacité du curriculum et des méthodes d'enseignement²². Les approches qui reflètent les données scientifiques (dont on parle plus en profondeur à la *Section 8 : Curriculum et enseignement*) bénéficieront en fait à tous les élèves qui courent le risque de ne pas apprendre à lire adéquatement. Les recommandations et enjeux présentés dans ce rapport sont des questions d'équité en matière d'éducation.

Élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites

Les conversations de la CODP avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits ont permis de cerner des désavantages importants auxquels se heurtaient les élèves de ces communautés dans les écoles financées par la province, et les élèves des Premières Nations dans les écoles financées par le gouvernement fédéral dans les réserves. En tant qu'organisme provincial de droits de la personne, la CODP n'a pas l'autorité légale d'obliger les écoles fédérales ou le gouvernement fédéral à fournir de la documentation ou des données, ou à respecter leurs obligations en matière de droits de la personne. Néanmoins, ce rapport fait part de ce que la CODP a appris à propos de l'expérience des élèves des Premières Nations et des communautés métisses et inuites au sein d'écoles financées par le gouvernement provincial, et de celle des élèves des Premières Nations au sein d'écoles financées par le gouvernement fédéral. La CODP compte transmettre ce rapport et ses recommandations à la Commission canadienne des droits de la personne et au gouvernement fédéral.

Élèves en apprentissage du français

La CODP est consciente des préoccupations soulevées au sein des conseils scolaires de langue française. Malgré qu'elle n'ait pas inclus de conseil scolaire francophone à son enquête, la CODP a pris acte de bon nombre des mêmes préoccupations par rapport au curriculum de langue française de l'Ontario et aux approches adoptées par les conseils scolaires de langue française auprès des élèves ayant des difficultés de lecture.

On lui a aussi fait part des défis particuliers auxquels se heurtent les élèves francophones aux prises avec des difficultés de lecture en raison du manque de ressources, de mesures d'intervention en lecture et de mesures de soutien de langue française. Des familles d'élèves inscrits à des programmes d'immersion française de conseils scolaires de langue anglaise se sont aussi prononcées.

La plupart des conclusions et recommandations de l'enquête s'appliquent probablement tout autant à l'éducation de langue française, et le ministère et les conseils de langue française devraient collaborer avec une, un ou des spécialistes francophones de l'apprentissage de la lecture pour donner suite aux recommandations et mettre en œuvre celles qui s'appliquent à l'enseignement en français.



3. Méthodologie

3. Méthodologie

Pour évaluer l'efficacité de l'approche adoptée par l'Ontario pour composer avec les troubles de lecture, la CODP a obtenu des documents, des données et de l'information d'une variété de sources au moyen de plusieurs méthodes différentes.

Conseils scolaires

La CODP a collaboré avec son experte pour choisir un échantillon représentatif²³ de huit conseils scolaires publics de langue anglaise :

1. Hamilton-Wentworth District School Board (Hamilton-Wentworth)
2. Keewatin-Patricia District School Board (Keewatin-Patricia)
3. Lakehead District School Board (Lakehead)
4. London District Catholic School Board (London Catholic)
5. Ottawa-Carleton District School Board (Ottawa-Carleton)
6. Peel District School Board (Peel)
7. Simcoe Muskoka Catholic District School Board (Simcoe Muskoka Catholic)
8. Thames Valley District School Board (Thames Valley).

Les conseils scolaires ont été choisis à la lumière d'une variété de facteurs, dont des récits d'expérience, la taille et le type de conseil scolaire (public et catholique), la région géographique, les données démographiques, les données de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (y compris les résultats aux tests de lecture), les plans pour l'enfance en difficulté des conseils scolaires, la proportion d'élèves à dimensions identitaires multiples protégées par le *Code* et les rapports publics.

La CODP a exercé les pouvoirs que lui confère le *Code* aux termes de l'article 31 pour obtenir des documents, des données et des renseignements considérables des huit conseils scolaires²⁴. La CODP a obtenu d'autres renseignements et éclaircissements des conseils au moyen de questionnaires et d'entrevues de suivi.

Bien qu'un d'entre eux ait tardé à transmettre l'information demandée, les conseils scolaires ont fait preuve, dans l'ensemble, d'un excellent niveau de coopération et d'assistance. Cela est d'autant plus notable que les conseils devaient en même temps assurer le maintien des activités d'enseignement durant les fermetures d'école causées par la COVID-19 et surmonter d'autres difficultés connexes. La CODP aimerait faire part aux conseils scolaires de sa gratitude pour l'assistance reçue.

Facultés d'éducation

Pour déterminer si les enseignants ayant fait leurs études en Ontario reçoivent une formation et une préparation scolaire adéquates pour enseigner la lecture à tous les élèves, la CODP a demandé aux 13 facultés d'éducation publiques (facultés) de langue anglaise de lui transmettre des documents, des données et de l'information²⁵. Après quelques demandes de délais, les facultés ont fourni l'information demandée.

Ministère de l'Éducation

La CODP est reconnaissante envers le ministère de l'Éducation (ministère) pour le soutien qu'il a offert tout au long de l'enquête. La CODP a demandé et a passé en revue des documents pertinents du ministère, auquel elle a aussi posé des questions relatives aux sujets abordés dans l'enquête.

Activités publiques

La CODP a utilisé de nombreux moyens pour obtenir une grande quantité d'information des membres du public. Un total de 1 425 élèves, parents et tuteurs²⁶ ont rempli un sondage en ligne Qualtrics et fait part de leur vécu en matière d'apprentissage de la lecture et de ses répercussions sur eux et leur famille. Un sondage à l'intention des éducateurs et d'autres professionnels a été distribué à grande échelle, y compris à l'ensemble des conseils scolaires de l'Ontario. La CODP a reçu 1 769 sondages d'éducateurs (enseignants de salle de classe, futurs enseignants, enseignants de l'enfance en difficulté, éducateurs de la petite enfance, aides-enseignants, administrateurs d'écoles et de conseils scolaires), de tuteurs privés et d'autres professionnels (comme des orthophonistes, psychologues et pédiatres). Des données qualitatives et quantitatives ont été analysées en vue de ce rapport.

La CODP a reçu des sondages portant sur des conseils scolaires de l'ensemble de l'Ontario, y compris 100 sondages sur des conseils scolaires publics et catholiques de langue française.

La CODP a reçu plus de 1 000 appels téléphoniques ou courriels, et un nombre encore plus grand de communications par l'entremise des médias sociaux.

La CODP a aussi reçu plus de 20 mémoires d'organisations représentant une variété de perspectives.

La CODP a organisé quatre audiences publiques dans des lieux correspondant à l'emplacement de cinq des huit conseils scolaires choisis pour l'enquête : Brampton, London, Thunder Bay et Ottawa. À chacune de ces audiences, jusqu'à 20 personnes ou groupes de personnes ont fait part de leur vécu. Parmi eux figuraient des élèves, des familles, des éducateurs, des fournisseurs de services (comme des tuteurs privés et une société d'aide à l'enfance) et d'autres professionnels. Plus de 600 personnes ont assisté aux audiences. À l'exception de la séance de Brampton, toutes les audiences ont été diffusées en direct et sont archivées sur la chaîne YouTube de la CODP.

La CODP avait aussi prévu des assemblées communautaires à Kenora, à Barrie et à Hamilton afin de donner l'occasion aux membres de ces collectivités de faire part de leur vécu. Cependant, en raison de la pandémie de COVID-19 et du décret d'urgence de la province interdisant les rassemblements publics²⁷, seule l'audience publique de Kenora a eu lieu. Vingt-cinq personnes y ont participé.

La CODP a organisé des rencontres aux centres d'amitié autochtones de London, Thunder Bay et Kenora, et rencontré des représentants d'une organisation inuite à Ottawa. La CODP a aussi rencontré des représentants de la Métis Nation of Ontario. D'autres rencontres avec des groupes autochtones prévues à Barrie et à Hamilton ont dû être annulées en raison de la pandémie.

Pour souligner la Journée internationale des droits de la personne, le 10 décembre 2019, la CODP a invité les élèves à soumettre des œuvres artistiques, poétiques et médiatiques sur « ce que le droit de lire signifie pour moi ». La CODP a reçu plusieurs œuvres d'élèves.

Avant et après le lancement de l'enquête, la CODP a mené des entrevues auprès de nombreuses personnes ayant des connaissances spécialisées, de l'expertise ou une perspective unique à l'égard des questions visées par l'enquête. Cela inclut du personnel de conseils scolaires (enseignants et autres professionnels) qui ont communiqué de leur propre chef avec la CODP pour lui faire part d'information confidentielle sur leur expérience au sein de conseils.

Ensemble, toutes ces activités ont permis à la CODP d'approfondir sa compréhension d'une variété de perspectives sur le droit de lire. La CODP est reconnaissante envers tous ceux et celles qui ont pris le temps de faire part de leurs connaissances et vécu. Votre voix collective est au cœur de ce rapport et de ses recommandations.

Aide spécialisée

La CODP a retenu les services de deux expertes, Linda Siegel et Jamie Metsala, pour aider à la conduite de l'enquête et à l'analyse des renseignements recueillis.

Sommité internationale du domaine des troubles de lecture, Linda Siegel est une psychologue clinicienne autorisée, professeure émérite du département de psychologie du counseling et de l'éducation, et de l'éducation de l'enfance en difficulté de l'Université de la Colombie-Britannique, et ancienne titulaire de la chaire Dorothy C. Lam d'éducation de l'enfance en difficulté. Elle a publié plus de 200 ouvrages sur l'identification et l'intervention précoces visant à prévenir les difficultés de lecture, la dyslexie, l'apprentissage de la lecture et le développement du langage, l'apprentissage des concepts mathématiques, les troubles d'apprentissage des mathématiques et l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde chez les enfants.

Jaimie Metsala est professeure d'éducation et titulaire de la chaire Gail et Stephen Jarislowky sur les troubles d'apprentissage de l'Université Mount Saint Vincent, à Halifax. Elle était anciennement professeure agrégée de psychologie de l'éducation à l'Université du Maryland, College Park, où elle a également agi à titre de directrice adjointe du National Reading Research Center. Jaimie Metsala a de l'expertise en psychologie du langage et de la lecture, en dyslexie, en TA et en évaluations

psychologiques, est psychologue clinicienne autorisée et a enseigné les méthodes d'enseignement des arts de la langue anglaise aux étudiants en cours de formation initiale à l'enseignement.

La participation de ces expertes était au cœur de toutes les facettes de l'enquête. L'analyse, les conclusions et les recommandations présentées dans ce rapport reposent sur l'expérience combinée de la CODP en matière de droits de la personne et de discrimination, et des expertes en matière de troubles de lecture. Si bien des rapports se sont penchés sur les méthodes les plus efficaces d'enseignement de la lecture, le présent rapport est unique en ce sens qu'il illustre clairement l'importance d'adopter des méthodes fondées sur des données probantes afin de respecter ses obligations relatives aux droits de la personne.

Recherches

Entre autres, ce rapport repose sur des recherches multidisciplinaires exhaustives touchant :

- la façon dont les enfants apprennent à lire
- ce qui cause les troubles de lecture
- quels élèves sont à risque
- les composantes essentielles d'un enseignement efficace de la lecture
- la façon de repérer les enfants à risque d'échec sur le plan de la lecture
- les mesures d'intervention efficaces et fondées sur des données scientifiques
- la formation des enseignantes et enseignants
- l'effet de l'analphabétisme sur la personne et la société
- les pratiques exemplaires adoptées ailleurs.

On trouve des renvois à ces recherches dans l'ensemble du rapport.

Limites de l'enquête

Bien que le degré de participation des membres du public à l'enquête ait été considérable, force est de reconnaître certaines des limites de l'enquête. La CODP a tenu compte de ces limites durant la rédaction du rapport.

Les répondants aux sondages de la CODP à l'intention des élèves/parents et des éducateurs/autres professionnels ont fait le choix de répondre au sondage. En ce sens, ils ne constituent pas un échantillon aléatoire des personnes à qui ont été envoyés les sondages. Il existe un risque de biais d'autosélection étant donné que les personnes ayant choisi de participer au sondage pourraient ne pas être représentatives de l'ensemble de la population des élèves aux prises avec des difficultés de lecture ou des éducateurs/autres professionnels. Pour cette raison, la CODP a eu recours à différentes sources d'information, et pas seulement les sondages, pour tirer ses conclusions. Par

exemple, les 479 sondages à l'intention des élèves et parents et 635 sondages aux éducateurs et autres professionnels qui concernaient un des huit conseils scolaires choisis pour l'enquête ont été passés attentivement en revue afin de comparer le vécu des élèves et éducateurs à l'information fournie à la CODP par les conseils scolaires.

Un nombre relativement faible de sondages à l'intention des élèves/parents décrivaient l'expérience des :

- élèves racialisés²⁸ (132 sur 1 369 sondages précisant une catégorie raciale)
- élèves métis, inuits ou issus de Premières Nations (44 sur 1 369 sondages précisant une catégorie raciale)
- élèves dont la première langue apprise n'était pas l'anglais ou le français (68 sondages)
- élèves nés ailleurs qu'au Canada (60 sondages).

Les répondants au sondage à l'intention des élèves et des parents étaient majoritairement issus de familles à revenu et scolarisation élevés, comparativement à la moyenne ontarienne. La moitié ont rapporté un revenu du ménage supérieur à 100 000 \$ avant impôt, comparativement à un revenu familial après impôt médian de 66 200 \$ en 2018 en Ontario²⁹. Des 1 405 répondants qui ont révélé leur niveau de scolarité le plus élevé, 31,8 % avaient un diplôme professionnel (en droit ou en médecine par exemple), une maîtrise ou un doctorat.

La CODP reconnaît qu'il avait pu être difficile pour les familles les plus marginalisées de remplir un sondage ou d'assister à une audience publique. La CODP aurait pu prendre des moyens plus diversifiés d'obtention de la participation de ces familles si la pandémie de COVID-19 n'avait pas nui à sa capacité d'organiser des rencontres en personne additionnelles. La CODP a porté une attention toute particulière aux témoignages reçus de groupes vulnérables de façon à mieux comprendre les obstacles de type intersectionnel. De plus, vu les recherches démontrant que les élèves issus de ces groupes sont encore plus susceptibles de tirer de l'arrière en lecture, il est raisonnable de penser que les défis auxquels se heurtent ces élèves ayant des difficultés de lecture sont tout aussi considérables, voire encore plus considérables, que les défis auxquels font face les élèves relativement privilégiés. Tout au long de ce rapport, les auteurs font état des répercussions particulières de situations sur les élèves marginalisés.

Les réponses au sondage à l'intention des élèves et des parents décrivent l'expérience de personnes âgées de quatre à 84 ans. La CODP reconnaît que l'expérience de personnes âgées ou de personnes qui n'ont plus de lien avec le système d'éducation publique pourrait parfois ne pas refléter la situation actuelle. Malgré cela, les témoignages de ces personnes avaient une valeur considérable dans le cadre de l'enquête en ce sens qu'ils montraient les effets profonds à long terme du manque d'intervention en vue de régler une difficulté de lecture. Malheureusement, la CODP a aussi constaté que bon nombre des questions soulevées dans ces sondages

demeurent aujourd'hui. Cela montre les effets intergénérationnels systémiques persistants de l'incapacité du système d'éducation publique de répondre adéquatement aux besoins des élèves aux prises avec des difficultés de lecture.

Le sondage à l'intention des éducateurs et des autres professionnels invitait les répondants à attribuer des valeurs à l'efficacité d'une variété de méthodes d'enseignement de la lecture, d'outils de dépistage des difficultés de lecture et de mesures d'intervention en lecture. Les éducateurs pourraient présenter un biais faisant en sorte qu'ils qualifient de plus efficaces les méthodes d'enseignement, outils de dépistage et mesures d'intervention qu'ils connaissent le mieux et utilisent actuellement. Ils pourraient ne pas être accoutumés à d'autres options, ou en position d'en évaluer l'efficacité. Par conséquent, dans son évaluation des méthodes d'enseignement de la lecture, outils de dépistage des difficultés de lecture et mesures d'intervention, la CODP a accordé moins d'importance aux réponses aux sondages, comparativement aux recherches scientifiques et travaux de validation empiriques.

A close-up photograph of numerous wooden alphabet blocks. The blocks are painted in various colors including blue, red, green, yellow, and white. Some blocks have simple letters, while others have decorative borders or patterns. The blocks are scattered and overlapping, creating a textured, colorful background. A semi-transparent dark blue rectangular box is overlaid on the left side of the image, containing the text '4. Contexte de l'enquêt' in white.

4. Contexte de l'enquêt

4. Contexte de l'enquête

Avertissement : Certains sujets abordés dans cette section peuvent être traumatisants pour certains lecteurs, notamment les références à l'intimidation, aux sévices émotionnels et physiques, aux troubles mentaux, ainsi qu'à l'automutilation et au suicide. Veuillez prendre soin de vous-même en lisant ce matériel. Plusieurs ressources sont à votre disposition si vous avez besoin de soutien additionnel, notamment dans le [site Web](#) de la CODP.

Qu'entend-on par « trouble de lecture »?

La lecture est une compétence de base que les élèves doivent maîtriser pour réussir à l'école et, plus tard, dans la vie. Nos écoles publiques devraient être en mesure d'enseigner à lire aux élèves. Pourtant, ce n'est pas toujours la réalité des élèves ayant des troubles de lecture ou autres.

La lecture est une aptitude cognitive complexe. Si les bons lecteurs arrivent à lire moyennant un effort minimal, c'est qu'ils ont, dans un premier temps, appris à décoder les mots figurant sur la page³⁰. Cela signifie qu'ils ont appris à traduire les mots écrits et mots parlés correspondants. Pour apprendre à décoder notre système alphabétique, l'élève doit à la fois connaître le rapport qu'entretiennent les lettres et les sons, et être en mesure d'appliquer ces connaissances, en combinant les différents sons, pour réussir à prononcer les mots écrits. C'est ce processus qui permet à l'enfant de donner une signification aux mots écrits. Au fil du temps, avec la pratique, le décodage délibéré des mots gagne en rapidité et devient un automatisme. Quand la lectrice ou le lecteur arrive à décoder les mots, la fluidité de la lecture (lire rapidement sans faire d'erreur) s'ensuit³¹. La connaissance du vocabulaire (ce que signifient les différents mots) et la compréhension de lecture (interprétation de ce qu'on a lu) sont d'autres aspects critiques de l'apprentissage de la lecture.

Connu officiellement sous le nom de trouble d'apprentissage spécifique en lecture³², un trouble de lecture est un type de TA³³ touchant une ou plusieurs de ces compétences. Les troubles de lecture peuvent être légers, modérés ou graves. Ils sont attribuables à des différences dans la façon dont le cerveau traite des types précis d'information, et ne sont pas le signe d'un manque d'intelligence ou de désir d'apprendre³⁴.

La dyslexie ou un trouble de lecture des mots est un TA spécifique, caractérisé par des difficultés à lire les mots de façon exacte et (ou) fluide, et à les décoder et épeler. Ces difficultés de lecture des mots pourraient aussi entraîner des problèmes de compréhension de lecture et nuire à l'acquisition du vocabulaire et des connaissances de fond par la lecture³⁵.

Bien qu'on attribue une origine neurobiologique à la dyslexie, il existe des éléments de preuve à l'appui du fait que l'identification précoce, l'enseignement de la lecture fondé sur des données probantes et l'offre de mesures d'intervention précoce fondées sur des données probantes peuvent prévenir le développement d'un « trouble de lecture » chez presque tous les élèves à risque.

D'après le DSM-5, la dyslexie est un terme de rechange qui renvoie à un schéma de difficultés d'apprentissage caractérisées par des difficultés dans la reconnaissance exacte ou fluide des mots, et (ou) des habiletés limitées à décoder et à épeler les mots³⁶.

Dans la pratique, les personnes ayant un trouble de lecture des mots/la dyslexie peuvent avoir du mal à :

- apprendre les lettres et les sons qui leur correspondent
- jumeler les sons pour créer des mots
- lire un texte à un rythme suffisamment rapide pour le comprendre
- épeler les mots
- suivre et comprendre des textes plus longs.

Malgré cela, les personnes aux prises avec des TA et des troubles de lecture peuvent avoir des compétences, des forces et des talents particuliers, comme le reste de la population³⁷. Les TA ne nuisent pas nécessairement au succès à long terme. De nombreux artistes, designers, architectes, écrivains, athlètes, juristes, médecins, scientifiques, hommes et femmes politiques et dirigeants d'entreprises ont fait part d'un problème de dyslexie ou un autre TA.

Prévalence

Les compétences en lecture et en épellation des mots, les capacités phonologiques et la fluidité de la lecture s'inscrivent dans un continuum, sans seuil clairement établi pour le diagnostic d'un trouble de lecture³⁸. On estime à entre 5% et 10 % la prévalence des troubles de lecture dans la population³⁹. Cependant, de nombreux autres élèves de la maternelle à la 1^{re} année courent le risque de développer des troubles de lecture (environ 25 %)⁴⁰ et pourraient remplir les critères diagnostiques d'un trouble de lecture si un enseignement fondé sur des données probantes ne leur est pas prodigué durant ces années scolaires⁴¹.

Les troubles de lecture sont les TA les plus couramment observés durant l'enfance⁴². Ils touchent presque en parts égales tous les sexes, groupes ethniques, groupes raciaux et groupes socioéconomiques⁴³, bien que le vécu des personnes atteintes puisse varier selon l'intersection de leurs caractéristiques.

Le ministère de l'Éducation (ministère) reconnaît que les TA sont l'anomalie la plus courante parmi les élèves de l'Ontario ayant des besoins particuliers⁴⁴. Étant donné que les troubles de lecture, et plus particulièrement la dyslexie, sont le TA⁴⁵ le plus courant, il est raisonnable de penser que les troubles de lecture sont le handicap le plus répandu dans les écoles, et que toutes les classes incluent des élèves qui en sont atteints.

Composante héréditaire

Certains troubles de lecture sont héréditaires. Par exemple, environ 40 % des frères et sœurs, des enfants ou des parents d'une personne dyslexique le seront également⁴⁶. Cela est important à plusieurs égards. Le fait de ne pas résoudre les troubles de lecture peut entraîner des cycles intergénérationnels d'analphabétisme. Les parents aux prises avec des troubles de lecture pourraient également avoir plus de difficulté à aider leurs enfants à apprendre à lire à la maison. La situation peut être exacerbée si plus d'une ou d'un de leurs enfants peinent à lire, ce qui est le plus susceptible de se produire.

Lorsqu'ils évaluent le profil de lecture d'une ou d'un élève, les éducateurs ou autres professionnels doivent prendre note de toutes difficultés scolaires importantes ou tout diagnostic de trouble pouvant nuire à l'apprentissage chez les membres de la famille de l'enfant⁴⁷. Cette information est un signal qui pourrait favoriser l'identification et l'intervention précoces. Cependant, de nombreux enfants aux prises avec un TA n'auront pas de membre de la famille ayant reçu un tel diagnostic. Un dépistage précoce universel devra être effectué pour repérer ces enfants.

Chevauchement d'autres TA

Les troubles de lecture peuvent s'accompagner de handicaps distincts, mais apparentés. Par exemple, la dyslexie et la dysgraphie (problèmes d'écriture, y compris des difficultés à épeler, à former des caractères manuscrits et à appliquer la grammaire et la ponctuation⁴⁸) peuvent se chevaucher étant donné qu'elles concernent toutes les deux le traitement du langage⁴⁹. La dyscalculie (difficultés sur le plan des mathématiques) est un TA distinct qu'on observe couramment chez les personnes dyslexiques⁵⁰.

Les troubles de lecture et le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) vont souvent de pair. Selon les estimations, 30 % des personnes dyslexiques auraient également un TDAH⁵¹. Un TDAH établi chez l'enfant en bas âge pourrait laisser présager un risque de difficultés de lecture dans l'avenir⁵². Bien évidemment, les troubles de lecture peuvent chevaucher bien d'autres handicaps.

Terminologie

Depuis des centaines d'années, le terme « dyslexie » est utilisé pour décrire des difficultés de lecture des mots⁵³. Il est couramment utilisé partout dans le monde dans les secteurs de la recherche, de la pratique et de l'enseignement. La dyslexie fait l'objet de nombreuses recherches, qui ont produit une grande quantité de données probantes sur les méthodes d'enseignement et mesures de soutien efficaces⁵⁴.

Beaucoup de personnes préfèrent utiliser le terme « dyslexie » pour décrire les déficiences sur le plan de la vitesse et (ou) de la précision de lecture des mots plutôt que les termes « troubles de lecture » ou « trouble d'apprentissage », plus généraux. Cela s'explique de plusieurs façons :

- Le terme « dyslexie » est plus spécifique et descriptif, et fait référence aux difficultés de lecture des mots.
- Cette spécificité aide à clarifier le type d'intervention nécessaire.
- De nombreuses ressources accessibles sous forme imprimée ou sur Internet portent spécifiquement sur la dyslexie⁵⁵.

Comme l'a fait remarquer une éminente chercheuse : « Le mot [dyslexie] mène à une véritable mine d'or de recherches scientifiques interdisciplinaires, de livres et d'articles qui résument cette recherche, d'organismes de défense et de soutien qui aident les parents et familles, et de traitements légitimes »⁵⁶.

Bon nombre de personnes pensent que le terme « dyslexie » fait référence à une différence plutôt qu'à un handicap⁵⁷. Elles peuvent donc préférer ce terme, qui ne véhicule pas les stigmates sociaux associés à la notion de handicap. Selon la CODP, c'est à la personne qui se définit qu'il revient de choisir quel terme utiliser pour se décrire. Pour la décrire, on ne devrait pas non plus utiliser de terme auquel elle s'oppose.

Au cours des dernières années, le secteur ontarien de l'éducation a peu à peu cessé d'utiliser le terme « dyslexie ». Cela pourrait être attribuable en partie au fait que ce terme est parfois mal compris et associé à des difficultés visuelles, comme une tendance à inverser les lettres. Le terme plus général de « trouble d'apprentissage » pourrait également avoir été privilégié parce qu'il englobe d'autres difficultés de lecture, ainsi que des difficultés d'apprentissage parfois apparentées à d'autres activités (comme l'écriture ou les mathématiques).

À l'heure actuelle, le ministère et les conseils scolaires n'utilisent pas le terme « dyslexie » ou même « trouble de lecture », y préférant le terme générique « trouble d'apprentissage ».

Comme les termes « dyslexie » (quand le trouble de lecture a trait à des difficultés de lecture des mots) et « trouble de lecture » sont plus descriptifs et utiles, les auteurs ont utilisé ces termes tout au long de ce rapport, selon ce qui convient. Ils ont aussi utilisé

« trouble d'apprentissage (TA) » lorsque ce terme est utilisé dans les recherches citées ou lorsqu'ils font référence à un « trouble d'apprentissage » reconnu comme « anomalie » par le ministère.

Ce rapport utilise le terme « difficulté de lecture » lorsqu'il fait plus globalement référence à tous les élèves qui se heurtent à des difficultés en apprenant à lire. Les élèves issus de plusieurs groupes protégés par le *Code* affichent de façon disproportionnée des difficultés de lecture en raison de facteurs sociétaux comme des inégalités structurelles. Le *Code* protège le droit de lire de tous les élèves, et pas seulement les élèves ayant des troubles de lecture.

Le rapport discute plus longuement de la terminologie utilisée au sein du système d'éducation de l'Ontario à la *Section 12 : Évaluations professionnelles*, et y formule des recommandations à cet égard.

Identification des difficultés de lecture

Il est possible et, en fait, essentiel de repérer à un très bas âge les enfants susceptibles de développer des difficultés de lecture.

Parmi les signes de difficultés de lecture chez les élèves de la maternelle à la 2^e année figurent les difficultés à apprendre à :

- faire correspondre les sons aux lettres
- faire la fusion de phonèmes et la segmentation de mots en phonèmes
- décoder les mots⁵⁸.

Le dépistage précoce des difficultés de lecture n'exige pas d'évaluation psychologique. De nombreux professionnels, y compris les éducateurs, les orthophonistes et les médecins, peuvent employer des outils de dépistage précoce fondés sur des données probantes. Des programmes d'intervention peuvent et devraient être entrepris sans attendre qu'un diagnostic officiel de TA ou de trouble de lecture ne soit établi.

Lorsqu'un diagnostic est requis en Ontario, celui-ci est habituellement établi par une ou un psychologue autorisé. Les médecins peuvent également établir un diagnostic clinique de TA en se basant sur les critères du DSM-5.

Ce rapport aborde de nombreuses questions relatives à la façon dont on repère et diagnostique les troubles de lecture (voir la *Section 9 : Dépistage précoce* et la *Section 12 : Évaluations professionnelles*).

Conséquences du fait de ne pas enseigner la lecture à des enfants

Introduction

La plupart des enfants peuvent apprendre à lire⁵⁹. En s'y prenant tôt, au moyen des approches jugées les plus efficaces par des décennies de recherche, il est possible d'éviter l'échec de l'apprentissage de la lecture chez tous les élèves, hormis un faible pourcentage d'enfants aux prises avec des troubles de lecture graves⁶⁰. Selon une experte des troubles de lecture :

Les chercheurs estiment maintenant que 95 % de tous les enfants peuvent apprendre à lire avant la fin de la première année⁶¹.

Malgré cela, beaucoup d'enfants traînent toute leur vie des difficultés à lire et à écrire, et les conséquences considérables qui en découlent. Le manque de soutien accordé pour surmonter les TA et la dyslexie⁶² peut grandement compliquer les études, le travail et la vie. Les enfants et les adultes qui n'obtiennent pas le soutien dont ils ont besoin courent un risque accru de difficultés émotionnelles, sociales, éducationnelles et professionnelles⁶³. Les répercussions négatives sur la personne, sa famille et la société dans son ensemble peuvent être énormes.

Les effets néfastes des difficultés à apprendre à lire peuvent se manifester très tôt dans la vie. Dès l'âge de sept ans, de nombreux élèves aux prises avec la dyslexie ont l'impression d'avoir échoué à l'école⁶⁴. Le manque de maîtrise de la lecture à la fin de la 1^{re} année scolaire est gage de problèmes à long terme comme des difficultés à lire tout au long des études, l'abandon des études et le développement de troubles psychiatriques⁶⁵.

Le manque de soutien pour surmonter un trouble de lecture entraîne souvent des difficultés interreliées, qui se complètent et se renforcent. Par exemple, lorsqu'une ou un élève perd confiance en ses capacités d'apprendre, ses résultats scolaires et son estime de soi s'en ressentent. Ses mauvais résultats scolaires renforcent son manque d'estime de soi et de confiance en ses capacités sur le plan de l'apprentissage scolaire, et contribuent à des difficultés sur le plan social, du comportement, de la santé mentale, etc. Ces effets néfastes peuvent durer toute une vie, accroître le risque de sous-emploi ou de chômage, de dépendance à l'aide sociale, de pauvreté, d'itinérance, d'activités criminelles⁶⁶ et même de suicide.

En même temps, bon nombre de ces conséquences désastreuses peuvent être réduites ou évitées grâce à une instruction et à des mesures d'intervention efficaces et rapides⁶⁷. Cela peut changer en mieux le cours de la vie d'une personne et réduire le fardeau des troubles de lecture sur elle, sa famille et la société⁶⁸. Selon de nombreuses études, on peut réduire les coûts sociaux et économiques à long terme en effectuant les investissements nécessaires pour veiller à ce que tous les enfants apprennent à lire.

Les conséquences néfastes des troubles de lecture et autres TA pour les personnes atteintes ont été longuement examinées et documentées⁶⁹. Les résultats des recherches concordent avec le vécu des participants à notre enquête (voir la *Section 6 : Expérience des élèves et des familles*). Compte tenu de la prévalence et de la gravité de ces conséquences, et des coûts connexes pour les personnes touchées, leur famille et la société, il est impératif que les écoles de l'Ontario repèrent les difficultés de lecture initiales et prennent les mesures qui s'imposent.

Répercussions sur le parcours scolaire

L'enseignement de la lecture a été qualifié de « plus importante tâche assignée aux écoles élémentaires »⁷⁰. Cela est attribuable au fait que l'apprentissage de la lecture durant les premières années d'école permet aux enfants d'apprendre par la lecture tout au long de leur vie. Les élèves qui ont de la difficulté à apprendre à lire les mots avec précision et fluidité prennent du retard par rapport à leurs pairs sur le plan de l'accès à toutes les composantes du curriculum et des différentes matières :

La lecture est la plus importante capacité enseignée à l'école et apprise par les enfants. Elle constitue la porte d'accès à toutes les autres connaissances. Les enfants qui n'apprennent pas à lire de façon efficace font face à des obstacles sur la voie de l'apprentissage de toutes les matières enseignées à l'école⁷¹.

Les élèves qui ne développent pas de compétences de base en lecture des mots se heurtent à une série de conséquences néfastes toujours plus grandes sur l'apprentissage scolaire⁷². Le manque de développement de ces compétences contribue à l'« effet Matthew », c'est-à-dire que, sur le plan scolaire, « les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent » au fil du temps. Les jeunes enfants qui sont de bons lecteurs réussissent mieux, ce qui les encourage à lire davantage. Cette pratique additionnelle de la lecture favorise la création d'automatismes sur le plan du décodage des mots (la capacité de lire sans effort conscient), l'acquisition de vocabulaire et la connaissance du monde, qui contribuent tous à une meilleure compréhension. Cela peut favoriser la réussite dans toutes les activités scolaires. À l'autre extrême, les élèves qui peinent à lire sont moins susceptibles d'aimer lire, et plus susceptibles d'éviter de le faire. Puisqu'ils ne s'exercent pas à lire, ils ne développent pas d'automatismes sur le plan de la lecture des mots et sont moins susceptibles d'acquérir du nouveau vocabulaire ou de nouvelles connaissances en lisant. Par conséquent, ils perdent graduellement toute motivation envers la lecture ou l'apprentissage scolaire, et peuvent prendre du retard dans toutes les matières. De cette façon, les petites différences entre les élèves sur le plan du développement des compétences en lecture en bas âge peuvent s'amplifier et faire plus tard place à de grandes différences sur le plan scolaire⁷³.

Les élèves aux prises avec des difficultés de lecture prennent souvent conscience du fait qu'ils ont de la difficulté à lire et à écrire, qu'ils font des erreurs et qu'ils ne satisfont pas aux attentes (les leurs et celles des autres). Comme l'indiquait une étude :

Ils trouvent cela extrêmement frustrant et développent un sentiment d'inadéquation chronique. À long terme, cette situation peut créer de nombreux problèmes sur le plan personnel et social⁷⁴.

Très jeunes, les élèves aux prises avec des difficultés de lecture développent une mauvaise idée de soi sur le plan scolaire (perception négative de leurs capacités à l'école)⁷⁵. L'idée qu'une personne a d'elle-même sur le plan scolaire se répercute sur de nombreux aspects de la vie scolaire et émotive, dont la réussite, la motivation, l'effort, les objectifs éducationnels, le choix des cours et les aspirations professionnelles. L'idée de soi sur le plan scolaire et la réussite scolaire agissent l'une sur l'autre. Sur le plan scolaire, une mauvaise idée de soi est gage d'échec, qui à son tour mine l'idée future de soi sur le plan scolaire⁷⁶.

Les élèves aux prises avec des troubles de lecture ont souvent un rendement scolaire faible (échecs scolaires) qui ne reflète pas leur potentiel⁷⁷ et peut engendrer des comportements d'évitement scolaire et un taux élevé d'absences⁷⁸. Ces élèves sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de comportement à l'école et d'être suspendus.⁷⁹ Ils sont plus susceptibles d'abandonner leurs études⁸⁰ et moins susceptibles de poursuivre des études postsecondaires⁸¹, et ont tendance à mettre plus de temps à compléter les programmes d'études auxquels ils s'inscrivent⁸².

Stéréotypes, discrimination et victimisation

Les stéréotypes, la discrimination et la victimisation peuvent exacerber les difficultés auxquelles se heurtent les jeunes enfants qui apprennent à lire, et ainsi accroître leurs difficultés scolaires et isolement social.

Avant d'obtenir un diagnostic officiel, de nombreux enfants et adultes aux prises avec des TA, comme la dyslexie, sont qualifiés de façon stéréotypée de stupides, de tricheurs, de paresseux, ou d'étourdis⁸³. Les éducateurs peuvent avoir des attitudes négatives envers les élèves aux prises avec des TA, qu'ils croient moins intelligents, plus paresseux ou plus difficiles à instruire⁸⁴.

Les pairs de ses élèves ont parfois envers eux les mêmes attitudes négatives⁸⁵. En réalité, les élèves aux prises avec des troubles de lecture redoublent souvent d'efforts à l'école⁸⁶.

Comme c'est le cas pour de nombreux autres handicaps, les attitudes sociales qui célèbrent la capacité et rejettent les différences ont un effet considérable sur le vécu des personnes atteintes de dyslexie et de TA⁸⁷. Des personnes dyslexiques ont

rapporté que les perceptions, suppositions et stéréotypes associés à ces troubles ont des répercussions bien plus profondes sur le plan émotif que les difficultés d'apprentissage du langage proprement dites⁸⁸.

Les attitudes négatives implicites de certains éducateurs à l'égard des élèves aux prises avec la dyslexie pourraient aussi nuire directement à l'expérience et au rendement scolaires de ces élèves⁸⁹. Des études ont permis de constater que les perceptions négatives à l'égard des élèves dyslexiques pourraient avoir un effet sur l'aide octroyée, les occasions offertes et la rétroaction fournie par les enseignants, ainsi que modifier leur comportement non verbal⁹⁰ et leur instruction⁹¹.

Des chercheurs⁹² ont utilisé des données du Toronto District School Board pour comparer les évaluations subjectives des « habiletés d'apprentissage et habitudes de travail » dans les bulletins de la province⁹³ à des mesures de rendement objectives (résultats aux tests de l'OQRE). Même quand le rendement scolaire était le même, les chercheurs ont observé des différences sur le plan de la perception qu'avaient les enseignants des habiletés d'apprentissage des élèves, selon la race, le sexe, le handicap et le statut socioéconomique de l'élève. Les enseignants faisaient état de « meilleures » méthodes d'apprentissage chez les élèves qui se qualifiaient de blancs, de femmes et d'élèves sans besoins particuliers (à l'exclusion des enfants doués), et qui étaient issus de milieux familiaux relativement privilégiés sur le plan historique (p. ex. accès à deux parents, parents ayant fait des études postsecondaires, quartiers nantis), que chez les élèves racialisés, de sexe masculin, ayant des besoins particuliers en matière d'éducation et issus de classes sociodémographiques moins privilégiées, et ce, malgré le fait que leur rendement scolaire était le même. Selon les chercheurs, cela laissait entendre que les enseignants avaient des biais implicites pouvant se répercuter sur le cheminement et les résultats scolaires des élèves.

Les élèves aux prises avec des TA sont également plus susceptibles de faire l'objet d'intimidation, de victimisation, de rejet et d'isolement social⁹⁴. Les données indiquent que les enfants et les jeunes aux prises avec des TA sont beaucoup plus susceptibles de subir de l'intimidation que leurs pairs⁹⁵. Ils ont souvent moins d'amis, et sont également plus susceptibles d'avoir des difficultés sur le plan social⁹⁶.

Une étude portant sur des adultes aux prises avec la dyslexie a établi un lien entre la dyslexie et les mauvais traitements physiques durant l'enfance⁹⁷. Au moyen de données canadiennes⁹⁸, des chercheurs ont constaté que 35 % des adultes aux prises avec la dyslexie rapportaient avoir subi des mauvais traitements physiques avant l'âge de 18 ans. En revanche, 7 % des personnes n'ayant pas la dyslexie rapportaient avoir subi des mauvais traitements physiques durant l'enfance. Même après avoir tenu compte de variables comme l'âge, la race, le sexe et des épreuves en bas âge comme la toxicomanie chez les parents, on constate que les enfants qui avaient subi des mauvais traitements physiques étaient six fois plus susceptibles d'avoir la dyslexie que les autres enfants.

Dans le cadre d'une autre étude portant sur les apprenants adultes dyslexiques, des adultes ont indiqué avoir été ridiculisés et puni, et avoir fait l'objet de pratiques d'enseignement traumatisantes (p. ex. apprenants obligés de se lever pour épeler des mots devant la classe ou enseignants remettant les travaux corrigés par ordre, selon les résultats obtenus)⁹⁹. Si ces pratiques peuvent sembler anciennes, plusieurs personnes ont décrit des expériences récentes semblables dans les sondages remplis pour l'enquête.

La victimisation est associée au repli, au stress, à la dépression, aux difficultés sociales, aux problèmes de réflexion et d'attention, et aux comportements perturbateurs¹⁰⁰. Les effets de l'intimidation peuvent venir accroître les difficultés d'apprentissage. Les auteurs d'un article sur l'intimidation ont fait remarquer ce qui suit :

Chez les victimes aux prises avec des TA, l'anxiété et la dépression engendrées par l'intimidation peuvent venir exacerber les difficultés cognitives préexistantes¹⁰¹.

Estime de soi

Le terme « estime de soi » fait référence à notre attitude envers soi, jumelée à notre sentiment général d'amour-propre et de valeur personnelle. Façonnée par notre vécu, l'estime de soi commence à prendre forme dès nos premières années de vie. L'estime de soi est une composante essentielle de notre fonctionnement psychologique et de notre santé mentale¹⁰².

La faible estime de soi est l'un des défis les plus courants auxquels se heurtent les personnes dyslexiques sur le plan psychologique et un important facteur de risque chez les enfants, les adolescents et les adultes. Chez les enfants aux prises avec la dyslexie, le manque d'estime de soi s'installe au cours des premières années scolaires et peut nuire à la formation de la personnalité et de l'estime de soi¹⁰³. Les difficultés de lecture sont plus susceptibles d'avoir des effets néfastes sur l'estime et l'idée de soi chez les enfants qui n'obtiennent pas de diagnostic et de soutien en bas âge¹⁰⁴.

Les effets combinés de la mauvaise idée de soi sur le plan scolaire, de la faible estime de soi et d'autres défis associés aux difficultés de lecture frappent les personnes de nombreuses façons différentes et peuvent se répercuter sur les interactions sociales avec les pairs et les superviseurs en milieu de travail, et sur les succès obtenus aux différents paliers scolaires et en emploi¹⁰⁵.

Quand on cerne en bas âge les difficultés de lecture et met en place rapidement des méthodes d'enseignement et programmes d'intervention efficaces et aptes à améliorer les compétences en lecture, on favorise l'estime de soi. Les enfants qui ont une bonne estime de soi et une bonne compréhension de leur trouble de lecture pourraient éviter ces difficultés, ou du moins en réduire l'importance¹⁰⁶. L'apprentissage de la lecture aux enfants permet d'éviter l'enclenchement de ces cycles néfastes.

Effets sur la santé mentale et suicide

Les enfants aux prises avec la dyslexie pourraient être susceptibles de se replier, et de devenir anxieux et dépressifs en raison de leur mauvais rendement scolaire¹⁰⁷. Il a été démontré que les personnes aux prises avec des TA ont davantage de problèmes psychiatriques, dont la dépression, l'anxiété et la toxicomanie¹⁰⁸, que les personnes qui n'ont pas ce genre de troubles¹⁰⁹.

Par exemple, selon une étude portant sur les comorbidités chez les jeunes (âgés de 7 à 16 ans) aux prises avec des TA spécifiques (lecture, écriture et mathématiques), 28,8 % des jeunes ayant des TA ont également un trouble anxieux et 9,4 % ont un trouble de l'humeur¹¹⁰. Des études ont également établi un lien entre l'aptitude à la lecture et les problèmes de comportement, surtout chez les garçons¹¹¹.

Malheureusement, certaines recherches ont également permis d'établir un lien entre le suicide et les troubles d'apprentissage/de lecture. Par exemple, les adolescents aux prises avec des troubles de lecture qui participaient à une étude affichaient une susceptibilité accrue aux pensées suicidaires et aux tentatives de suicide¹¹². Une autre étude portant sur l'analyse des notes laissées par 27 adolescents s'étant suicidés a permis de constater que 89 % de ces adolescents avaient des problèmes d'épellation et d'écriture que l'on retrouve chez les personnes aux prises avec des TA¹¹³.

Une autre étude canadienne a révélé que chez les personnes aux prises avec des TA, une femme sur six et un homme sur neuf avaient tenté de se suicider. Même après avoir tenu compte de bon nombre des facteurs de risque connus de tentatives de suicide, les personnes aux prises avec des TA couraient 46 % plus de risques d'avoir tenté de se suicider que les personnes n'ayant pas de TA¹¹⁴. Parmi les personnes aux prises avec des TA, le nombre d'épisodes de dépression graves et le fait d'avoir été témoin de violence conjugale continue durant l'enfance étaient associés à une incidence plus élevée de tentatives de suicide¹¹⁵.

Santé globale

La scolarisation et la littératie sont d'importants déterminants de la santé globale. Le manque de scolarisation et d'alphabétisation est associé à de moins bons résultats sur le plan de la santé, et peut-être même au décès prématuré¹¹⁶. Les Canadiennes et Canadiens ayant peu de compétences en littératie sont plus susceptibles d'afficher une mauvaise santé et de mauvais résultats sur le plan de la santé que les Canadiennes et Canadiens ayant de meilleures compétences en littératie¹¹⁷.

Dans un article, on peut lire :

La maîtrise de la lecture durant l'enfance est une question de santé publique : la littératie est un déterminant de la santé largement reconnu, qui est associé à bien des indices de réussite scolaire, sociale, professionnelle et économique. Un

sommaire récent de la National Academy of Medicine souligne que la durée de la scolarisation, qui dépend fortement de la maîtrise de la lecture, est un meilleur déterminant de la santé et de la durée de vie que le tabagisme et l'obésité¹¹⁸.

Sous-emploi, pauvreté et itinérance

La littératie est une compétence importante pour décrocher et conserver un emploi, s'adapter et réussir en emploi. Pourtant, en Ontario, une part considérable d'adultes (42 % d'après l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes) n'ont pas les compétences en littératie nécessaires à la maison, au travail et dans la vie de tous les jours. Des adultes ontariens, 16 % auraient d'importantes difficultés et peineraient même à lire les textes les plus simples, tandis que 26 % seraient capables de lire, mais pas au niveau requis pour satisfaire aux exigences de la société d'aujourd'hui¹¹⁹. Certains groupes ont des difficultés plus prononcées en matière de littératie. Par exemple, selon un rapport de Statistique Canada, en 2012, 17 % de la population générale avait un niveau de littératie se situant dans la catégorie la plus faible. Parmi ces personnes figuraient 30 % des récents immigrants, 26 % des personnes autochtones¹²⁰, 27 % des personnes non âgées vivant seules et 23 % des personnes ayant des limitations fonctionnelles¹²¹.

En date de 2018, le taux d'obtention du diplôme en cinq ans ou moins de l'Ontario s'élevait à 87,1 %, ce qui signifie que 13 % des élèves de l'Ontario ne réussissaient pas à obtenir leur diplôme d'études secondaires dans les cinq années suivant leur entrée en 9^e année¹²². Ce taux est encore plus troublant pour certaines communautés. Seulement 60 % des élèves issus des Premières Nations, 68 % des élèves inuits et 76 % des élèves métis ont obtenu leur diplôme en cinq ans ou moins¹²³.

Les personnes ayant peu de compétences en littératie sont beaucoup plus susceptibles de se retrouver sans emploi, et ce, pour de plus longues périodes. En Ontario, seulement 61 % des adultes de la catégorie des plus faibles compétences en littératie ont un emploi, comparativement à 82 % des membres de la catégorie des plus grandes compétences en littératie¹²⁴. Sans la capacité de lire et d'écrire, de nombreuses personnes se retrouvent coincées dans un cycle de pauvreté avec peu de possibilités de décrocher un emploi et de toucher un revenu¹²⁵. Environ 29 % des adultes ayant les plus faibles compétences en littératie font partie de ménages à faible revenu (ménages dont le revenu est inférieur à la mesure de faible revenu après impôt de Statistique Canada), comparativement à seulement 8 % des personnes ayant les plus grandes compétences en littératie¹²⁶. Les personnes ayant peu de compétences en littératie sont aussi plus susceptibles d'être bénéficiaires de l'aide sociale¹²⁷.

Moins de personnes ayant reçu un diagnostic de TA ont un emploi et celles qui font partie de la main-d'œuvre active rapportent moins de satisfaction en emploi et plus de difficultés liées à l'emploi¹²⁸. Les adultes ayant des troubles de lecture peuvent afficher des contre-performances scolaires et souffrir de sous-emploi¹²⁹. Ils pourraient éviter les

emplois exigeants sur le plan de la lecture et de l'écriture, et hésiter à révéler leur handicap à leur employeur de peur de subir de la discrimination¹³⁰. Un écart sur le plan des salaires a été observé entre les employés qui ont un TA et ceux qui n'en ont pas¹³¹.

Le taux de décrochage scolaire supérieur des élèves aux prises avec des TA les rend vulnérables aux difficultés socioéconomiques et activités de rue, voire même à l'itinérance¹³².

Les personnes ayant eu des TA durant l'enfance sont surreprésentées parmi les jeunes et les adultes en situation d'itinérance¹³³. Une étude pancanadienne de 2016 sur les jeunes en situation d'itinérance a rapporté ce qui suit :

Les jeunes sans-abri connaissent des trajectoires scolaires difficiles et perturbées, et font souvent face à de l'intimidation et à des troubles d'apprentissage qui ont des répercussions sur leur engagement et leurs réalisations scolaires. Parmi les participants à notre étude, 50 % ont déclaré avoir passé des tests de troubles d'apprentissage lorsqu'ils étaient à l'école, ce qui indique que le personnel scolaire perçoit les souffrances de ces jeunes d'une façon ou d'une autre. Qui plus est, les jeunes qui avaient abandonné l'école étaient bien plus susceptibles de déclarer avoir des troubles d'apprentissage (41,8 %), un TDAH (46,1 %) ou un handicap physique (47,9 %)¹³⁴.

À Toronto, 52 % des participants à une étude portant sur la prévalence des difficultés de lecture et des mathématiques chez les clients de 16 à 21 ans d'un refuge pour jeunes en fugue et jeunes itinérants avaient un trouble de lecture¹³⁵.

Criminalisation et incarcération

En plus d'être surreprésentés au sein de la population sans abri, les jeunes et les adultes aux prises avec de faibles compétences en littératie, et des difficultés d'apprentissage, et ayant abandonné l'école, ont un taux disproportionné de démêlés avec le système de justice criminelle et le système correctionnel¹³⁶. Selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 :

- les contrevenants sont trois fois plus susceptibles que le reste de la population [canadienne] d'avoir des problèmes de lecture et d'écriture
- 79 % des personnes incarcérées au Canada n'ont pas de diplôme d'études secondaires
- 65 % des personnes incarcérées n'ont même pas une 8^e année d'école, ou un niveau de lecture et d'écriture équivalent, et 82 % obtiennent un résultat inférieur à la 10^e année au test de classement du niveau scolaire¹³⁷.

Des études menées dans d'autres territoires ont permis de noter une prévalence élevée de TA et de dyslexie chez les jeunes et les adultes incarcérés (de 30 % à 70 %)¹³⁸.

L'Association canadienne des chefs de police (ACCP) a reconnu le lien qui existe entre la littératie et la criminalité. Dans le cadre d'un projet de 18 mois, *Alphabétisation et services policiers : L'alphabétisation contre le crime*, l'ACCP a cerné plusieurs façons dont les faibles compétences en littératie contribuaient à la criminalité et au récidivisme. Outre les statistiques sur les faibles compétences en littératie chez les contrevenants comparativement à la population générale, l'ACCP a fait remarquer ce qui suit :

- Les quartiers affichant des taux d'alphabétisation faibles ont des taux de criminalité plus élevés¹³⁹.
- Les témoins ayant un faible niveau d'alphabétisation ont des difficultés à communiquer de façon efficace lorsqu'ils font une déposition ou témoignent en cour¹⁴⁰.
- Les contrevenants peu alphabétisés ont plus de difficultés à mener à terme de nombreux programmes judiciaires nécessitant des capacités en lecture, comme les programmes de gestion de la colère et de traitement de la toxicomanie¹⁴¹.

Le rapport de l'ACCP reconnaît le lien entre la littératie et des facteurs comme la pauvreté, le racisme, la situation de personne autochtone ou immigrante et le handicap, y compris le TA¹⁴².

Selon l'ACCP, l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture est une façon de prévenir la criminalité¹⁴³.

Impact sur les familles

Les difficultés de lecture créent des obstacles non seulement pour les personnes atteintes, mais également pour les membres de leur famille, comme les parents et tuteurs, les frères et sœurs, les grands-parents et les membres de la famille élargie.

Les parents veulent que leurs enfants s'épanouissent et se préoccupent souvent de leur santé physique et mentale (y compris leur confiance et estime de soi), de leur sécurité (y compris leur protection contre l'intimidation), de leur développement, de leur éducation, de leur réussite future et de leur bien-être général. Quand un enfant a des difficultés dans l'un quelconque de ces domaines, les parents, les frères, les sœurs et le reste de la famille s'en ressentent énormément. Des études portant sur l'impact d'un trouble de lecture ou d'apprentissage sur la famille ont confirmé que les parents d'enfants ayant des troubles de lecture subissent un niveau additionnel considérable de stress¹⁴⁴ et d'anxiété¹⁴⁵, ainsi que de culpabilité, de peur, de honte, d'impuissance, de frustration, de désillusion et d'isolement¹⁴⁶.

Les parents qui ont eux-mêmes un trouble de lecture ont parfois une réaction traumatique au diagnostic de leur enfant. Par exemple, ils pourraient ressentir davantage de culpabilité du fait de croire qu'ils sont responsables, sur le plan génétique, du trouble de lecture, et davantage de responsabilités de protéger leur

enfant contre les expériences négatives qu'ils ont eux-mêmes connues durant l'enfance. En revanche, les parents qui ne sont pas atteints du même handicap pourraient ressentir un manque douloureux de connexion à leur enfant¹⁴⁷.

Des parents font aussi couramment état de tension dans leur relation de couple et de répercussions sur la dynamique et l'unité familiales¹⁴⁸, la situation financière et la vie professionnelle¹⁴⁹.

Les parents consacrent beaucoup de temps, d'argent et d'énergie émotionnelle à tenter d'aider leur enfant¹⁵⁰. Ils doivent défendre les intérêts de leur enfant au sein du système scolaire, ainsi que trouver et obtenir des services payants à l'extérieur de ce système. Pour obtenir des services quelconques de soutien à l'école, les parents doivent souvent intervenir et faire preuve de persévérance. Beaucoup de parents ne peuvent pas payer à leurs enfants des services de soutien externes, comme des évaluations psychopédagogiques et des services pédagogiques privés. Cela ne fait qu'accroître leur sentiment de culpabilité, de stress et d'anxiété¹⁵¹. Comme l'indiquait un article provenant de l'Australie, qui décrit les nombreuses difficultés auxquelles se heurtent les parents, et plus particulièrement les mères, d'enfants dyslexiques :

Les mères s'épuisent émotionnellement et physiquement à tenter d'assurer le rattrapage de leur enfant [...] et se préoccupent de l'avenir de leur enfant. Beaucoup de mères choisissent de quitter leur emploi pour consacrer leur temps et leur énergie à aider leur enfant [...] Dans l'ensemble, la documentation fait état de difficultés continues pour les parents qui tentent d'offrir un soutien à leurs enfants avant, durant et après l'évaluation de la dyslexie [...]¹⁵²

Quand un enfant a de la difficulté et exige davantage d'attention de la part de ses parents et des autres membres de la famille, la situation peut avoir des effets néfastes sur les autres enfants et la relation entre frères et sœurs¹⁵³.

Les familles qui n'ont pas les moyens de faire appel à des services privés de psychologues ou à des réseaux d'information sur les troubles de lecture peuvent ne pas pouvoir, ou savoir comment, surmonter les obstacles qui nuisent à la réussite scolaire de leurs enfants.

Coûts des faibles compétences en littératie

Les répercussions négatives décrites précédemment entraînent d'importants coûts socioéconomiques pour la personne touchée, sa famille et la société dans son ensemble.

Les coûts monétaires des troubles de lecture, TA et faibles compétences en littératie ont été estimés, et sont considérables. Dans un rapport pour le compte de l'Association canadienne des troubles d'apprentissage¹⁵⁴, l'Institut Roeher chiffrait les coûts directs et indirects estimés des TA pour les personnes atteintes, les familles et la société, en matière de :

- services médicaux et hospitaliers
- dépenses diverses liées à la santé
- médicaments
- services éducatifs
- services de justice criminelle
- transferts de revenu effectués dans le cadre de programmes d'aide sociale
- services prodigués par des organismes communautaires pour vaquer aux activités de la vie quotidienne auxquelles nuit le handicap
- revenu réduit des personnes ayant des TA
- revenu réduit du ménage (revenu sacrifié pour prendre soin de personnes aux prises avec des TA)¹⁵⁵.

Le rapport de l'Institut Roeher est basé sur une approche conservatrice de calcul des coûts qui ne tenait pas compte des coûts des évaluations et réévaluations, rapports aux employeurs ou mesures d'adaptation.

Selon le rapport, les TA engendraient un coût supplémentaire simple (différence de coût entre la situation d'une personne aux prises avec un TA et celle d'une personne sans TA, de la naissance à la retraite) de 1,982 million de dollars par personne. Le fardeau de ces coûts revient principalement à la personne aux prises avec le TA et sa famille (61,4 % des coûts). Les programmes publics couvrent environ 38,5 % des coûts, tandis que les assureurs privés se chargent du reste (p. ex. en couvrant les frais des médicaments).

Le rapport offre une estimation des coûts d'ensemble engagés par la société. En chiffrant à 5 % la proportion de la population canadienne aux prises avec un TA, ce qui représente une estimation prudente, le rapport a fixé à environ 3 080 milliards de dollars le coût total des TA de la naissance à la retraite (pour l'ensemble des personnes aux prises avec des TA, leurs familles et les programmes publics et privés au Canada)¹⁵⁶. Ces montants proviennent du début des années 2000 et seraient de beaucoup supérieurs aujourd'hui.

De façon similaire, dans un mémoire soumis à un comité parlementaire du Royaume-Uni (R.-U.) en 2006, le Dyslexia Institute du R.-U. a chiffré les coûts économiques à long terme pour la société du manque systématique de soutien aux enfants ayant la dyslexie. Selon l'organisme, les cas de dyslexie non diagnostiquée et d'incapacité de lire coûtent un milliard de dollars par année à l'économie du R.-U.¹⁵⁷

Plus susceptible de se produire parmi les élèves ayant des troubles de lecture, le décrochage scolaire est également coûteux sur le plan économique. Une étude s'est penchée sur ses coûts financiers pour la société dans le domaine de la santé, de l'aide sociale, de la criminalité, de la main-d'œuvre et de l'emploi. Les chercheurs ont déterminé qu'une hausse de 1 % du taux de diplomation pouvait faire économiser 7,7 milliards par année (en dollars de 2008) à l'économie canadienne¹⁵⁸.

Selon un rapport publié sur la littératie au Canada, le pays a un problème de littératie qui ne fait que croître¹⁵⁹. Le rapport cite des données indiquant que plus de 40 % de la main-d'œuvre canadienne n'a pas les compétences en littératie nécessaires pour effectuer les tâches associées à la plupart des emplois du marché actuel. Il offre plusieurs explications à cette situation, dont de faibles compétences en littératie chez les jeunes en raison des échecs du système éducatif canadien¹⁶⁰.

Une des principales recommandations du rapport consiste à améliorer les compétences en littératie des diplômés des programmes de la maternelle à la 12^e année et des programmes postsecondaires. Cela aurait des retombées énormes pour notre économie et occasionnerait un « taux de rendement tangible du capital investi »¹⁶¹. L'amélioration de 1 % en moyenne des compétences en littératie des participants au marché du travail, et surtout des personnes possédant les compétences les plus faibles, entraînerait au fil du temps une hausse de 3 % du produit intérieur brut du Canada, ou 54 milliards de dollars par année, ainsi qu'une augmentation de 5 % de la productivité¹⁶².

Une étude canadienne a révélé que l'amélioration de la littératie en santé¹⁶³, sur laquelle agit la littératie générale, pourrait faire baisser les coûts en matière de santé :

Malgré le peu de données sur les coûts financiers associés aux faibles niveaux de littératie en santé au Canada, il existe suffisamment d'études canadiennes et états-uniennes pour conclure que les politiques qui visent à rehausser les niveaux moyens de littératie en santé entraînent des améliorations dans la santé des populations et des diminutions connexes des coûts de santé¹⁶⁴.

Il est bien connu que l'investissement de fonds dans l'éducation de la petite enfance réduit au fil du temps les coûts d'ensemble du système d'éducation. Dans *Moore v. British Columbia*, le tribunal des droits de la personne de la Colombie-Britannique a indiqué ce qui suit :

Nous ne pouvons surestimer l'importance de l'intervention précoce comme moyen de favoriser la réussite scolaire de tous les enfants. Un rapport préparé par l'Organisation européenne de coopération économique (rapport de clarification, 1995) expliquait ainsi la situation :

Surtout lorsqu'elle est prodiguée à des élèves des premières années d'école qui n'obtiennent pas les résultats souhaités, l'éducation de l'enfance en difficulté devrait être perçue [...] comme un investissement de premier ordre [...] Il devient de plus en plus coûteux de résoudre les difficultés des [élèves ayant de mauvais résultats scolaires] étant donné que les programmes compensatoires ont tendance à être de moins en moins efficaces plus les études avancent [...] L'investissement dans l'instruction compensatoire devrait être perçu non pas comme un fardeau sur les budgets de l'éducation, mais comme un bénéfice reporté¹⁶⁵.

Selon un rapport sur l'éducation de la petite enfance commandé par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, les recherches ont montré que chaque dollar investi en éducation durant la petite enfance permettait d'économiser des sommes importantes au sein des systèmes de santé et de justice¹⁶⁶.

Il est tout simplement logique sur le plan économique d'investir pour veiller à ce que tous les enfants de l'Ontario aient les meilleures possibilités d'apprendre à lire. Sur le plan financier et social, le rendement considérable de l'investissement dans des méthodes efficaces éprouvées d'enseignement de la lecture, afin d'assurer la réussite des élèves à ce chapitre, a été démontré.

La littératie en tant que question de justice sociale

L'enseignement de la lecture à tous les enfants a été qualifié de question de justice sociale. Un des buts de tout système d'éducation public est de donner à chaque enfant l'occasion de réussir, quels que soient ses antécédents¹⁶⁷. Or, les enfants issus de communautés historiquement défavorisés, y compris les enfants noirs, autochtones, pauvres ou de langue étrangère, sont surreprésentés parmi les élèves ayant des difficultés de lecture¹⁶⁸. Il a été déterminé que les faibles compétences en littératie font partie des raisons pour lesquelles les membres de ces communautés ont un faible rendement scolaire, sont sous-représentés au sein des professions nécessitant des études supérieures et sont surreprésentés au sein de la population carcérale, entre autres¹⁶⁹.

Lorsque le système d'éducation leur permet de développer des bases solides en lecture, les enfants vulnérables ont la possibilité de réduire leur désavantage historique et social. Les enfants qui n'ont pas cette possibilité risquent d'accroître leur marginalisation et de renforcer le cycle d'inégalité intergénérationnelle¹⁷⁰.

Un article rédigé pour le compte de l'Association canadienne d'éducation a décrit le rôle du système d'éducation lorsqu'il s'agit d'assurer l'égalité des chances des enfants défavorisés. Selon cet article, « [l]orsque des enfants à risque obtiennent le soutien nécessaire à l'acquisition des compétences en littératie tôt durant leur carrière scolaire, ils réduisent l'écart entre eux et leurs pairs plus favorisés¹⁷¹ ». L'article a conclu que les écoles ont un rôle à jouer dans le bien-être de la société et l'atténuation des iniquités sociales en enseignant aux enfants à bien lire, tôt durant l'enfance :

Les écoles peuvent mieux refléter l'engagement du Canada envers l'équité et l'inclusivité en offrant des possibilités équitables aux enfants défavorisés dès la petite enfance [...] l'amélioration de la littératie ne signifie pas simplement d'améliorer les résultats des élèves en lecture; c'est vraiment une question de justice sociale¹⁷².

Éducation en Ontario

But de l'éducation

L'éducation est essentielle non seulement à l'avancement personnel, mais également au progrès social. Les instruments juridiques internationaux reconnaissent l'importance de l'éducation pour le développement humain, ainsi que pour la croissance collective. Selon la *Déclaration universelle des droits de l'homme*¹⁷³ (DUDH), le but de l'éducation doit être le « plein épanouissement de la personnalité humaine », ainsi que la promotion de « la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux¹⁷⁴ ».

L'éducation est si importante pour l'exercice d'autres droits et libertés qu'elle est abordée dans de nombreux autres documents internationaux et fondamentaux, comme le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*¹⁷⁵ (PIDCP) et le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*¹⁷⁶ (PIDESC). L'éducation « est à la fois un droit fondamental en soi et une des clés de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine¹⁷⁷ ».

Le PIDESC et les autres instruments relatifs aux droits de la personne¹⁷⁸ abondent dans le sens de la DUDH en soulignant le rôle de l'éducation dans le développement des capacités personnelles, du sentiment de dignité et de l'amour propre, lesquels permettent à la personne de participer et de contribuer pleinement à la société¹⁷⁹.

La *Loi sur l'éducation* de l'Ontario¹⁸⁰ se fait l'écho de ces principes. Selon la Loi « [u]n système d'éducation publique vigoureux constitue le fondement d'une société prospère, solidaire et empreinte de civilité » et « [l]'éducation a pour but de donner aux élèves la possibilité de réaliser leur potentiel et de devenir des citoyens possédant de solides compétences, connaissances et qualités humaines qui contribueront au bien-être de la société où ils vivent¹⁸¹ ».

Sur la scène internationale comme en Ontario, les experts s'entendent pour dire que l'éducation est une dimension critique du développement personnel, social et économique de la personne, et une composante vitale de la capacité de contribuer au bien-être de la collectivité. Pour concrétiser cette vision, il est essentiel d'assurer l'accès équitable de tous les élèves à une éducation véritable. En Ontario, les partenaires du secteur de l'éducation ont tous leurs responsabilités distinctes pour assurer l'accès équitable à l'éducation de tous les élèves.

Responsabilité en matière d'éducation publique en Ontario

La *Loi sur l'éducation* et ses règlements d'application régissent l'éducation publique en Ontario et établissent les devoirs et responsabilités des différents partenaires du secteur. La Loi stipule ce qui suit :

Tous les partenaires du secteur de l'éducation, notamment le ministre, le ministère et les conseils, ont un rôle à jouer dans l'amélioration du rendement

des élèves et de leur bien-être, la suppression des écarts en matière de rendement des élèves et le maintien de la confiance dans les systèmes d'éducation de la province financés par les deniers publics¹⁸².

Certains des principaux partenaires du secteur de l'éducation sont présentés ci-après.

Ministère de l'Éducation

Aux termes de la *Loi sur l'éducation*, la responsabilité de l'éducation revient au final au ministère¹⁸³. En plus de ses fonctions de financement et de supervision, le ministère assume la responsabilité globale de l'élaboration des lois, des règlements et des politiques du secteur de l'éducation. Les responsabilités suivantes lui reviennent :

- Communiquer des directives stratégiques, connues sous le nom de notes Politique/Programmes (NPP), aux conseils scolaires pour leur donner un aperçu des attentes relatives à la mise en œuvre des politiques et programmes du ministère
- Surveiller la mise en œuvre de ces politiques et programmes, en faisant en sorte que les conseils scolaires respectent les exigences de la *Loi sur l'éducation* et de ses règlements d'application
- Octroyer des fonds sous forme de subventions décrites tous les ans dans des règlements pris en application de la *Loi sur l'éducation*, et formuler les exigences relatives à la transmission de données et à la reddition de comptes s'y afférents
- Établir les programmes d'études¹⁸⁴, ce qui inclut les sections liminaires (information générale), les attentes du programme d'études et les soutiens aux enseignants. Les attentes générales et précises des programmes d'études forment le curriculum obligatoire de l'Ontario. Il s'agit des connaissances et habiletés standards dont chaque élève doit pouvoir démontrer l'acquisition pour chaque matière, à la fin de l'année scolaire.
- Élaborer et publier des documents stratégiques et autres ressources pour les classes de la maternelle à la 12^e année. Les documents stratégiques établissent les normes et exigences obligatoires. Les ressources appuient la mise en œuvre des politiques, et leur utilisation fait l'objet d'une décision locale.
- Établir les catégories et définitions d'« anomalies » que les conseils scolaires doivent utiliser et veiller à ce que les conseils procurent aux élèves touchés les programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté appropriés, conformément à la *Loi sur l'éducation* et à ses règlements d'application¹⁸⁵
- Fournir au personnel des bureaux régionaux une expertise en matière d'éducation de l'enfance en difficulté afin qu'il puisse surveiller le respect des politiques relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté dans les conseils scolaires et offrir du soutien à ce chapitre
- Établir les normes et directives provinciales relatives à l'évaluation et à la communication du rendement de tous les élèves
- Définir les exigences relatives aux diplômes et certificats¹⁸⁶

- Exiger que les conseils scolaires élaborent des plans d'éducation pour l'enfance en difficulté, les passent en revue chaque année et communiquent les modifications qui y sont apportées¹⁸⁷. Les plans pour l'enfance en difficulté procurent de l'information au ministère et au grand public relativement aux programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté offerts par les conseils scolaires.
- Préparer des listes de manuels scolaires et autre matériel scolaire approuvés¹⁸⁸
- Prévoir des recherches et des subventions à l'intention des conseils scolaires¹⁸⁹.

Écoles provinciales et écoles d'application

Le ministère administre aussi des écoles provinciales et des écoles d'application offrant des programmes intégrés spécialisés à l'intention des élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage¹⁹⁰. L'Ontario compte trois écoles provinciales de langue anglaise/American Sign Language pour élèves sourds ou malentendants, une école provinciale de langue anglaise pour élèves aveugles, malvoyants et sourds-aveugles, trois écoles d'application pour élèves ayant reçu un diagnostic de TA graves, dont certains pourraient également avoir un TDAH, ainsi qu'une école provinciale de langue française pour élèves sourds ou malentendants, aveugles ou malvoyants, sourds-aveugles ou ayant des TA graves. À la différence des autres écoles provinciales et d'application, l'école de langue française, le Centre Jules-Léger (CJL), n'est pas régie par le ministère. Son fonctionnement est assuré par un consortium de conseils scolaires de langue française. Les écoles provinciales dispensent une éducation basée sur le curriculum de l'Ontario à des élèves de la maternelle à la 12^e année, ainsi que des cours parallèles dans des conseils scolaires. Les écoles d'application offrent un programme d'enseignement d'un an en formule pensionnat, avec possibilité d'une année additionnelle dans certaines disciplines.

Conseils scolaires et administrations scolaires

Il incombe aux 72 conseils scolaires financés par les deniers publics de la province de fournir des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté conformément aux exigences du ministère, de la *Loi sur l'éducation* et des règlements et politiques qui en découlent. Parmi ces conseils figurent 31 conseils publics de langue anglaise, 29 conseils catholiques de langue anglaise, quatre conseils publics de langue française et huit conseils catholiques de langue française. Des administrations scolaires supervisent également dix écoles situées dans des hôpitaux et centres de traitement, et en régions éloignées¹⁹¹. Les conseils scolaires sont responsables de la plupart des aspects de l'enseignement aux élèves et doivent fournir des programmes d'éducation qui répondent aux besoins du milieu scolaire, y compris les besoins de l'enfance en difficulté. Les conseils scolaires assument les responsabilités suivantes :

- Établir les normes relatives à l'éducation et aux services offerts dans leurs écoles
- Élaborer les politiques relatives à l'atteinte des objectifs, comme les politiques régissant l'instruction efficace, et en surveiller le respect
- Veiller à ce que les écoles respectent les exigences du ministère

- Mettre en œuvre le curriculum de l'Ontario conformément aux politiques du ministère
- Déterminer comment répartir les fonds obtenus du ministère
- Soumettre des rapports statistiques au ministère conformément aux exigences et à sa demande
- Mettre en œuvre les procédures de détection rapide et continue des enfants ayant des besoins en matière d'apprentissage¹⁹²
- Élaborer des procédures et des protocoles comme des stratégies pluriannuelles et des plans d'amélioration du conseil afin d'assurer la réussite et le bien-être des élèves
- Élaborer des plans d'éducation de l'enfance en difficulté et les passer en revue chaque année¹⁹³
- Doter les programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté de personnel ayant les compétences requises
- Préparer des guides d'information sur les programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté, et procédures connexes, à l'intention des parents
- Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel aux membres du personnel
- Conformément aux exigences du ministère¹⁹⁴, créer des programmes d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) qui incluent une orientation, du mentorat et des formations professionnelles.

Un grand éventail de membres de personnel administratif, personnel enseignant et personnel professionnel appuie l'apprentissage et la réussite des élèves. Certains de ces employés sont décrits ci-après.

Directrices et directeurs

Les personnes remplissant le rôle de directrice ou de directeur d'école sont chargées d'organiser et de gérer une école spécifique, y compris les fonds que le conseil scolaire octroie à l'établissement. Elles sont également responsables de la qualité de l'enseignement dans leur école et des questions de discipline touchant les élèves. Elles sont responsables de l'affectation d'enseignants aux classes et, en collaboration avec ces derniers, de la sélection des manuels scolaires et autres ressources d'apprentissage dans la liste approuvée par le ministère. Enfin, elles doivent aussi procurer au ministère toute information pouvant s'avérer nécessaire sur le fonctionnement ou l'administration de l'école, ou son programme d'enseignement¹⁹⁵.

Personnel enseignant

Le personnel enseignant est chargé de préparer les plans de leçon, de dispenser un enseignement efficace et d'offrir un soutien à leurs élèves. Il mène différents types d'évaluations, de nature diagnostique, formative et sommative. Les évaluations diagnostiques ont lieu avant que débute l'enseignement et permettent au personnel enseignant de déterminer le niveau de préparation des élèves et de planifier des leçons

et des évaluations adaptées. Les évaluations formatives ont lieu durant la période d'enseignement et aident le personnel enseignant à suivre les progrès des élèves. Les évaluations sommatives ont lieu vers la fin de la période d'apprentissage, ou à la fin de celle-ci. À la demande de la directrice ou du directeur, le personnel enseignant lui fait rapport du progrès des élèves. Le personnel enseignant doit également participer à des réunions avec les parents ou tuteurs des élèves, à intervalles réguliers¹⁹⁶.

Enseignantes et enseignants de l'enfance en difficulté

Les personnes remplissant le rôle d'enseignante ou d'enseignant de l'enfance en difficulté ont les qualifications nécessaires pour être affectées à un programme ou à une classe d'éducation de l'enfance en difficulté, conformément à la *Loi sur l'éducation*¹⁹⁷. Ces personnes assument une variété de rôles, dont ceux qui consistent à conseiller le personnel enseignant des classes ordinaires et de l'aider à détecter rapidement les élèves ayant des besoins particuliers, à créer des programmes d'études adaptés, à mener des évaluations, à élaborer des stratégies d'intervention, à élaborer et à coordonner des plans d'enseignement individualisés (PEI), et à assurer un soutien au maintien en classe ou au retrait de la classe des élèves ayant des besoins particuliers¹⁹⁸.

Les enseignants de l'enfance en difficulté enseignent parfois dans des classes pour élèves en difficulté. Les classes spécialisées/pour élèves en difficulté sont généralement plus petites, et regroupent des élèves ayant des besoins semblables en matière d'éducation. Ces élèves passent au moins 50 % de la journée, et parfois la journée complète, à l'extérieur d'une classe ordinaire¹⁹⁹. Les enseignants de l'enfance en difficulté travaillent aussi à titre d'enseignante-ressource ou d'enseignant-ressource, de personne-ressource en milieu scolaire, ou encore de conseillère itinérante ou de conseiller itinérant, offrant du soutien à une variété d'écoles.

Éducatrices de la petite enfance inscrites et éducateurs de la petite enfance inscrits

Les personnes remplissant le rôle d'éducatrice de la petite enfance inscrite ou d'éducateur de la petite enfance inscrit travaillent auprès d'une enseignante ou d'un enseignant dans les classes de la maternelle et du jardin d'enfants composées de 16 élèves ou plus en Ontario. Ces personnes ont obtenu une formation relative au développement de la petite enfance et acquis des compétences en matière d'observation et d'évaluation. Elles concentrent leurs activités sur la planification de programmes appropriés pour l'âge qui favorisent le bien-être et le développement physique, cognitif, linguistique, émotionnel, social et créatif de chaque enfant²⁰⁰.

Aides-enseignantes et aides-enseignants

Les personnes assumant le rôle d'aides-enseignantes ou d'aides-enseignants travaillent en classe et à l'extérieur de la classe, sous la direction de la directrice ou du directeur. Selon leurs qualifications, elles offrent une variété de soutien sur le plan émotionnel, comportemental, physique et personnel aux élèves, et comblent des besoins médicaux et pédagogiques pour faciliter leur accès au curriculum.

Spécialistes en littératie

Les spécialistes en littératie collaborent avec les éducateurs et les élèves afin d'approfondir leur compréhension du processus de lecture et d'écriture, et d'accroître leur répertoire de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Ils ont pour objectif de promouvoir l'apprentissage et d'améliorer le rendement scolaire²⁰¹. En Ontario, les conseils scolaires établissent leurs propres normes relatives à l'embauche de spécialistes et emploient une variété de termes pour décrire leurs spécialistes en soutien à la littératie, dont des enseignants en littératie précoce, des enseignants leaders en littératie, des accompagnateurs en littératie, des enseignants itinérants et des enseignants-ressources en littératie. Les spécialistes en littératie peuvent travailler pour le compte de conseils scolaires à l'échelle d'un district (souvent affectés à une famille d'écoles) ou pour le compte d'une école spécifique (souvent dans le cadre d'un congé d'enseignement pour activités professionnelles)²⁰².

Orthophonistes

Les orthophonistes travaillent dans des conseils scolaires et procurent une variété de soutiens interdisciplinaires à tous les paliers d'enseignement, dont un enseignement de la lecture fondé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage et des mesures d'intervention fondées sur des données probantes auprès des enfants aux prises avec des troubles de lecture ou à risque d'en développer. De plus, les orthophonistes effectuent l'évaluation des compétences en littératie, planifient des programmes de communication et des mesures d'intervention connexes, mènent des évaluations professionnelles de la littératie et de l'expression orale, et offrent des formations aux éducateurs. Les orthophonistes travaillent avec des élèves individuels ou des groupes d'élèves et des équipes d'éducateurs, à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe²⁰³.

Personnel des services de psychologie des conseils scolaires

Le personnel des services de psychologie des conseils scolaires procure un éventail de services aux élèves, comme des consultations, des évaluations diagnostiques, du counseling, de l'intervention en situation de crise, de l'aiguillage vers des services communautaires et du perfectionnement professionnel à l'intention du personnel. Le personnel des services de psychologie mène des évaluations psychopédagogiques

(aussi connues sous le nom d'évaluations psychologiques). Ces évaluations permettent de cerner les points forts et besoins de l'élève en matière d'apprentissage et de déterminer quels programmes recommander²⁰⁴.

Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario

L'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (OEEO) régleme la profession enseignante et régit l'activité de ses membres, comme le stipule la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario*²⁰⁵. L'OEEO élabore des codes de déontologie à l'intention du personnel enseignant, fait enquête sur les plaintes et prend des décisions en matière de discipline et d'aptitude professionnelle.

L'OEEO établit les exigences relatives au certificat de qualification. Ce certificat constitue le permis d'exercice des enseignants de l'Ontario et indique les qualifications requises pour pratiquer l'enseignement. Pour obtenir le certificat de qualification, la plupart des aspirants enseignants terminent un programme postsecondaire d'au moins trois ans et effectuent un programme de formation à l'enseignement de quatre semestres dans une faculté d'éducation. L'OEEO établit les normes des programmes d'éducation des enseignants des facultés d'éducation de l'Ontario et surveille ces programmes afin de s'assurer qu'ils répondent aux normes établies.

Les étudiants qui réussissent un programme de formation à l'enseignement en Ontario ont approfondi les domaines d'études, c'est-à-dire obtenu les qualifications de base, nécessaires pour procurer un enseignement dans deux cycles consécutifs, soit primaire-moyen (maternelle à la 3^e année), moyen-intermédiaire (4^e à la 6^e année) et intermédiaire-supérieur (7^e à la 12^e année). Les qualifications de base déterminent quelles années scolaires et quelles matières une personne peut enseigner, et dans quelle langue. Les enseignants peuvent également suivre des cours menant à des qualifications de base additionnelles (QBA) offerts par une faculté d'éducation dans le but d'ajouter un cycle ou une matière à leurs qualifications existantes. Les cours menant à des qualifications additionnelles (QA) permettent aux enseignants d'accroître leurs connaissances relatives aux cycles et matières pour lesquels ils ont déjà les qualifications. Parmi les cours menant à des qualifications additionnelles figurent les cours relatifs à l'éducation de l'enfance en difficulté et à l'enseignement de la lecture. Les cours menant à des qualifications additionnelles sont offerts par les facultés d'éducation et d'autres fournisseurs des quatre coins de province, conformément aux directives relatives aux attentes d'apprentissage, stratégies pédagogiques et formes d'évaluation.

Les cours menant à la qualification de spécialiste ou de spécialiste en études supérieures permettent aux enseignants de se concentrer sur le leadership et l'élaboration du curriculum.

Facultés d'éducation

Treize facultés d'éducation publique offrent des programmes de formation initiale à l'enseignement de langue anglaise en Ontario. À l'heure actuelle, les personnes qui veulent enseigner en Ontario doivent réussir un baccalauréat de trois ou quatre ans, suivi d'un programme de formation professionnelle de deux ans (quatre semestres) accrédité par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Après avoir terminé le programme de formation de quatre semestres, les aspirants enseignants présentent une demande d'inscription à l'OEEQ afin d'obtenir leur certificat de qualification. Il est également possible d'obtenir la certification en suivant des programmes concomitants permettant de suivre simultanément les cinq ou six années d'études générales et professionnelles. Tous les programmes de formation initiale à l'enseignement offerts par les facultés d'éducation de l'Ontario doivent être approuvés par l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario.

Un certain nombre de facultés d'éducation sont des fournisseurs de programmes de formation en cours d'emploi menant à des QA reconnus par l'OEEQ.

Organisations professionnelles et agents négociateurs d'enseignants et d'autres éducateurs

Créée aux termes de la *Loi sur la profession enseignante*²⁰⁶, la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (FEO) est une organisation professionnelle regroupant tous les enseignants des écoles de l'Ontario financées par les deniers publics. La FEO fait officiellement le lien entre les enseignants et le ministère, et fournit des conseils et des avis sur les décisions stratégiques.

Les enseignants font également partie de l'une de quatre fédérations (ou syndicats) de l'Ontario affiliées à la FEO. Certains de ces syndicats représentent aussi un nombre considérable d'employés de conseils scolaires ne faisant pas partie du personnel enseignant comme des éducateurs de la petite enfance et d'autres employés de soutien professionnels. Les quatre fédérations sont les suivantes :

- la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario, qui représente les enseignants des écoles élémentaires publiques de langue anglaise de l'Ontario
- la Fédération des enseignantes/enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, qui représente les enseignants des écoles secondaires des conseils scolaires publics de langue anglaise de l'Ontario
- l'Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens, qui représente les enseignants des écoles élémentaires et secondaires des conseils scolaires catholiques de l'Ontario
- l'Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens, qui représente tous les enseignants des conseils scolaires de langue française.

Bien que certains syndicats représentent d'autres employés du secteur de l'éducation, le Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP) représente la majorité du personnel non enseignant en milieu scolaire. Le SCFP compte parmi ses membres des employés de bureau, des techniciens, du personnel de garde, du personnel d'entretien, des éducateurs de la petite enfance et des aides-enseignants.

Les syndicats représentent leurs membres lors de négociations de conventions collectives avec des conseils scolaires. Ces conventions collectives contiennent des modalités centrales et des modalités locales. Pour la négociation des modalités centrales, les conseils scolaires sont représentés par leur association de conseils scolaires, avec la participation de la Couronne. Les décisions relatives aux questions à débattre à l'échelle locale ou centrale relèvent de la table centrale. Les questions à débattre à l'échelle centrale pourraient inclure les salaires, les pratiques d'embauche, le perfectionnement professionnel, la taille des classes, le financement et l'exercice de jugement professionnel. Les syndicats du secteur de l'éducation émettent, à l'intention de leurs membres, des directives sur des questions touchant leurs droits à la négociation collective ou l'éducation publique dans son sens plus large²⁰⁷. Ils établissent également des politiques internes et externes ou des énoncés de principes pour orienter le travail de leurs membres ou leurs propres travaux sur des questions comme l'équité, l'éducation inclusive, les handicaps et l'élaboration de programmes d'études²⁰⁸.

Les syndicats du milieu de l'éducation offrent également des ressources à leurs membres pour les aider à mettre en œuvre le curriculum de l'Ontario, promouvoir l'équité, appuyer l'apprentissage des élèves et négocier leurs conditions de travail. Certains syndicats offrent également des programmes de formation en cours d'emploi menant à des QA qui sont reconnus par l'OEEEO et touchent une variété de sujets.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) est un organisme indépendant du gouvernement provincial qui produit et fait passer des examens à l'échelle de la province dans le but d'évaluer le rendement scolaire des élèves de 3^e, 6^e, 9^e et 10^e année. Les élèves de 3^e et de 6^e année passent des examens de lecture, d'écriture et de mathématiques qui respectent les attentes du curriculum de l'Ontario. Les élèves de 9^e année passent des examens de mathématiques seulement. Pour obtenir leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO), tous les élèves, y compris les élèves des écoles privées, doivent réussir le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) de l'Ontario, en 10^e année habituellement. Il est possible pour un élève d'obtenir son DESO en réussissant le Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO) plutôt que le TPCL.

La province s'attend à ce que tous les élèves rédigent ces examens, mais certaines exemptions peuvent être accordées. Les décisions en matière d'exemption sont prises en consultation avec l'élève, ses parents ou tuteurs, la directrice ou le directeur de

l'école, et le personnel enseignant approprié, avec le consentement des parents ou tuteurs. Si un parent, une tutrice ou un tuteur veut qu'un élève effectue un test, l'élève doit avoir le droit de l'effectuer.

L'OQRE établit les critères d'admissibilité aux mesures d'adaptation, ainsi que la forme que peuvent prendre ces mesures d'adaptation. En règle générale, des mesures d'adaptation sont uniquement offertes aux élèves qui ont un PEI, à certains élèves en cours d'apprentissage de l'anglais ou du français, et à d'autres élèves ayant des circonstances particulières. Parmi les exemples de mesures d'adaptation permises figure l'obtention de services de transcription ou de technologies d'assistance.

En plus des résultats aux examens, l'OQRE recueille des données démographiques relatives aux élèves et des réponses d'élèves, d'enseignants et de directeurs d'école à des questionnaires, et produit des rapports. L'OQRE recueille aussi des données sur les besoins particuliers par catégorie d'anomalies et sur d'autres questions comme les types de mesures d'adaptation fournis et l'inscription à des cours théoriques ou appliqués. L'OQRE rend compte de ses évaluations et de questions liées à l'éducation au ministère, au public et au milieu de l'éducation, et recommande des améliorations.

L'OQRE a pour mandat d'accroître la qualité et la responsabilité du système d'éducation de l'Ontario et de travailler avec le milieu de l'éducation.

Cadre d'éducation de l'enfance en difficulté

Les conseils scolaires cernent et combler les besoins particuliers des élèves à l'aide de mesures structurées et non structurées.

Les conseils scolaires doivent identifier en bas âge et de façon continue les besoins des élèves en matière d'apprentissage²⁰⁹. Cela pourrait permettre de reconnaître les élèves ayant des difficultés sur le plan de l'apprentissage. Si ces élèves pouvaient bénéficier de mesures d'adaptation et de soutien de l'enfance en difficulté, ils ont le droit d'en obtenir. En plus de services d'éducation à l'enfance en difficulté, ces élèves devraient également avoir un Plan d'enseignement individualisé (PEI).

Certains élèves pourraient être aiguillés vers un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), une entité apte à reconnaître leur « anomalie » dans le cadre d'un processus structuré. Les « élèves en difficulté », c'est-à-dire les élèves dont l'anomalie a été reconnue, doivent faire l'objet d'un PEI et recevoir les mesures d'adaptation et de soutien de l'enfance en difficulté nécessaires. Des élèves pourraient obtenir un PEI indiquant quels services d'éducation de l'enfance en difficulté leur offrir sans passer par un CIPR.

Anomalies

En vertu de la *Loi sur l'éducation* et de ses règlements d'application, le ministère doit faire en sorte que tous les élèves en difficulté de l'Ontario aient accès à des programmes et services appropriés d'éducation de l'enfance en difficulté²¹⁰. La Loi fait état de cinq catégories d'anomalies :

1. anomalies de comportement
2. anomalies de communication
3. anomalies intellectuelles
4. anomalies physiques
5. anomalies multiples²¹¹.

Le ministère définit ces anomalies et en établit les sous-catégories dans des documents stratégiques²¹². Les « troubles d'apprentissage » sont une sous-catégorie des « anomalies de communication »²¹³. Bien qu'il n'existe pas de sous-catégorie « trouble de lecture », les élèves ayant un trouble de lecture peuvent être classés dans la sous-catégorie des élèves en difficulté ayant un « trouble d'apprentissage ».

Dans une note de service transmise à tous les conseils scolaires, le ministère a donné des précisions sur l'interprétation générale à donner à ces catégories²¹⁴. Le fait d'y inclure certains handicaps (comme l'autisme) n'a pas pour objectif d'en exclure d'autres (comme le TDAH).

Tous les élèves ayant des besoins démontrés sur le plan de l'apprentissage ont droit à des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté, y compris des mesures d'adaptation en salle de classe. Le besoin de l'élève, et non l'existence d'un trouble médical diagnostiqué ou non²¹⁵ ou la désignation officielle d'élève en difficulté²¹⁶, constitue le facteur déterminant de l'admissibilité à des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté.

De plus, aux termes du *Code*, les fournisseurs de services d'éducation doivent tenir compte des besoins de l'ensemble des élèves qui ont ou pourraient avoir des handicaps, et non seulement des besoins des élèves dont les handicaps sont inclus aux catégories d'anomalies.

Comités d'identification, de placement et de révision (CIPR)

Les conseils scolaires doivent mettre sur pied des comités d'identification, de placement et de révision²¹⁷. Les CIPR sont les comités qui se réunissent pour décider si des enfants devraient être qualifiés d'« élèves en difficulté » et, le cas échéant, déterminer quel type de classe répondrait le mieux à leurs besoins.

Lorsqu'un enfant est qualifié d'élève en difficulté, le CIPR détermine si son placement devrait être dans une classe ordinaire, avec soutien, ou dans une classe réservée aux

élèves en difficulté, ou si une combinaison de ces deux options est à prévoir²¹⁸. Si le placement de l'élève dans une classe ordinaire répond à ses besoins et correspond aux préférences des parents, le CIPR doit placer l'élève dans une classe ordinaire.

Le CIPR a aussi le pouvoir de formuler des recommandations relatives aux programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté à offrir à l'élève, mais pas celui de trancher la question. Le CIPR doit passer en revue les décisions en matière d'identification et de placement au moins une fois par année scolaire. Un parent (ou une tutrice ou un tuteur) peut renoncer, par écrit, à l'examen annuel²¹⁹.

Les conseils scolaires doivent également mettre sur pied des commissions d'appel relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté. Les parents peuvent interjeter appel des décisions d'un CIPR devant la Commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté²²⁰. Il est possible d'interjeter appel de décisions sur l'identification et le placement, mais non de recommandations relatives aux programmes et services.

Plan d'enseignement individualisé

Si la décision du CIPR n'est pas portée en appel, un plan d'enseignement individualisé (PEI) doit être rédigé pour l'élève²²¹. La directrice ou le directeur de l'école de l'élève doit veiller à ce que cela se produise. Le PEI est le plan d'action que l'école a rédigé dans le but de répondre aux attentes relatives à l'apprentissage de l'élève. Le ministère le qualifie d'« instrument de responsabilisation » de l'élève, des parents et de toute autre personne ayant des responsabilités dans le cadre du plan²²².

La *Loi sur l'éducation* établit des exigences relatives au PEI²²³. Le ministère a également fixé des exigences additionnelles dans des NPP et normes stratégiques que les conseils scolaires doivent respecter au moment de créer des PEI²²⁴. Le PEI doit décrire :

- les raisons à l'origine de son élaboration
- le profil de l'élève
- les données d'évaluation pertinentes
- les points forts et besoins de l'élève
- les services auxiliaires de santé nécessaires pour l'élève
- les matières, les cours et les programmes parallèles auxquels s'applique le PEI
- les mesures d'adaptation dont a besoin l'élève
- toute mesure d'adaptation ou exemption offerte lors des évaluations provinciales (OQRE)
- le niveau de rendement actuel de l'élève dans chaque matière et cours pour lesquels des attentes modifiées sont requises, ou dans chaque programme parallèle
- les attentes modifiées ou différentes pour l'étape courante du bulletin

- les stratégies pédagogiques individualisées et les autres mesures d'adaptation qui correspondent aux points forts, aux besoins, au style d'apprentissage et aux champs d'intérêt de l'élève, qui appuient son apprentissage et qui l'aident à satisfaire aux attentes modifiées ou différentes et à progresser
- les ressources humaines nécessaires (personnel enseignant et non enseignant)
- les dates de communication du rendement de l'élève et la façon dont les progrès de l'élève seront communiqués à ses parents
- un plan de transition (p. ex. au moment d'entrer à l'école, d'une année d'études à l'autre, d'un programme ou d'une matière à l'autre, d'une école à l'autre, du palier élémentaire au palier secondaire, du palier secondaire au prochain volet d'études)²²⁵
- les renseignements sur les consultations avec les parents et l'élève
- les renseignements sur la mise à jour du PEI par le personnel
- les signatures du directeur d'école, d'un parent et de l'élève s'il est âgé de 16 ans ou plus²²⁶.

Chaque année, le ministère examine les PEI de conseils scolaires sélectionnés aux fins de l'évaluation du respect de ces normes²²⁷.

La directrice ou le directeur de l'école doit élaborer le PEI en consultation avec le ou les parents de l'élève, ou son tuteur (ou avec l'élève s'il ou elle a 16 ans ou plus), en tenant compte des recommandations du CIPR, le cas échéant.

Un PEI peut également établir des attentes d'apprentissage « modifiées » ou « différentes ». Par attentes d'apprentissage modifiées, on entend des changements apportés aux attentes relatives à l'année d'études pour une matière ou un cours en vue de répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève²²⁸. Parmi ces modifications pourrait figurer le fait d'évaluer l'élève en fonction d'attentes relatives à une autre année d'études, d'un nombre réduit d'attentes pour l'année en cours, ou d'attentes simplifiées pour l'année en cours. Par attentes d'apprentissage différentes, on entend des attentes autres que les attentes du curriculum²²⁹.

Les élèves qui n'ont pas obtenu d'un CIPR le statut d'élève en difficulté ont aussi droit à des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté, ainsi qu'à des mesures d'adaptation pour répondre à leurs besoins en matière d'éducation. Dans un tel cas, il est possible de préparer un PEI pour un enfant qui, selon le conseil, a besoin d'un programme ou de services à l'enfance en difficulté pour fréquenter l'école ou satisfaire aux attentes du curriculum, et (ou) faire la démonstration de son apprentissage²³⁰.

Obligations juridiques

L'accès équitable à l'éducation est un droit de la personne fondamental garanti aux termes du *Code des droits de la personne (Code)* de l'Ontario²³¹, de la *Charte canadienne des droits et libertés*²³² (*Charte*) et du droit international. Comme l'a confirmé la Cour suprême du Canada (CSC), tous les élèves doivent avoir un accès véritable à l'éducation, ce qui comprend l'obtention des soutiens requis pour apprendre à lire²³³. Dans *Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant (Eaton)*, la CSC a également souligné l'importance de l'éducation inclusive pour le droit à l'égalité, en stipulant que « [l']intégration devrait être reconnue comme la norme d'application générale en raison des avantages qu'elle apporte généralement »²³⁴.

Code des droits de la personne de l'Ontario et Charte canadienne des droits et libertés

Le *Code* garantit à chacun le droit à un traitement égal en matière d'éducation, sans harcèlement ou discrimination reposant sur le handicap, y compris un trouble de lecture/la dyslexie²³⁵, et les autres motifs interdits comme la race, l'ascendance, le lieu d'origine, l'origine ethnique, la citoyenneté, la croyance, le sexe, l'orientation sexuelle et l'identité sexuelle²³⁶.

Les parents et amis des élèves ayant des troubles de lecture, et les autres personnes qui interviennent en leur faveur sont également protégés contre toute discrimination fondée sur leur rapport avec des élèves ayant des troubles de lecture²³⁷. Le *Code* interdit aussi les représailles, c'est-à-dire les gestes ou les menaces ayant pour but de punir une personne pour avoir revendiqué, exercé ou refusé de violer un droit prévu au *Code*²³⁸.

Le *Code* a la primauté sur toute autre loi provinciale de l'Ontario, y compris la *Loi sur l'éducation*, à moins que la loi n'énonce expressément qu'elle s'applique malgré le *Code*²³⁹. Cela signifie qu'en cas de divergence entre le *Code* et la *Loi sur l'éducation*, le *Code* prévaut. Il ne suffit pas que les fournisseurs de services d'éducation satisfassent aux exigences de la *Loi sur l'éducation*. Ils doivent également se conformer à celles du *Code*, ce qui pourrait signifier d'en faire davantage que ce qu'exige la *Loi sur l'éducation*²⁴⁰.

Par exemple, même si le ministère a créé son propre cadre d'identification des « élèves en difficulté » aux termes de la *Loi sur l'éducation*, ce sont le *Code des droits de la personne* de l'Ontario et la jurisprudence relative aux droits de la personne²⁴¹ qui confèrent aux fournisseurs de services d'éducation leur obligation légale de tenir compte des besoins en matière de handicap des élèves jusqu'au point de préjudice injustifié. Cette obligation légale existe, que l'élève ayant le handicap corresponde ou non à la définition d'élève en difficulté du ministère, qu'il ou elle ait ou non reçu un diagnostic ou fait l'objet d'un examen par le CIPR et qu'il ou elle possède ou non un PEI.

Tout comme le *Code*, l'article 15 de la *Charte* garantit aux élèves le droit à l'égalité sans discrimination fondée sur les troubles mentaux ou handicaps physiques, entre autres motifs²⁴². Des acteurs de l'État (comme des gouvernements ou conseils scolaires) ne doivent pas enfreindre de droits prévus par la *Charte*, à moins que leur violation soit justifiée à titre de limite raisonnable, aux termes de l'article 1 de la *Charte*²⁴³.

Formes de discrimination

La discrimination peut prendre une variété de formes. Elle peut s'opérer directement²⁴⁴ quand des élèves font l'objet d'un traitement défavorable par rapport aux autres élèves en raison de leur handicap et (ou) d'un autre motif protégé par le *Code*. Cette forme de discrimination repose souvent sur des attitudes négatives, des stéréotypes et des partis pris. Cependant, il n'est pas nécessaire qu'une conduite soit intentionnelle ou motivée pour être qualifiée de discrimination. La discrimination est souvent subtile et difficile à détecter. Les gens sont probablement peu susceptibles de formuler ouvertement des remarques discriminatoires ou d'exprimer des points de vue stéréotypés pour expliquer leur comportement.

La discrimination indirecte (appelée également discrimination par suite d'un effet préjudiciable) est le résultat d'exigences, de politiques, de normes, de conditions, de règles ou d'autres facteurs qui peuvent sembler neutres, mais qui ont un effet préjudiciable sur certaines personnes en raison de leur association à un motif de discrimination interdit. La discrimination indirecte peut uniquement être jugée raisonnable et de bonne foi si l'accommodement des besoins de l'élève occasionnerait un préjudice injustifié²⁴⁵.

Dans le secteur de l'éducation, la discrimination peut être systémique²⁴⁶ ou institutionnalisée²⁴⁷. La discrimination systémique ou institutionnalisée est l'une des formes de discrimination les plus complexes²⁴⁸. Cette discrimination comprend des attitudes, des formes de comportement, des politiques ou des pratiques qui font partie des structures sociales et administratives d'un établissement ou d'un secteur, et qui créent ou perpétuent une situation de désavantage relatif chez les élèves qui ont un handicap ou s'identifient à un autre motif du *Code*²⁴⁹.

Les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation positive de veiller à ne pas exercer de discrimination systémique ou institutionnelle. Cela signifie que même en l'absence de plainte, les éducateurs ont la responsabilité de tenir compte de ce type de discrimination, et de l'éviter. La notion de conception inclusive est un principe important qui aide à éviter la discrimination indirecte et la discrimination systémique. En contexte éducationnel, la « conception universelle de l'apprentissage » (CUA)²⁵⁰ est une forme de conception inclusive qui met l'accent sur la participation égale et reconnaît que tous les élèves ont des capacités et des besoins différents.

Dans *Eaton*, une cause relative à l'éducation inclusive, la Cour suprême a également relevé le besoin de « régler finement » la société afin d'éviter que ses structures et idées préconçues n'empêchent les personnes handicapées d'y jouer un rôle²⁵¹. Les

fournisseurs de services d'éducation ne devraient jamais créer d'obstacles au moment de mettre en œuvre ou à niveau des systèmes, et devraient concevoir des programmes, services et installations de façon inclusive, en tenant compte des besoins de tous les élèves, y compris les élèves handicapés²⁵². Lorsqu'elle est bien exécutée, la conception inclusive réduit le besoin de demander des mesures d'adaptation individuelles.

Obligation d'accommodement et préjudice injustifié

Conformément aux principes de droits de la personne, les services d'éducation doivent être conçus de façon à représenter et à inclure tous les élèves, dans la mesure du possible. Lorsque des besoins individuels demeurent, les fournisseurs de services d'éducation ont l'obligation d'en tenir compte jusqu'au point de préjudice injustifié.

L'obligation d'accommodement comprend deux composantes, soit une composante procédurale et une composante de fond. Cela signifie que le processus d'exploration et d'évaluation des mesures d'adaptation possibles est tout aussi important que les mesures d'adaptation offertes. Les tribunaux juridiques et administratifs ont stipulé que les fournisseurs de services d'éducation doivent au moins songer aux différents moyens possibles de respecter leur obligation d'accommodement, et que tout défaut d'envisager les options possibles pourrait amener à conclure à la discrimination même s'il n'était pas possible de tenir compte des besoins de l'élève²⁵³.

Des mesures d'adaptation doivent être offertes à moins que cela ne cause de préjudice injustifié. La norme régissant le préjudice injustifié est très élevée. Aux termes du *Code*, on doit prendre seulement trois facteurs en compte pour déterminer si une mesure d'adaptation est susceptible de causer un préjudice injustifié : les coûts, les sources extérieures de financement²⁵⁴ et les exigences en matière de santé et de sécurité²⁵⁵.

La norme relative aux coûts est élevée²⁵⁶. Le gouvernement doit s'assurer que les conseils scolaires ont accès à un financement suffisant pour assurer l'accès égal à l'éducation. Compte tenu de sa taille et des ressources à sa disposition, le ministère aurait beaucoup de difficultés à établir le préjudice injustifié pour des motifs de coût²⁵⁷. Les conseils scolaires ont également l'obligation de fournir aux écoles des fonds suffisants pour leur permettre d'offrir des mesures d'adaptation. Pour évaluer les coûts de la façon appropriée, les conseils doivent baser leurs calculs sur leur budget global, et non le budget prédéterminé de l'éducation de l'enfance en difficulté²⁵⁸. La conception inclusive en amont peut souvent permettre d'éviter de lourdes dépenses plus tard.

Le *Code* reconnaît l'importance de trouver un juste milieu entre le droit de vivre à l'abri de la discrimination et les considérations de santé et de sécurité. Selon le niveau de risque et la nature de ce risque, un fournisseur de services d'éducation pourrait soutenir que le fait de fournir une mesure d'adaptation à une ou un élève handicapé causerait un

préjudice injustifié en raison de considérations liées à la santé et à la sécurité. Cependant, l'évaluation de la gravité du risque associé à l'adoption d'une mesure d'adaptation devrait tenir compte des précautions adéquates pouvant être prises pour réduire ce risque.

Les facteurs comme les inconvénients commerciaux ou organisationnels²⁵⁹, le moral des élèves et des éducateurs²⁶⁰, les préférences de tierces parties²⁶¹ et les conventions collectives²⁶² ne sont pas des considérations valides lorsque vient le temps d'évaluer le préjudice injustifié que pourrait causer une mesure d'adaptation²⁶³.

Les mesures d'adaptation doivent être efficaces et fournies en temps opportun. En contexte d'éducation des enfants, un accommodement reporté peut signifier un accommodement manqué. Les fournisseurs de services d'éducation doivent donc assurer l'intervention précoce ou l'accommodement des besoins dans l'intervalle, dès qu'ils soupçonnent qu'une ou un élève a des besoins relatifs à un handicap, et se garder de faire obstacle au processus d'accommodement ou de le retarder en insistant obstinément sur le respect de formalités ou sur l'obtention d'évaluations professionnelles inutiles ou de renseignements relatifs au diagnostic²⁶⁴.

Le processus d'accommodement dépend de la communication efficace des procédures d'accommodement²⁶⁵. Des renseignements sur les procédures d'accommodement devraient être mis à la disposition des élèves et, s'il y a lieu, de leurs parents ou tuteurs. L'obligation d'accommodement est une responsabilité partagée qui exige la collaboration de toutes les parties²⁶⁶.

Cependant, le comportement des parents ne peut pas être la raison du défaut d'accommodement des besoins d'une ou d'un élève, à moins que le comportement mine la capacité du fournisseur de services d'éducation d'assurer l'accommodement des besoins²⁶⁷.

Aussi, avant de conclure qu'une ou un élève (un parent ou un tuteur) n'a pas collaboré au processus d'accommodement, les fournisseurs de services d'éducation devraient prendre en considération tout handicap ou facteur lié au *Code* qui pourrait l'avoir empêché de prendre part au processus. L'accommodement d'un tel facteur pourrait s'avérer nécessaire.

Dans *Moore c. Colombie-Britannique (Éducation)*, la Cour suprême du Canada (CSC) a affirmé à l'unanimité que le droit à un accès véritable à l'éducation inclut le droit à une intervention rapide et efficace²⁶⁸. Pour que l'accès soit véritable, une variété de services doit être offerte et les services que reçoit l'élève doivent être adaptés à ses besoins²⁶⁹. Dans l'affaire portée devant la CSC, Jeffrey Moore avait besoin d'une éducation spécialisée intensive et individualisée pour que son accès à l'éducation soit véritable. Selon la CSC, dans le cas des élèves atteints de dyslexie grave, les services d'éducation spécialisée « ne sont donc pas un luxe dont la société peut se passer », mais servent plutôt « de rampe permettant de concrétiser l'engagement pris dans la loi envers *tous* les enfants [...], à savoir l'accès à l'éducation »²⁷⁰. La CSC

a affirmé que des conseils scolaires pourraient être tenus de rembourser à des parents les frais de scolarité de leur enfant dans des écoles privées s'il était démontré que ces parents avaient dû envoyer leur enfant dans une école privée parce que le système public avait fait preuve de discrimination. Le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario (TDPO) a aussi déterminé qu'il avait l'autorité d'obliger les conseils scolaires à rembourser les frais engagés par des parents pour envoyer leur enfant à l'école privée si ces conseils n'avaient pas fourni à l'enfant les soutiens nécessaires à son accès véritable à l'éducation sans démontrer que la prestation de ces soutiens causerait un préjudice injustifié²⁷¹.

Le processus d'accommodement doit être adapté à la personne²⁷². Comme l'indique la CSC, « [l]e caractère individualisé du processus d'accommodement ne saurait être minimisé »²⁷³ et quand il s'agit de déficience, « il existe des différences énormes selon l'individu et le contexte²⁷⁴ ». L'adoption de mesures d'adaptation individualisées exige également que les fournisseurs de services d'éducation restent attentifs au fait que de nombreux élèves handicapés se reconnaissent également dans d'autres motifs protégés par le *Code*.

Intersectionnalité

La discrimination peut être intersectionnelle lorsqu'elle fait intervenir deux motifs du *Code* ou plus. Les élèves qui se reconnaissent dans deux motifs ou plus protégés par le *Code* peuvent faire l'objet de discrimination unique fondée sur l'intersection de deux dimensions identitaires²⁷⁵.

Dans *Egan c. Canada*²⁷⁶ et *Corbiere c. Canada*,²⁷⁷ l'ancienne juge L'Heureux-Dubé de la CSC a indiqué : « Plus souvent qu'autrement, le désavantage naît de la façon dont la société traite les individus plutôt que de toute caractéristique qui leur est inhérente²⁷⁸ » et les personnes qui se reconnaissent dans plus d'un motif de discrimination peuvent être « doublement défavorisées²⁷⁹ ». Le TDPO a également indiqué que les personnes « qui ont des identités sociales multiples/croisées pourraient être particulièrement vulnérables²⁸⁰ ».

Parmi les exemples d'identités croisées sources de désavantage distinct pourrait figurer ce qui suit :

- Les élèves noirs aux prises avec un handicap pourraient être « cloisonnés » dans des programmes particuliers en raison de stéréotypes relatifs à leur capacité, associés à leur race et à leur handicap²⁸¹.
- Les traumatismes intergénérationnels et le manque de compétence culturelle chez les éducateurs peuvent avoir des répercussions négatives sur l'expérience d'apprentissage des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites ayant un handicap²⁸².
- Les élèves racialisés ou issus des Premières Nations et communautés métisses et inuites qui ont un handicap pourraient être exclus de façon disproportionnée

de la salle de classe à la suite de suspensions ou d'autres formes de mesures disciplinaires²⁸³.

- Les élèves francophones de l'Ontario aux prises avec des handicaps pourraient avoir de la difficulté à obtenir des services d'éducation de l'enfance en difficulté dans leur langue.
- Les élèves multilingues et les nouveaux arrivants pourraient ne pas obtenir de soutien de leurs besoins en matière de handicap en temps opportun en raison de suppositions à propos de leur langue ou lieu d'origine.
- Les élèves handicapés qui ont également un faible revenu pourraient ne pas avoir le même accès que les autres élèves à des services privés et pourraient ne pas bénéficier de façon équitable des services offerts à l'école²⁸⁴.
- Les élèves handicapés pourraient faire l'objet d'un traitement différent, fondé sur des stéréotypes relatifs à leur capacité d'apprentissage, selon qu'ils se définissent comme des garçons ou des filles²⁸⁵.

Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés de la CODP

La *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés* (Politique sur l'éducation accessible) de la CODP offre davantage de renseignements sur l'application du *Code* à l'éducation de l'enfance en difficulté. Cette politique offre des lignes directrices aux titulaires de droits, afin qu'ils comprennent la portée du *Code*, ainsi qu'aux fournisseurs de services d'éducation, afin qu'ils satisfassent à leurs obligations juridiques.

L'article 30 du *Code* autorise la CODP à établir des politiques relatives aux droits de la personne pour fournir des lignes directrices afin de guider l'interprétation des dispositions du *Code* et, par le fait même, à fixer les normes à suivre pour assurer le respect du *Code*²⁸⁶.

Instruments internationaux relatifs aux droits de la personne

Le Canada a signé ou ratifié de nombreux instruments internationaux qui garantissent le droit à l'éducation, y compris :

- *Déclaration universelle des droits de l'homme* (DUDH)²⁸⁷
- *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (PIDESC)²⁸⁸
- *Convention relative aux droits de l'enfant* (CRDE)²⁸⁹
- *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (CRDPH)²⁹⁰
- *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (Déclaration des Nations Unies)²⁹¹

Les conventions et traités internationaux relatifs aux droits de la personne qui n'ont pas été mis en œuvre par voie législative au Canada ne font pas partie de la législation canadienne²⁹². Cependant, même les traités ratifiés qui ne font pas l'objet d'une loi peuvent s'avérer pertinents et convaincants devant des tribunaux canadiens²⁹³. La CSC a reconnu l'importance du droit international pour l'interprétation du droit interne²⁹⁴.

Le droit international aide à donner un sens et un contexte à la législation canadienne. La CSC a indiqué que les tribunaux devraient interpréter les lois internes en présumant de leur conformité aux obligations internationales du Canada²⁹⁵. La CSC a aussi affirmé le besoin de présumer que la *Charte* accorde une protection au moins aussi grande que les dispositions apparentées des instruments internationaux ratifiés par le Canada en matière de droits de la personne²⁹⁶.

Conformément au cadre constitutionnel canadien, l'éducation est de compétence provinciale. Les gouvernements fédéral et provinciaux sont responsables conjointement de la mise en œuvre des traités internationaux relatifs aux droits de la personne. Chaque gouvernement doit adopter des lois visant à intégrer le droit international à la législation interne. Le Canada a pour pratique d'obtenir le consentement des provinces avant de ratifier des traités et de coordonner avec elles les mesures prises afin de respecter les exigences des Nations Unies en matière de production de rapports sur la mise en œuvre des différents traités²⁹⁷.

Les accords internationaux de défense des droits de la personne jouent un rôle influent dans l'interprétation des lois de l'Ontario et ont également aidé à orienter ces lois. L'insistance du Préambule du *Code des droits de la personne* de l'Ontario sur la « dignité inhérente » de toutes les personnes a été inspirée par la DUDH de 1948²⁹⁸. La DUDH est la pierre angulaire de bien d'autres accords internationaux de défense des droits de la personne. L'article 26 est la disposition sur laquelle repose le droit général à l'éducation pour tous²⁹⁹.

Le droit à l'éducation établi dans la DUDH a été repris dans d'autres instruments juridiques internationaux. L'article 13 du PIDESC traite du droit à l'éducation, tandis que l'article 2 permet l'exercice progressif de ce droit, « au maximum des ressources disponibles »³⁰⁰.

Le droit international reconnaît que les enfants ont leurs propres droits et méritent des protections spéciales en raison de leurs vulnérabilités particulières. L'article 23 de la CRDE reconnaît aux enfants handicapés le droit de « mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité³⁰¹ ». Cet article exige également que les États parties assurent la prestation de soins spéciaux aux enfants handicapés pour leur garantir un accès véritable à une éducation et aux moyens requis pour assurer leurs intégration sociale et développement individuel les plus complets. L'article 3 exige que les décideurs se préoccupent avant tout du meilleur intérêt des enfants au moment de prendre des décisions qui pourraient les concerner³⁰².

Adopté plus récemment, l'article 24 de la CRDPH assure aux personnes handicapées le droit à une éducation sans discrimination³⁰³. Pris ensemble, les articles 2 et 24 appuient expressément la conception universelle de l'apprentissage³⁰⁴ et exigent que les États parties encouragent l'éducation inclusive en offrant à leurs enseignants une

formation sur les handicaps, leur accommodement et les techniques éducatives³⁰⁵. L'article 24 exige également que les États parties fournissent des mesures d'adaptation raisonnables et individualisées aux personnes handicapées dans le but de favoriser leur éducation véritable³⁰⁶.

Le Canada a signé le protocole facultatif se rapportant à la CRDPH, ce qui signifie que les membres de la collectivité peuvent déposer une plainte directement au Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies. Le Canada n'a pas signé les protocoles facultatifs se rapportant au PIDESC et à la CRDE, qui permettrait le recours à une procédure semblable de dépôt de plainte et d'examen. Cependant, le Canada et les autres provinces doivent soumettre aux Nations Unies des rapports périodiques sur les initiatives gouvernementales et décisions jurisprudentielles qui touchent le droit à l'éducation aux termes du PIDESC, de la CRDE et de la CRDPH. Les comités des Nations Unies responsables de surveiller la mise en œuvre de ces traités doivent ensuite formuler des recommandations.

Tous ces instruments internationaux relatifs aux droits de la personne mettent en lumière le lien entre le droit à l'éducation et la capacité de participer à la société. La littératie est une composante critique du droit à l'éducation. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) affirme que la littératie est à la fois un « outil d'apprentissage » et une « pratique sociale pouvant accroître la voix et la participation à la société des personnes et des communautés³⁰⁷ ». L'UNESCO reconnaît également l'impact du défaut de développer sa littératie : « La littératie n'est pas seulement une question d'apprentissage de la lecture et de l'écriture [...] Les personnes qui savent lire et écrire tiennent la littératie pour acquis, mais ceux qui ne la développent pas sont exclus d'une grande part des communications dans le monde d'aujourd'hui³⁰⁸ ».

Pour les Premières Nations du Canada, l'éducation est un droit inhérent découlant de traités que doivent honorer les gouvernements fédéral et provinciaux³⁰⁹. Une attention particulière doit être portée aux besoins intersectionnels des élèves ayant des besoins spéciaux issus des Premières Nations³¹⁰.

En plus du *Code* et des engagements de la province découlant de traités, la Déclaration des Nations Unies protège le droit à l'éducation sans discrimination des enfants autochtones, y compris les enfants handicapés³¹¹. La Déclaration des Nations Unies reconnaît que non seulement l'éducation autonomise les personnes³¹² et améliore leur situation économique et sociale³¹³, mais elle sert également aux gens de moyen de transmettre leur culture et langage. Aux termes de l'article 13, les peuples autochtones ont « le droit de revivifier, d'utiliser, de développer et de transmettre aux générations futures leur histoire, leur langue, leurs traditions orales, leur philosophie, leur système d'écriture et leur littérature³¹⁴ ». L'article 14 exige que le Canada et l'Ontario prennent des mesures efficaces pour que les enfants puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue³¹⁵.

En plus de la Déclaration des Nations Unies, plusieurs instruments juridiques internationaux, comme la *Convention relative au statut des réfugiés*, protègent le droit à l'éducation de groupes spécifiques³¹⁶.

A young girl with dark, curly hair styled in two buns is sitting at a wooden desk in a classroom. She is smiling and looking down at a notebook, holding a pencil. The background is blurred, showing other students at their desks. A dark blue semi-transparent box is overlaid on the bottom left of the image, containing white text.

5. Rendement des élèves de l'Ontario

5. Rendement des élèves des écoles anglaises de l'Ontario

Introduction

Trop d'élèves de l'Ontario n'apprennent pas à bien lire. Selon des données de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), une grande proportion d'élèves de l'Ontario (un sur quatre en 3^e année et un sur cinq en 6^e année) ne satisfait pas aux normes provinciales en lecture³¹⁷. Les données relatives aux élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation (élèves ayant des besoins particuliers; ce terme inclut tous les élèves ayant un PEI, à l'exception des élèves dont la seule anomalie est la douance) sont encore plus préoccupantes³¹⁸. Environ la moitié des élèves ayant des besoins particuliers (53 % en 3^e année et 47 % en 6^e année) ne lisent pas assez bien pour satisfaire aux normes provinciales. Les données sur les notes en lecture selon la race, le sexe, le statut économique et l'appartenance autodéclarée aux Premières Nations ou aux communautés métisses et inuites montrent que certains groupes, et plus particulièrement les garçons³¹⁹, les élèves noirs³²⁰, les élèves issus de familles à faible revenu³²¹ et les élèves des Premières Nations et communautés métisses ou inuites³²² ont un rendement en deçà des attentes (pour en savoir davantage sur l'écart de rendement entre les élèves autochtones et non autochtones, voir la *Section 7 : Expérience des Premières Nations, des Métis et des Inuits*). Le manque d'alphabétisation est également courant parmi les adultes de l'Ontario (voir la *Section 4 : Contexte de l'enquête* pour obtenir des renseignements sur les taux d'alphabétisation des adultes).

Les résultats obtenus aux tests d'écriture de l'OQRE sont semblables³²³. En 2018–2019 :

- 31 % des élèves de 3^e année n'ont pas satisfait à la norme provinciale relative à l'écriture du test de 3^e année
- 18 % des élèves de 6^e année n'ont pas satisfait à la norme provinciale relative à l'écriture du test de 6^e année
- 53 % des élèves de 3^e année ayant des besoins particuliers n'ont pas satisfait à la norme provinciale relative à l'écriture
- 46 % des élèves de 6^e année ayant des besoins particuliers n'ont pas satisfait à la norme provinciale relative à l'écriture.

Les recherches menées révèlent également que les élèves à qui est attribué un trouble de lecture sont cloisonnés de façon disproportionnée dans des cours appliqués en 9^e année³²⁴, et sont moins susceptibles d'obtenir leur diplôme d'études secondaires³²⁵. Ils sont également moins susceptibles de poursuivre des études postsecondaires³²⁶.

Les données quantitatives sur le rendement en matière de lecture sont source de préoccupations. La combinaison des statistiques et des autres éléments de preuve recueillis par la CODP dans le cadre de l'enquête montre que trop d'élèves de l'Ontario sont abandonnés à leur sort.

Une attention considérable a été portée durant les dernières années au déclin des résultats en mathématiques. Bien que les résultats aux tests de lecture de l'OQRE soient demeurés relativement stables, les résultats aux évaluations internationales sont en chute ³²⁷. L'Ontario n'a également pas été en mesure d'accroître la proportion d'élèves qui atteignent les niveaux minimaux de rendement aux évaluations internationales³²⁸. De plus, le nombre d'élèves qui utilisent des technologies d'assistance et d'autres mesures d'adaptation comme des services de transcription pour effectuer les tests de lecture de l'OQRE a considérablement augmenté, ce qui rend difficile l'obtention d'information juste sur la capacité des élèves de l'Ontario de bien lire et écrire sans assistance³²⁹.

Or, que les résultats aux tests de lecture chutent ou demeurent stables, nous ne pouvons pas faire preuve de complaisance lorsqu'il s'agit de veiller à ce que le système d'éducation respecte le droit de lire. Selon la vérificatrice générale, « l'Ontario devrait s'efforcer de s'améliorer »³³⁰. Beaucoup plus d'élèves devraient satisfaire aux normes établies pour les tests de lecture, y compris les élèves handicapés. Il est tout simplement inacceptable que près de 50 % des élèves ayant des besoins particuliers ne satisfassent pas à la norme provinciale de l'OQRE.

Il n'est pas nécessaire qu'il en soit ainsi. Avec la bonne méthode, beaucoup plus d'enfants peuvent développer de bonnes compétences en lecture dès les premières années de l'élémentaire et satisfaire aux normes d'évaluation provinciales en 3^e année et durant les années subséquentes. Nous ne devrions accepter rien de moins.

Données relatives aux tests de lecture de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

L'OQRE évalue les niveaux de lecture des élèves de 3^e et de 6^e année. Pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (DESO), tous les élèves, y compris les élèves des écoles privées, doivent réussir le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) de 10^e année de l'Ontario. Il est possible pour des élèves d'obtenir leur DESO en réussissant le Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO) (s'ils ne réussissent pas le TPCL).

Selon le *Provincial Elementary School Report* de 2018-2019 de l'OQRE³³¹, seulement 74 % de tous les élèves de 3^e année ont satisfait à la norme provinciale en lecture du test de cycle primaire³³². Cela signifie que le quart des élèves de 3^e année en Ontario n'ont pas de bonnes compétences en lecture et ont déjà commencé à subir les conséquences néfastes décrites plus tôt dans ce rapport, ou sont à risque de le faire. En outre, seulement 62 % des élèves ont satisfait à la norme sans assistance (sans technologie d'assistance ou services de transcription)³³³.

En ce qui a trait au test du cycle moyen, 81 % des élèves de 6^e année ont satisfait à la norme provinciale en lecture³³⁴. Autrement dit, en 2018–2019, un élève de 6^e année sur cinq avait de la difficulté à lire. Seulement 72 % des élèves ont satisfait à la norme sans

assistance³³⁵. Étant donné qu'il devient de plus en plus difficile de corriger les difficultés de lecture après la 6^e année, bon nombre de ces élèves ne combleront pas les retards accumulés, et ce, même s'ils ont accès aux meilleures mesures d'intervention³³⁶.

Sur le plan de la lecture, des différences ont été observées selon le sexe, les garçons accusant un retard par rapport aux filles. Au test de lecture de 3^e année, 71 % des garçons ont satisfait à la norme provinciale, comparativement à 78 % des filles. Les résultats des garçons étaient également inférieurs au test de lecture de 6^e année, avec un taux de réussite de 77 % par rapport à 85 % chez les filles³³⁷. Cela signifie qu'au moment d'entrer en 6^e année, près du quart de tous les garçons en Ontario n'avaient pas un niveau de compétence en lecture équivalent à leur année d'études.

On observe aussi des différences notables entre les conseils scolaires. Les conseils scolaires du Sud obtiennent constamment des résultats supérieurs à ceux des conseils du Nord³³⁸. Lors d'une vérification des activités de gestion des ressources financières et humaines des conseils scolaires, le Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario a comparé les résultats aux tests de l'OQRE des différentes régions et constaté que le pourcentage d'élèves dans les conseils du Nord satisfaisant à la norme provinciale du test de lecture de 3^e année de 2015-2016 était de 8 % inférieur à celui des conseils du Sud, et de 5 % inférieur au pourcentage moyen de la province³³⁹.

Les résultats des élèves ayant des besoins particuliers aux tests provinciaux de l'OQRE sont particulièrement inquiétants. Seuls 47 % des élèves de 3^e année ayant des besoins particuliers et 53 % des élèves de 6^e année ayant des besoins particuliers ont satisfait à la norme provinciale en lecture³⁴⁰. L'OQRE a fait part de l'incapacité d'une proportion importante d'élèves ayant des besoins particuliers, plus particulièrement des troubles d'apprentissage (TA), de satisfaire à la norme provinciale, en indiquant qu'il s'agissait d'un problème nécessitant toute notre attention :

Les écarts persistants sur le plan du rendement entre les élèves ayant des besoins particuliers et les autres élèves requièrent de l'attention. Les données de l'OQRE indiquent que les troubles d'apprentissage sont l'anomalie la plus courante au sein de la cohorte d'élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation en Ontario. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont toujours eu des niveaux de rendement faibles malgré leur intelligence moyenne ou supérieure. Il serait bénéfique de passer en revue les soutiens offerts et les stratégies adoptées pour favoriser la réussite³⁴¹.

Les élèves ayant des besoins particuliers ont un rendement semblable au TPCL. Quatre-vingts pour cent de tous les élèves ayant effectué le test en entier³⁴² pour la première fois l'ont réussi, tout comme 50 % des élèves précédemment admissibles³⁴³. Parmi les élèves ayant des besoins particuliers cependant, seulement 50 % des élèves qui en étaient à leur première tentative et 34 % des élèves qui étaient précédemment admissibles ont réussi le test³⁴⁴. On observe également un écart considérable sur le

plan des résultats entre les élèves multilingues (qui apprennent la langue d’instruction en même temps que la matière) et les autres élèves à toutes les évaluations, mais particulièrement au TPCL³⁴⁵.

Les résultats au TPCL varient aussi de façon considérable selon que les élèves suivent des cours théoriques ou appliqués. Seulement 41 % des élèves des cours d’anglais appliqués ayant fait le test en entier à leur première tentative l’ont réussi, comparativement à 91 % des élèves suivant des cours d’anglais théoriques. Comme nous l’expliquons plus tard à la section sur le cloisonnement des élèves, les élèves ayant des TA sont cloisonnés de façon disproportionnée dans des cours appliqués, tout comme les élèves noirs, les élèves autochtones et les élèves issus de familles à faible revenu.

Les données de l’OQRE de 2017-2018 qui suivent les progrès des élèves au fil du temps abondent dans le sens de l’« effet Matthew » décrit à la *Section 4 : Contexte de l’enquête*. Des 64 643 élèves (64 %) ayant satisfait à la norme en lecture en 3^e et en 6^e année, 94 % (60 462) ont réussi le TPCL. Cependant, des 13 385 élèves (13 %) n’ayant pas satisfait à la norme en lecture en 3^e et 6^e année, seulement 28 % (3 757) ont réussi le TPCL³⁴⁶.

Les élèves qui n’ont pas satisfait à la norme au test de lecture de 3^e année ou à celui de 6^e année affichaient un taux de réussite plus faible au TPCL³⁴⁷. L’OQRE a insisté sur l’importance de la réussite à ces tests lors des premières années d’études pour la scolarisation et la vie future, en affirmant que « l’analyse des résultats des élèves depuis 2004 montre que les élèves qui ne satisfont pas à la norme provinciale en lecture et en écriture dans les premières années d’études risquent davantage de ne pas avoir les compétences en littératie requises au secondaire et au-delà³⁴⁸ ».

L’OQRE a également évalué le rapport qu’entretiennent les élèves avec la lecture au moyen d’un questionnaire à l’intention des élèves. En 2018-2019, un peu moins que la moitié des élèves (44 % en 3^e année et 42 % en 6^e année) ont dit ne pas aimer lire. Environ le tiers (38 % en 3^e année et 33 % en 6^e année) a affirmé ne pas avoir l’impression d’arriver à bien lire la plupart du temps³⁴⁹. Cela laisse entendre que les méthodes actuelles d’enseignement de la lecture mènent à l’échec chez beaucoup d’élèves, ainsi qu’au manque de confiance et d’appréciation de la lecture chez de nombreux autres.

Accommodement des besoins

En Ontario, les résultats aux tests de lecture de l’OQRE sont encore plus préoccupants lorsqu’on tient compte des mesures d’adaptation fournies. Une grande proportion d’élèves ayant des besoins particuliers ont accès à des mesures d’adaptation pour les tests de l’OQRE. Ces mesures d’adaptation incluent la transcription mot à mot des réponses par une tierce personne et l’utilisation de technologies d’assistance (comme Read&Write pour Google Chrome).

Il est important et nécessaire d'offrir des mesures d'adaptation aux élèves qui ont de la difficulté en lecture afin qu'ils puissent avoir les mêmes chances d'obtenir l'évaluation de leur compréhension du texte écrit et de communiquer leurs idées par écrit. Or, l'offre de mesures d'adaptation signifie que les données de l'OQRE, déjà sources de préoccupations, sous-représentent probablement beaucoup l'ampleur des difficultés de lecture des élèves de l'Ontario. Par exemple, l'International Dyslexia Association (IDA) a analysé les données provinciales de l'OQRE. Elle a constaté des taux élevés de recours aux technologies d'assistance et aux services de transcription chez les élèves ayant un PEI (élèves ayant des besoins particuliers), ainsi qu'une utilisation accrue de ces mesures d'adaptation au fil du temps. Par exemple, l'analyse de l'IDA a révélé ce qui suit :

En 2019, 84 % des élèves de 3^e année ayant un PEI ont eu recours à ces mesures d'adaptation pour effectuer le test de lecture, comparativement à 36 % d'entre eux en 2005. Les taux de recours aux technologies d'assistance/services de transcription ont également augmenté au fil du temps en 6^e année (19,6% en 2005 contre 72 % en 2019) et pour le TPCL (14,25% en 2005 contre 38,7 % en 2019)³⁵⁰.

Les données de l'IDA montraient également que 87 % des élèves de 3^e année ayant un TA reconnu utilisaient des services de transcription³⁵¹.

L'IDA a constaté que seulement 8,5 % des élèves de 3^e année ayant des besoins particuliers ont satisfait à la norme provinciale au test de lecture de l'OQRE sans utiliser de technologie d'assistance ou de services de transcription. Ces résultats sont semblables aux conclusions de l'analyse des données des conseils scolaires menée par la CODP. De plus, l'IDA a observé peu d'amélioration, sinon aucune, dans les taux de réussite sans accommodement des élèves ayant des besoins particuliers entre 2005 et 2019³⁵².

Par conséquent, les tests de l'OQRE ne mesurent pas adéquatement la capacité de lecture et d'écriture sans assistance des élèves qui ont des troubles de lecture des mots et d'autres besoins particuliers en matière d'éducation. Dans l'ensemble, les résultats aux tests de l'OQRE pour l'ensemble des élèves de l'Ontario n'indiquent pas si le système d'éducation enseigne aux élèves à lire sans assistance.

Exemptions

Deux ou trois pour cent de tous les élèves de l'Ontario de 3^e année ou de 6^e année reçoivent une exemption officielle des tests de lecture de l'OQRE. Les élèves qui sont incapables d'effectuer l'ensemble du test ou certaines de ses parties, même avec des mesures d'adaptation, pourraient en être exemptés³⁵³. Les élèves qui ont besoin qu'un membre du personnel enseignant ou qu'un autre adulte leur fasse la lecture doivent également obtenir une exemption du test de lecture³⁵⁴.

Le taux d'exemption varie d'un conseil scolaire à l'autre. Par exemple, dans le conseil scolaire Keewatin-Patricia, jusqu'à 13 % des élèves ne participent pas aux tests de lecture de l'OQRE en 3^e année ou en 6^e année. Plusieurs autres conseils de l'Ontario ont des taux d'exemption élevés. Les conseils de Moosonee (7 % en 3^e année, 8 % en 6^e année) et Superior-Greenstone (12 % en 3^e année, 6 % en 6^e année) en sont des exemples.

Les élèves ayant des besoins particuliers sont beaucoup plus susceptibles d'être exemptés des tests³⁵⁵. Le bien-fondé de soustraire certains élèves aux tests standardisés est une question complexe. Cependant, il n'est pas possible de savoir quels résultats aux tests standardisés auraient obtenus les élèves handicapés qui ont profité d'une exemption. De l'information précieuse à propos des acquis de l'élève est perdue. Les exemptions nuisent également à l'obtention d'autres informations pouvant servir, à l'échelle du système, à orienter les décisions stratégiques en matière de curriculum, de méthodes d'enseignement et de mesures d'intervention³⁵⁶.

Données des conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête

La CODP a demandé aux huit conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête de lui fournir les données de l'OQRE afin de mieux comprendre comment s'en tirent les élèves ayant des besoins particuliers, et plus particulièrement des TA, aux tests de lecture de l'OQRE. Étant donné que les conseils scolaires ne définissent pas plus étroitement les TA, il n'a pas été possible d'évaluer le rendement spécifique des élèves dont le TA est un trouble de lecture. Cependant, comme nous l'expliquons à la *Section 4 : Contexte de l'enquête* et à la *Section 12 : Évaluations professionnelles*, il est probable qu'une part importante des élèves qualifiés dans les données de l'OQRE d'élèves ayant un TA aient un trouble de lecture étant donné que ce trouble constitue le TA le plus courant.

L'évaluation du rendement des élèves ayant des troubles de lecture a aussi souffert du fait que les conseils scolaires ont uniquement été en mesure de fournir des données sur les élèves dont le TA a été reconnu officiellement (élèves évalués par un CIPR et classés officiellement dans la catégorie des TA). Or, les élèves ayant un TA n'obtiennent pas tous de diagnostic d'un professionnel de la santé ou de désignation d'un CIPR. À cette complication s'ajoute aussi le fait que les enfants qualifiés par un CIPR d'élèves à « anomalies multiples » pourraient avoir un trouble de lecture parmi leurs anomalies.

Similairement à ce qu'indiquent les données provinciales, les élèves des huit conseils scolaires ayant des besoins particuliers ont obtenu de mauvais résultats aux tests de l'OQRE de 3^e et de 6^e année en 2018-2019. Par exemple, dans le conseil scolaire Keewatin-Patricia, seulement 13 % des élèves de 3^e année et 35 % des élèves de 6^e année ayant des besoins particuliers ont satisfait à la norme provinciale. Le conseil de Lakehead comptait le plus grand pourcentage d'élèves aux prises avec des BP ayant satisfait à la norme provinciale en 3^e année. Cependant, ce pourcentage était de

55 %, ce qui demeure préoccupant. Plus d'élèves ayant des besoins particuliers ont satisfait à la norme provinciale en 6^e année dans le conseil d'Ottawa-Carleton que dans tout autre conseil scolaire examiné dans le cadre de l'enquête. Cependant, à seulement 60 %, ce pourcentage était également faible.

Lorsqu'on examine uniquement les élèves ayant un TA reconnu, on constate que seulement 12 % des élèves de 3^e année du conseil de Hamilton-Wentworth ont satisfait à la norme provinciale. Le conseil de Simcoe Muskoka avait le plus haut pourcentage d'élèves ayant satisfait à la norme provinciale en 3^e année, soit 60 %. Le conseil Keewatin-Patricia avait le plus bas pourcentage d'élèves ayant satisfait à la norme de 6^e année, soit 33 %, tandis qu'un autre conseil du Nord (Lakehead) comptait le plus grand pourcentage d'élèves de 6^e année ayant satisfait à la norme, soit 69 %. Dans la plupart des cas, seulement environ la moitié des élèves ayant un TA reconnu étaient en mesure de satisfaire aux normes provinciales de l'OQRE, et ce, malgré le haut taux de mesures d'adaptation fournies, comme nous l'indiquons ci-après.

Les données quantitatives obtenues des conseils scolaires et les données qualitatives tirées de sondages confirment les conclusions de l'OQRE voulant que tous les élèves ayant des besoins particuliers, c'est-à-dire une part considérable de la population étudiante de l'Ontario, et pas seulement les élèves ayant des TA, se heurtent à des difficultés de lecture³⁵⁷. Cela laisse entendre que l'approche actuelle de l'Ontario n'est pas fondée sur la conception universelle de l'apprentissage, qui exige que **tous** les élèves aient accès à un enseignement efficace de la lecture.

Selon le conseil d'Ottawa-Carleton, le seul conseil de l'échantillonnage nous ayant fourni sa propre analyse approfondie des données sur le rendement des élèves :

Toutes évaluations provinciales confondues, les résultats en matière de rendement semblent inférieurs chez les élèves en apprentissage de la langue (EAL), les élèves ayant des besoins particuliers (à l'exception des enfants doués; enfance en difficulté), les élèves issus de quartiers à faible revenu (SSE), et les élèves se définissant comme des personnes autochtones (AUT), comparativement à la moyenne des élèves. Les données laissent entendre que plus le nombre de groupes auquel appartient l'élève est élevé et moins ses résultats sont bons, surtout en numératie. Sur le plan du sexe, les résultats en mathématiques semblent plus élevés chez les garçons, tandis que les résultats en lecture, en écriture et au TPCL semblent plus élevés chez les filles. Les écarts sont bien plus grands en lecture et écriture qu'ils ne le sont en mathématiques.

Le Tableau 1 présente des données recueillies tout au long de l'enquête sur le pourcentage d'élèves³⁵⁸ qui ont satisfait à la norme provinciale (niveau 3 ou 4) du test de lecture de 2018-2019 de l'OQRE :

- Pourcentage global d'élèves du conseil ayant satisfait à la norme provinciale du test de lecture de l'OQRE en 3^e et en 6^e année³⁵⁹

- Pourcentage d'élèves ayant des besoins particuliers ayant satisfait à la norme provinciale du test de lecture de l'OQRE en 3^e et en 6^e année³⁶⁰
- Pourcentage d'élèves ayant un TA (reconnu par un CIPR) ayant satisfait à la norme provinciale du test de lecture de l'OQRE en 3^e et en 6^e année³⁶¹
- Pourcentage d'élèves ayant un TA (reconnu par un CIPR) qui avaient besoin de mesures d'adaptation (lecture des questions à haute voix, technologies d'assistance, services de transcription) et qui ont satisfait à la norme provinciale du test de lecture de l'OQRE en 3^e et en 6^e année.

Tableau 1 : Pourcentage d'élèves qui ont satisfait à la norme provinciale du test de lecture de 2018-2019 de l'OQRE³⁶²

	Population globale – norme satisfaite 3 ^e année	Besoins particuliers en matière d'éducation – norme satisfaite 3 ^e année	Élèves ayant des TA – norme satisfaite 3 ^e année	Élèves ayant des TA – norme satisfaite, mesures d'adaptation 3 ^e année	Population globale – norme satisfaite 6 ^e année	Besoins particuliers en matière d'éducation – norme satisfaite 6 ^e année	Élèves ayant des TA – norme satisfaite 6 ^e année	Élèves ayant des TA – norme satisfaite, mesures d'adaptation 6 ^e année
Hamilton-Wentworth	67	33	12	100	73	42	48	95
Keewatin-Patricia	59	18	ADD	ADD	72	35	33	100
Lakehead	71	55	50	100	75	48	69	82
London Catholic	72	39	50	100	78	47	44	78
Ottawa-Carleton	76	52	58	89	82	60	61	94
Peel	75	50	42	100	81	35	46	96
Simcoe Muskoka Catholic	67	35	60	100	79	51	49	94
Thames Valley	63	18	53	100	73	35	45	98

Accommodement des besoins

Le faible pourcentage d'élèves ayant des TA qui ont satisfait à la norme provinciale est encore plus préoccupant lorsqu'on prend en compte les mesures d'adaptation fournies. En effet, la plupart ou la totalité des élèves aux prises avec un TA qui ont satisfait à la norme ont eu droit à des services de lecture à haute voix des questions, à des services de transcription mot à mot de leurs réponses ou à des technologies d'assistance. Dans plusieurs conseils (Hamilton-Wentworth, Lakehead, London Catholic, Peel, Simcoe Muskoka Catholic et Thames-Valley), tous les élèves aux prises avec un TA qui ont satisfait à la norme provinciale en 3^e année l'ont fait à l'aide de mesures d'adaptation. En 6^e année, la plupart des élèves qui ont satisfait à la norme l'ont fait à l'aide de mesures d'adaptation. Très peu d'élèves ayant un TA reconnu ont satisfait à la norme provinciale sans l'aide de mesures d'adaptation. Le conseil de Lakehead comptait le plus faible pourcentage d'élèves de 6^e année aux prises avec un TA reconnu qui ont

satisfait à la norme provinciale sans mesures d'adaptation, soit 2 %, tandis que le conseil London Catholic avait le pourcentage le plus élevé, soit 22 %. Par conséquent, même les élèves qui ont des TA reconnus et qui satisfont à la norme provinciale pourraient ne pas être en mesure de lire et d'écrire adéquatement sans assistance.

Exemptions

La CODP a constaté que dans les huit conseils scolaires, entre 6 % et 60 % des élèves ayant des besoins particuliers ont été exemptés du test de lecture de l'OQRE de 3^e année et entre 5 % et 35 % des élèves ont été exemptés du test de lecture de l'OQRE de 6^e année. Entre 0 % et 5 % des élèves ayant un TA reconnu ont reçu une exemption relative au test de lecture de la 6^e année³⁶³.

Le Tableau 2 présente les données³⁶⁴ sur les élèves exemptés des tests de lecture de l'OQRE de 3^e et de 6^e année (année scolaire 2018-2019) obtenues des huit conseils scolaires examinés durant l'enquête :

- Pourcentage total d'élèves du conseil exemptés du test de lecture de l'OQRE
- Pourcentage d'élèves ayant des besoins particuliers, exemptés du test de lecture de l'OQRE
- Pourcentage d'élèves ayant un TA reconnu, exemptés du test de lecture de l'OQRE.

Tableau 2 : Pourcentage d'élèves exemptés des tests de lecture de l'OQRE de 3e et de 6e années, année scolaire 2018–2019

	Exemptions totales – 3 ^e année	Exemptions – Élèves ayant des besoins particuliers – 3 ^e année	Exemptions – Élèves ayant des TA – 3 ^e année	Exemptions totales – 6 ^e année	Exemptions – Élèves ayant des besoins particuliers – 6 ^e année	Exemptions – Élèves ayant des TA – 6 ^e année
Hamilton-Wentworth	4	12.5 %	0	4 %	7,6	1,1
Keewatin-Patricia	13	60	ADD ³⁶⁵	13	35	0
Lakehead	4	6	0	4	5	0
London Catholic	2	12	0	3	6	0
Ottawa-Carleton	4	8	0	3	5	2
Peel	3	17	2	3	8	2
Simcoe-Muskoka Catholic	4	15	0	3	9	5
Thames Valley	5	19	0	4	11	1

Autres observations

Les données sur les élèves ayant des besoins particuliers couvrent tous les élèves qui ont un PEI, qu'ils aient ou non été évalués par un CIPR. Bon nombre de ces élèves ont probablement un trouble de lecture ou un autre TA³⁶⁶. Les données de l'OQRE fournies par les huit conseils scolaires laissent entendre que, par rapport à leur nombre au sein

de la population, très peu d'élèves ayant des troubles de lecture ont vu leurs TA reconnus par un CIPR. Par exemple, un conseil scolaire nous a rapporté que seulement 30 % des élèves ayant reçu un diagnostic de TA avaient suivi le processus des CIPR. D'autres élèves ont sans doute un TA non évalué ou diagnostiqué, ou sont à risque d'en développer un.

Même s'il n'est pas nécessaire d'avoir obtenu la désignation d'un CIPR pour avoir accès à un programme d'intervention ou à des mesures d'adaptation, le système actuel ne permet pas d'obtenir des données relatives au rendement aux tests de l'OQRE des élèves ayant un TA qui n'ont pas été évalués par un CIPR. La section 13 inclut des recommandations sur la collecte améliorée de données sur les élèves ayant des troubles de lectures et autres TA.

Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) est une évaluation internationale qui fait état tous les cinq ans du rendement en lecture des élèves de 4^e année du monde entier. Le PIRLS est le seul programme international qui évalue le rendement en lecture des enfants canadiens durant les premières années d'études.

Le PIRLS est dirigé par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), consortium indépendant d'instituts de recherche et d'organismes gouvernementaux. Il a été administré pour la première fois en 2001, puis tous les cinq ans depuis³⁶⁷.

La dernière évaluation du PIRLS remonte à 2016, lorsque 50 pays y ont participé. Les responsables ont évalué le rendement en lecture d'un échantillon aléatoire de plus de 18 000 élèves de huit provinces canadiennes, dont l'Ontario. De l'information sur le milieu de vie, le milieu scolaire et le type de classes des élèves a également été recueillie au moyen de questionnaires. Les questionnaires ont été remplis par les élèves, leurs parents, leurs tuteurs, leurs directeurs d'école et leurs enseignants³⁶⁸.

La 4^e année a été choisie pour l'évaluation du PIRLS parce qu'elle correspond à une jonction importante du développement des élèves, soit le « point de transition où ceux-ci sont censés avoir déjà appris à lire et utilisent maintenant leurs compétences en lecture pour apprendre ». Le PIRLS évalue les compétences en lecture, qu'il qualifie d'« aptitude à comprendre et à utiliser les formes écrites de la langue qui sont exigées par la société ou valorisées par l'individu, et capacité d'utiliser cette information »³⁶⁹.

Les objectifs du PIRLS sont les suivants :

- évaluer les aptitudes à la lecture d'enfants de neuf ans (élèves de 4^e année)
- déterminer les contextes qui exercent une influence sur l'apprentissage de la lecture
- comprendre comment les jeunes enfants apprennent à lire

- améliorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture de tous les enfants
- évaluer et comprendre les différences observées d'un système de l'éducation à l'autre en vue d'améliorer les méthodes d'enseignement et l'apprentissage de la lecture partout dans le monde.

Le PIRLS utilise l'échantillonnage pour repérer les écoles publiques et privées et les élèves qui prendront part au test. Des écoles et élèves peuvent être exclus du test pour de nombreuses raisons, comme des handicaps (si l'école sert une clientèle handicapée ou si l'élève a un handicap). Le taux d'exclusion du PIRLS ne devrait pas être supérieur à 5 %. Plutôt que d'être exclus du programme, les élèves dyslexiques devraient dans la mesure du possible avoir accès à des mesures d'adaptation pour effectuer le test³⁷⁰. Néanmoins, certaines personnes soutiennent que la conception du PIRLS et le mode de transmission de ses résultats mènent à l'exclusion systématique des élèves marginalisés et handicapés³⁷¹.

En 2016, l'Ontario a obtenu une note 544 à l'évaluation du PIRLS, ce qui est supérieur au point médian de 500 de l'évaluation et à la moyenne internationale de 511. Le résultat de l'Ontario est d'un point supérieur à la moyenne canadienne (543), mais inférieur au résultat de la Colombie-Britannique (555), du Québec (547) et de l'Alberta (547)³⁷².

Le Tableau 3 montre les provinces, pays et territoires ayant obtenu un résultat supérieur à celui de l'Ontario.

Tableau 3 : Provinces, pays et territoires ayant obtenu un résultat supérieur à celui de l'Ontario au PIRLS de 2016

Russie	581
Singapour	576
Hong Kong (RAS)	569
Irlande	567
Finlande	566
Pologne	565
Irlande du Nord	565
Norvège (élèves de 5 ^e année évalués)	559
Taipei chinois	559
Angleterre	559
Lettonie	558
Suède	555
Colombie-Britannique	555
Hongrie	554
Bulgarie	552
États-Unis	549
Lituanie	548
Italie	548
Danemark	547
Québec	547
Alberta	547
Macao (RAS)	546
Pays-Bas	545
Australie	544

Le rendement de l'Ontario dans le cadre du PIRLS a diminué en 2016 (544) par rapport à 2011 (552), 2006 (556) et 2001 (548)³⁷³. Fait à noter, les données relatives aux élèves ayant des TA et aux taux d'accommodement de leurs besoins ne sont pas présentées séparément.

Selon un rapport du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, les résultats et autres données du PIRLS montrent l'importance d'identifier et de prendre en charge rapidement les élèves qui ont de la difficulté en lecture :

Bien que les élèves du Canada fassent partie des meilleurs au monde en lecture [...] et que les élèves du Canada de 4^e année aient obtenu de très bons résultats au PIRLS de 2011 [...] **une proportion importante de jeunes ne possède toujours pas les connaissances et les compétences en lecture et en écriture nécessaires pour profiter adéquatement des possibilités d'éducation.** En effet, selon les résultats du PIRLS de 2011, 14 p. 100 des élèves de 4^e année n'atteignaient pas le seuil repère international intermédiaire; cependant, des différences significatives ont été perçues entre les provinces et

selon la langue et le genre [...] Les résultats de la plus récente évaluation du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) montrent que 12 p. 100 des élèves de 8^e année ou de 2^e secondaire du Canada n'ont pas atteint le Niveau 2 en lecture, niveau de base de compétence en lecture ou niveau attendu en lecture [...] **Il est donc de la plus haute importance de pouvoir cerner le plus tôt possible les domaines où les élèves éprouvent des difficultés pour permettre aux parents et aux enseignantes et enseignants du Canada d'intervenir rapidement**³⁷⁴. [C'est nous qui soulignons.]

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est un effort de collaboration des membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Au Canada, le PISA est exécuté par l'entremise d'un partenariat entre Emploi et Développement social Canada (EDSC) et le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC). Il est exécuté tous les trois ans auprès des jeunes de 15 ans pour mesurer les acquis en lecture, en mathématiques et en sciences. Les élèves des écoles privées et publiques prennent part au PISA.

En 2018, 79 pays et économies, y compris le Canada, ont participé au PISA, qui se penchait sur les compétences en littératie.

Les élèves de l'Ontario ont obtenu un bon rendement au PISA en affichant des résultats supérieurs à la moyenne des pays de l'OCDE participants. Cependant, certaines recherches laissent entendre que les résultats du Canada pourraient ne pas être comparables à ceux d'autres pays étant donné le taux considérablement élevé d'exclusion d'élèves du Canada, les faibles niveaux de participation des écoles canadiennes et les taux élevés d'absence des élèves du pays. Les élèves exclus du programme avaient principalement des incapacités intellectuelles³⁷⁵ (5 %), des connaissances limitées de la langue de l'évaluation (1,5 %) et des incapacités fonctionnelles (0,5 %)³⁷⁶.

Malgré le rendement généralement élevé de l'Ontario et du Canada au PISA, il existe des sources de préoccupation :

- Les filles ont des résultats nettement meilleurs en lecture que les garçons³⁷⁷.
- Les élèves du système d'éducation publique de langue anglaise de l'Ontario ont de meilleurs résultats en lecture que les élèves du système d'éducation public de langue française³⁷⁸.
- Depuis 2000, les résultats d'ensemble en lecture baissent³⁷⁹ et le nombre d'élèves ne pouvant pas satisfaire aux normes internationales en lecture augmente³⁸⁰.

- L'écart qui existe entre les élèves ayant les niveaux de rendement les plus élevés et ceux ayant les niveaux de rendement les moins élevés en matière de lecture, un indicateur important de l'équité des résultats de l'éducation³⁸¹, s'est accru.
- 13 % des élèves (ou environ une ou un élève sur sept) sont au niveau le plus bas du PISA (inférieur au niveau 2)³⁸².
- Les élèves favorisés sur le plan socioéconomique ont obtenu des résultats de 63 points (ou 4,8 %) supérieurs à ceux des élèves défavorisés sur le plan socio-économique³⁸³. Environ 24 % des élèves favorisés du Canada ont figuré parmi les élèves les mieux classés au PISA de 2018, comparativement à 7 % des élèves défavorisés³⁸⁴.

La discussion du CMEC à propos du rendement des élèves canadiens se termine ainsi :

Malgré ces excellents résultats, les résultats du PISA 2018 en compréhension de l'écrit laissent aussi entrevoir certaines préoccupations, car le rendement en lecture au PISA a diminué pour l'ensemble du Canada et dans de nombreuses provinces depuis 2000. En effet, un élève sur sept au Canada est au niveau le plus bas du PISA (inférieur au niveau 2) et les élèves des milieux linguistiques minoritaires obtiennent des résultats inférieurs en lecture à ceux de leurs homologues des milieux linguistiques majoritaires dans la plupart des provinces. En outre, l'écart entre les résultats en lecture des filles et des garçons persiste³⁸⁵.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), une agence du gouvernement de l'Ontario, a pour mandat de mettre la recherche fondée sur des données probantes au service de l'amélioration du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Il rend compte de ses activités au ministère des Collèges et Universités de l'Ontario.

En 2016-2017, le COQES a dirigé un projet intitulé l'Initiative des aptitudes essentielles chez les adultes (l'IAEA)³⁸⁶. Ce projet mesurait les capacités des nouveaux étudiants et nouveaux diplômés de 20 collèges et universités en matière de littératie, de numératie et de pensée critique³⁸⁷.

Dans le cadre de l'enquête, il est surtout utile d'examiner les résultats de l'évaluation des compétences en littératie des étudiants nouvellement inscrits dans les établissements postsecondaires pour déterminer si les élèves qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires ont les compétences en littératie requises pour réussir dans le contexte économique actuel.

Les nouveaux étudiants des établissements sont évalués au moyen de l'outil *Éducation et compétences en ligne*, la version commerciale du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Cet outil, dont l'utilisation auprès des adultes âgés de 16 à 65 ans a été validée, mesure les compétences cognitives et professionnelles clés nécessaires pour que les adultes participent à la société et que les économies se développent.

Trente-quatre pour cent des nouveaux étudiants des collèges et 26 % des nouveaux étudiants des universités se sont classés au niveau 2 de l'évaluation, ou à un niveau inférieur. Cela signifie qu'ils ne satisfaisaient pas à la norme minimale en littératie requise selon l'OCDE pour réussir dans le contexte économique actuel³⁸⁸.

Le COQES a déposé plusieurs autres rapports sur l'importance des compétences de base, comme la littératie et la numératie, qui sont essentielles afin de mener à bien ses études postsecondaires et ses activités professionnelles.

Cloisonnement des élèves

Le cloisonnement fait référence au regroupement des élèves selon leurs habiletés présumées³⁸⁹. Il est surtout utilisé en contexte d'acheminement des élèves vers des cours théoriques, appliqués ou élaborés à l'échelon local à partir de la 9^e année. Généralement, les élèves suivent tous leurs cours, ou la plupart d'entre eux, de façon cloisonnée³⁹⁰.

Le cloisonnement réduit les possibilités des élèves en matière d'études postsecondaires, de carrière et de qualité de vie, et crée d'autres désavantages. Par exemple, les élèves cloisonnés dans des cours appliqués d'anglais et de mathématiques sont moins susceptibles de :

- satisfaire aux normes provinciales relatives aux tests de mathématiques et de lecture
- obtenir leur diplôme d'études secondaires
- entreprendre des études postsecondaires³⁹¹.

En raison de problèmes relatifs à la collecte de données, il n'existe pas de données provinciales sur les caractéristiques démographiques des élèves orientés vers les cours théoriques et les cours appliqués. Cependant, les données recueillies par les conseils confirment les craintes de longue date à l'endroit de l'orientation plus probable des élèves marginalisés vers des parcours limitant leurs choix de cours et possibilités en matière d'études postsecondaires³⁹².

Selon les données de deux conseils scolaires ayant effectué un recensement scolaire, les élèves racialisés, plus particulièrement les élèves noirs et latino-américains, et les élèves autochtones sont plus susceptibles de suivre des cours appliqués. Par exemple, l'examen de 2019 du Peel District School Board³⁹³ a révélé ce qui suit :

- Les élèves noirs sont orientés de façon disproportionnée vers des cours appliqués et des cours élaborés à l'échelon local³⁹⁴.
- Les élèves autochtones sont surreprésentés au sein des cours appliqués et des cours élaborés à l'échelon local³⁹⁵.
- Les élèves latino-américains sont surreprésentés au sein des cours appliqués et des cours élaborés à l'échelon local³⁹⁶.

De plus, seulement 34 % des élèves du conseil de Peel inscrits à des cours de la filière appliquée ont réussi le TPCL de la 10^e année en 2018-2019, comparativement à 90 % des élèves de la filière théorique.

Des données du Toronto District School Board (TDSB) font état de résultats similaires parmi les élèves noirs et autochtones³⁹⁷. Les élèves provenant de familles à faible statut socioéconomique sont également cloisonnés de façon disproportionnée dans des cours de filière appliquée³⁹⁸.

La CODP a réclamé des données des huit conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête afin de tenter de déterminer si les enfants ayant un TA reconnu étaient cloisonnés de façon disproportionnée dans des cours appliqués en 9^e année³⁹⁹. La CODP a appris que les conseils n'avaient pas de moyen uniforme d'entreposer et d'accéder à ces données. Les conseils ne semblent pas vérifier de façon proactive si certains groupes d'élèves se retrouvent orientés de façon disproportionnée vers des parcours scolaires qui limitent leurs possibilités sur le plan des études postsecondaires. Un conseil a indiqué ne pas pouvoir fournir l'information demandée parce qu'elle n'était pas recueillie ou disponible par l'entremise de son système actuel de gestion de l'information sur les élèves. Plusieurs autres conseils ont eu de la difficulté à fournir l'information demandée.

Les données transmises laissent entendre qu'une proportion préoccupante d'élèves ayant des TA suivent majoritairement des cours appliqués, et que les élèves ayant des TA reconnus sont considérablement plus susceptibles de suivre majoritairement des cours appliqués que les élèves dont le TA n'a pas été reconnu. Selon les données, les élèves ayant un TA reconnu étaient environ deux à quatre fois plus susceptibles de suivre majoritairement des cours appliqués en 9^e année.

Tableau 4 : Pourcentage d'élèves ayant des TA reconnus et d'élèves sans TA reconnu qui suivent majoritairement des cours appliqués en 9^e année

	TA reconnus	Aucun TA reconnu
Hamilton-Wentworth	71	27
Keewatin-Patricia	69	35
Lakehead	86	41
London Catholic	71	20
Ottawa-Carleton	40	11
Peel	44	28
Simcoe-Muskoka Catholic	Aucune donnée	Aucune donnée
Thames Valley	16	8

Comme nous l'expliquons plus longuement à la *Section 6 : Expérience des élèves et des familles* et à la *Section 11 : Accommodement des besoins*, l'enquête a révélé que d'autres types de cloisonnement peuvent également avoir lieu⁴⁰⁰. Ces autres types de cloisonnement incluent l'acheminement des élèves ayant des troubles de lecture vers des classes de l'enfance en difficulté séparées qui ne sont pas outillées pour intervenir auprès de ces élèves et le retrait d'élèves des programmes d'immersion. Les conseillers scolaires d'Ottawa-Carleton ont fait part de préoccupations à l'égard du grand nombre d'élèves possédant un PEI au sein de la filière de langue anglaise⁴⁰¹. De plus, selon un rapport préparé par le conseil en 2019, les élèves des écoles unilingues anglaises ont tendance à être issus de familles à plus faible revenu que les élèves inscrits dans des écoles offrant un programme d'immersion française⁴⁰².

En juin 2020, le ministère de l'Éducation (ministère) a reconnu les répercussions néfastes du cloisonnement et a annoncé qu'il reportait le cloisonnement des élèves de la 9^e année à la 10^e année à compter de 2021, en commençant par les mathématiques de 9^e année⁴⁰³. Au moment de rédiger ce rapport, nous possédions peu d'information sur le processus de décroisonnement ou les ressources et soutiens qui seront mis en place pour réorienter les enfants et adolescents. L'élimination des iniquités qui mènent au cloisonnement constitue une tâche complexe et devrait débuter le plus tôt possible à l'élémentaire⁴⁰⁴. Les mesures prises pour veiller à ce que plus d'élèves possèdent les compétences en lecture nécessaires pour atteindre leur plein potentiel sur le plan scolaire vont dans le sens de l'objectif de décroisonnement en Ontario.

Taux de diplomation

Des recherches ont établi un lien entre les résultats aux évaluations de la littératie et l'obtention du diplôme d'études secondaires. Par exemple, les élèves dont les notes sont faibles à l'évaluation de la lecture du programme PISA sont peu susceptibles d'achever des études secondaires. Les capacités de lecture continuent d'avoir une influence sur les taux d'obtention de diplôme de l'enseignement secondaire, même après l'application d'autres variables telles que le sexe, la langue maternelle, l'éducation parentale, le revenu familial, le lieu de résidence et l'investissement scolaire et social⁴⁰⁵.

Au 31 août 2018, 81,2 % des élèves de l'Ontario obtenaient leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) en quatre ans tandis que 87,1 % obtenaient leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) en cinq ans. Le Tableau 5 illustre le taux de diplomation des élèves des huit conseils scolaires en cinq ans, selon le ministère.

Tableau 5 : Taux de diplomation des élèves en cinq ans, selon le ministère de l'Éducation

Hamilton-Wentworth	79,7 %
Keewatin-Patricia	76,1 %
Lakehead	75,5 %
London Catholic	90,4 %
Ottawa-Carleton	88,3 %
Peel	89,2 %
Simcoe Muskoka Catholic	88,2 %
Thames Valley	79,1 %

La CODP a demandé que lui soient fournies des données des huit conseils scolaires examinés durant l'enquête afin de déterminer si, comme le laissent entendre les recherches, les élèves ayant un TA reconnu sont plus susceptibles que leurs pairs de quitter l'école sans obtenir leur DESO. Selon les réponses reçues, les conseils scolaires de l'Ontario ne semblent pas suivre les taux de diplomation selon l'anomalie de l'élève.

Les données à notre disposition ne nous ont pas permis de déterminer si les élèves ayant des TA étaient moins susceptibles d'obtenir leur DESO. Le conseil d'Ottawa-Carleton nous a fourni un rapport annuel sur le rendement des élèves (2018-2019) qui examinait les données relatives au rendement pour mesurer les progrès effectués par les élèves en matière d'apprentissage. Cet exercice avait été effectué pour orienter les stratégies du plan d'amélioration du rendement scolaire et du bien-être des élèves mis en œuvre par le conseil. En ce qui a trait à l'accumulation de crédits et à la diplomation, le rapport a révélé que « des groupes spécifiques d'élèves, principalement les élèves autochtones et élèves ayant des besoins particuliers, continuent de traîner de l'arrière par rapport aux autres élèves ».

Bien qu'il s'agisse d'un bel exemple d'analyse de données sur le rendement des élèves, ce genre d'exercice n'est pas effectué de façon régulière au sein des conseils scolaires. Pour une discussion détaillée des lacunes sur le plan de la collecte de données et le suivi du rendement des élèves, voir la *Section 13 : Problèmes systémiques*.

Fréquentation d'établissements postsecondaires

Selon le COQES, les élèves qui sont handicapés, autochtones ou issus de familles à faible revenu, et les élèves dont les parents ne possèdent pas de diplôme postsecondaire, continuent d'être exclus des études postsecondaires et des avantages économiques qu'elles procurent⁴⁰⁶.

Peu de données sont disponibles en Ontario sur le cheminement postsecondaire des élèves ayant des besoins particuliers plus généralement, ou des TA ou troubles de lecture plus spécifiquement. Cependant, les données recueillies indiquent que les élèves qui ont des besoins particuliers ou qui obtiennent de mauvais résultats aux évaluations de la littératie, y compris les tests de l'OQRE et du PISA, sont beaucoup moins susceptibles de s'inscrire à des études postsecondaires⁴⁰⁷.

Un document de recherche publié par le COQES en 2012 s'est penché sur les données du TDSB relatives aux élèves aux prises avec une anomalie reconnue par un CIPR. Le document indique qu'une petite proportion seulement d'enfants qualifiés d'élèves ayant des besoins particuliers, par un CIPR dans le cas présent, sont en mesure de réussir une transition à une université ou à un collège ontarien⁴⁰⁸. Selon le document :

[...] les cheminements postérieurs à l'école secondaire des élèves du TDSB dans notre échantillon concordent avec ceux signalés dans la documentation. Comparativement aux diplômés sans [besoins particuliers], une proportion plus élevée d'élèves ayant des [besoins particuliers] ont abandonné leurs études ou sont entrés directement sur le marché du travail. Seulement 18 % des élèves ayant des [besoins particuliers] ont confirmé leur admission à l'université, comparativement à 58 % pour les élèves sans [besoins particuliers]. Cependant, 24 % des élèves ayant des [besoins particuliers] se sont dirigés vers un collège communautaire, tandis que seulement 14 % des élèves sans [besoins particuliers] ont choisi ce cheminement⁴⁰⁹.

On observe aussi une corrélation entre les résultats obtenus aux tests standardisés et la fréquentation d'établissements postsecondaires. Les élèves handicapés semblent moins bien réussir aux évaluations standardisées (voir par exemple les données de l'OQRE). Selon un document du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), des études ont révélé que la probabilité d'effectuer des études postsecondaires augmente à mesure qu'augmentent les résultats au test de lecture du PISA⁴¹⁰. Une étude menée sur les élèves canadiens a révélé que seulement 28 % des élèves de 15 ans ayant obtenu un résultat de niveau 1 (le niveau le plus bas) au test de lecture du PISA en 2000 avaient, à l'âge de 19 ans, déjà effectué une forme quelconque d'études postsecondaires. Ce chiffre grimpe à 45 % pour le niveau 2, 65 % pour le niveau 3, 76 % pour les élèves du niveau 4 et 88 % pour les élèves du niveau 5 (niveau supérieur d'aptitudes à la lecture)⁴¹¹.

Les élèves qui obtiennent des résultats supérieurs en littératie aux tests du PISA sont également plus susceptibles d'aller à l'université qu'au collège. D'indiquer le document :

Les compétences en lecture à 15 ans avaient l'impact le plus important sur le choix du parcours postsecondaire d'un élève, même après l'application d'autres variables, telles que le sexe, la langue maternelle, le lieu de résidence, l'éducation parentale et le revenu familial [...] ⁴¹².

Ce constat illustre toute l'importance de l'apprentissage de la lecture et de la littératie en bas âge parmi les populations traditionnellement marginalisées et de la promotion de l'équité au sein du système d'éducation de l'Ontario.

La CODP a demandé aux huit conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête de lui transmettre des données relatives à l'admission au collège ou à l'université de leurs diplômés aux prises avec un TA reconnu et sans TA reconnu. Une fois de plus, la CODP a constaté que les conseils scolaires ne faisaient pas de suivi fiable ou constant de cette information. Le présent rapport formule des recommandations relatives à l'amélioration de la collecte de données et du suivi du rendement des élèves à la *Section 13 : Problèmes systémiques*.



6. Expérience des élèves et des familles

6. Expérience des élèves et des familles

Avertissement : Certains sujets abordés dans cette section peuvent être traumatisants pour certains lecteurs, notamment les références à l'intimidation, aux sévices émotionnels et physiques, aux troubles mentaux, ainsi qu'à l'automutilation et au suicide. Veuillez prendre soin de vous-même en lisant ce matériel. De nombreuses ressources sont à votre disposition si vous avez besoin de soutien additionnel, notamment dans le site [Web de la CODP](#).

Introduction

La vulnérabilité est une caractéristique inhérente de l'enfance. Les enfants dépendent grandement d'autrui pour la satisfaction de leurs besoins fondamentaux et la prise de décisions concernant leur bien-être physique, affectif et intellectuel. C'est encore davantage le cas pour les enfants qui, au début de leur vie, sont confrontés à des obstacles sociétaux, qu'il s'agisse de la pauvreté, du faible niveau de scolarité de leurs parents, du racisme ou du capacitisme⁴¹³.

En ce qui a trait aux troubles de lecture, les experts disent que « l'écart ne se situe pas sur le plan des connaissances [...] mais sur celui de l'action⁴¹⁴ ». Avec des méthodes pédagogiques efficaces, la plupart des élèves peuvent acquérir de bonnes compétences en lecture. La prestation d'un enseignement fondé sur la science et une intervention précoce auprès des élèves qui ont de la difficulté à apprendre à lire prépare ceux-ci à réussir à l'école, au travail et dans la vie.

Dans la plupart des matières scolaires, il faut lire pour accéder au contenu, ce qui fait de la capacité de lire une clé pour l'apprentissage futur. Cependant, quand l'école ne fournit pas d'enseignement et de mesures d'intervention qui sont efficaces et fondés sur des données probantes, les enfants prennent de plus en plus de retard et risquent d'en subir des conséquences négatives toute leur vie.

En raison des inégalités structurelles, les enfants noirs et les autres enfants racialisés, les enfants des Premières Nations et des communautés métisses et inuites, les élèves en apprentissage de la langue (EAL)⁴¹⁵ et les enfants qui vivent dans la pauvreté peuvent être confrontés à des obstacles supplémentaires. Ils sont à risque d'avoir des difficultés de lecture, et leurs parents n'ont pas toujours le même accès aux ressources que les parents plus favorisés⁴¹⁶. Ces élèves dépendent grandement d'un système d'enseignement public pour prévenir ou atténuer les écarts de rendement.

Les élèves ayant des difficultés de lecture, ainsi que leurs parents ou tuteurs, ont fourni à l'équipe d'enquête de l'information sur l'évitement scolaire, les stéréotypes, l'estime de soi, les effets sur la santé mentale, les faibles attentes de l'école et les conséquences pour la vie. Des parents ont également signalé des impacts sur la famille associés aux finances, aux effets sur la santé mentale, à l'orientation dans le système scolaire et aux relations familiales. En plus de se faire ressentir sur les familles, ces impacts représentent des coûts additionnels pour l'ensemble de la société.

L'équipe d'enquête a reçu 1 425 sondages remplis par des élèves, parents et tuteurs. Il est évident que certaines personnes ont passé beaucoup de temps – parfois des heures – à répondre au sondage tout en jonglant avec les nombreuses exigences de leur vie quotidienne. L'enquête a également donné lieu à une centaine de présentations lors d'audiences publiques et de rencontres communautaires. L'âge des présentateurs variait de neuf à 84 ans.

Il faut du courage, du temps et de l'énergie pour relater ses expériences, que ce soit par écrit ou en personne. La CODP exprime sa reconnaissance envers tous ceux et celles qui lui ont parlé de leurs expériences et qui ont contribué aux résultats du présent rapport.

Le contenu de la présente section est tiré des audiences publiques de la CODP, de ses rencontres communautaires et de ses sondages auprès des élèves et parents.

Dans cette section et dans l'ensemble du rapport, le terme « soutien » est utilisé dans un sens large qui inclut une instruction additionnelle ou des mesures d'intervention ou d'adaptation.

Sondage de l'enquête

Les sondages ont été le plus souvent remplis par des parents ou des tuteurs au nom d'une ou un élève (96 %); certains parents y ont inclus des citations ou des commentaires de l'élève. Une faible proportion des répondants au sondage (4 %) sont des élèves anciens ou actuels qui ont témoigné de leur propre expérience.

Dans la présente section, il sera aussi brièvement question de certaines limites du sondage de l'enquête et des mesures prises par la CODP pour y remédier. Les limites du sondage sont également abordées à la *Section 3 : Méthodologie*.

Profil des élèves

La présente section brosse un portrait général des caractéristiques des élèves qui ont répondu eux-mêmes au sondage, ou pour qui d'autres y ont répondu.

Le Tableau 6 présente les principales données démographiques sur les élèves tirées du sondage.

Tableau 6 : Profil des élèves, selon les répondants au sondage

Âge (ans)	
Moyenne	12
Médiane	11
Mode	9
Niveau moyen	6 ^e année
Sexe/genre⁴¹⁷	
Garçon/homme	59 %
Fille/femme	40 %
Garçon/homme transgenre	0,1 %
Fille/femme transgenre	0,2 %
Autre (non-binaire, genre fluide, bispirituel, etc.)	0,2 %
En questionnement	0,1 %
Préfère ne pas répondre	1 %
Systeme scolaire	
Public anglophone	69 %
Catholique anglophone	19 %
École privée	4 %
Catholique francophone	4 %
Public francophone	2 %
Provincial/démonstration	1 %
Fréquentation de l'école	
Fréquenté actuellement l'école	90 %
Titulaire d'un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO)	8 %
Ne fréquente pas l'école et non titulaire d'un DESO	2 %
Trouble de lecture⁴¹⁸	
Oui	80 %
Peut-être	13 %
Non	4 %
Ne sait pas	2 %
Trouble de lecture chez un membre de la famille	46 %
Trouble de lecture et autre handicap⁴¹⁹	
Oui	53 %
Peut-être	7 %
Non	36 %
Ne sait pas	4 %
Pays d'origine	
Naissance au Canada	96 %
Autre ⁴²⁰	4 %
Première langue apprise à la maison	
Anglais	92 %
Français	3,5 %
Autre ⁴²¹	4,5 %

Élève en apprentissage de la langue (statut déterminé par l'école)	
Oui	25 %
Non	71 %
Ne sait pas	4 %
Race⁴²²	
Blanche	83,5 %
Autre ⁴²³	3,4 %
Noire	2,6 %
Premières Nations	1,8 %
Latino	1,7 %
Moyen-orientale	1,6 %
Sud-asiatique	1,6 %
Est-asiatique	1,5 %
Métisse	1,3 %
Asiatique du Sud-Est	0,7 %
Inuite	0 %

Profil des répondants au sondage

La plupart des répondants au sondage ne représentent pas des familles d'origine raciale et de milieux socioéconomiques diversifiés. Ils sont principalement blancs, et plus riches et plus éduqués que la moyenne des Ontariens. Le Tableau 7 présente des données démographiques sur les répondants au sondage selon la race, le revenu familial et le niveau de scolarité.

Les élèves sont plus représentatifs des Ontariens (9,7 % d'élèves racialisés) que les répondants qui ont rempli le sondage en leur nom (6,5 % de répondants racialisés).

Tableau 7 : Race ou ascendance des élèves et des répondants au sondage⁴²⁴

	Race des répondants	Population ontarienne
Blanche	88,0 %	70,7 % ⁴²⁵
Noire	1,3 %	4,7 %
Premières Nations	1,3 %	1,8 %
Latino	1,4 %	1,5 %
Moyen-orientale	1,3 %	2,8 % ⁴²⁶
Sud-asiatique	1,5 %	8,7 %
Est-asiatique	0,8 %	6,6 % ⁴²⁷
Métisse	0,9 %	0,9 %
Asiatique du Sud-Est	0,2 %	3,4 % ⁴²⁸
Inuite	0 %	0 % ⁴²⁹
Autre ⁴³⁰	2,9 %	s.o.

La plupart des répondants (57 %) ont déclaré un revenu familial avant impôt de plus de 100 000 \$ en 2018. Cette donnée est nettement supérieure au revenu total médian des Ontariens, qui était de 74 600 \$ en 2018⁴³¹.

Tableau 8 : Revenu avant impôt des répondants au sondage (2018)

Moins de 25 000 \$	2 %
De 25 000 à 35 000 \$	2 %
De 35 000 à 50 000 \$	4 %
De 50 000 à 75 000 \$	7 %
De 75 000 à 100 000 \$	14 %
De 100 000 à 150 000 \$	22 %
Plus de 150 000 \$	35 %
Préfère ne pas répondre	14 %

Les répondants étaient plus scolarisés que la moyenne des Ontariens; 88 % des répondants au sondage ont obtenu un grade ou un diplôme d'études postsecondaires, comparativement à 55 % dans l'ensemble de l'Ontario⁴³².

Tableau 9 : Niveau de scolarité des répondants

Niveau de scolarité	Répondants au sondage	Population ontarienne
École élémentaire	1,3 %	17,5 % ⁴³³
Diplôme d'études secondaires (ou équivalent)	5,4 %	27,4 %
Certificat ou diplôme d'apprentissage ou d'école de métiers	1,4 %	6,0 %
Diplôme d'études collégiales	20,5 %	20,8 %
Baccalauréat	34,3 %	17,3 %
Grade professionnel (en droit ou en médecine)	11,5 %	s.o.
Maîtrise	16,8 %	5,4 %
Doctorat	3,5 %	0,9 %
Autre ⁴³⁴	5,3 %	s.o.

Obstacles à la participation au sondage

Des recherches donnent à penser que les personnes blanches ayant un revenu et un niveau de scolarité supérieurs à la moyenne sont plus susceptibles de répondre à des sondages autodéclaratifs que les personnes racialisées et les personnes ayant un revenu et un niveau de scolarité inférieurs à la moyenne⁴³⁵.

Les raisons du faible taux de réponse de certaines communautés sont propres à la situation de chacune d'elles. Cependant, certaines communautés ont en commun des expériences similaires de discrimination systémique continue et de violence historique

telles que la colonisation, l'esclavage, l'assimilation, la criminalisation, la ségrégation et le déplacement. Ces facteurs sociaux ont aujourd'hui un effet particulièrement marqué sur les Premières Nations et communautés métisses, inuites et noires. Ces facteurs contribuent à un traumatisme intergénérationnel, ils entretiennent la méfiance à l'égard des institutions publiques, et ils dégradent les conditions sociales et économiques des groupes touchés⁴³⁶; tous ces effets peuvent avoir une influence sur les taux de réponse aux sondages.

Les familles qui manquent de ressources financières se heurtent souvent à des obstacles lorsqu'il s'agit de répondre à un sondage ou d'assister à une réunion publique. Ces types d'engagements prennent du temps, et les familles dont l'horaire de travail est peu flexible et qui ont peu de temps libre s'en trouvent désavantagées. Comme le note une répondante : « Je suis mère monoparentale, je travaille à temps plein et je fais de mon mieux pour trouver le temps de répondre à ce sondage avant d'aller faire l'épicerie et de rentrer à la maison pour dormir. »

Afin de réduire certains des obstacles à la participation à un sondage⁴³⁷, la CODP a intégré des tribunes libres à ses audiences publiques et organisé des rencontres communautaires où les participants étaient invités à parler de leur expérience. La CODP a veillé à ce que des auteurs de présentations aux audiences publiques représentent les points de vue des communautés empêchées par certains obstacles de défendre leurs propres intérêts, tels les réfugiés et les enfants placés sous protection. L'enquête comprenait également des interactions avec des Premières Nations et des communautés métisses et inuites de l'Ontario. La CODP a offert de l'aide aux personnes qui n'étaient pas en mesure de répondre au sondage. Enfin, la CODP disposait d'une ligne téléphonique et d'un compte de courriel dédiés à la réception des observations, des récits et des demandes d'assistance du public. D'autres rencontres en personne qui avaient été prévues ont été annulées en raison de la pandémie de COVID-19.

Bien que les répondants ne soient pas représentatifs de la population ontarienne sur les plans de la race et du niveau de revenu, l'équipe d'enquête a tout de même reçu des communications de centaines de personnes issues de groupes à identités croisées protégées par le *Code des droits de la personne* de l'Ontario qui lui ont fait part d'information et de récits d'expérience d'une importance capitale. Nous avons porté une attention particulière à ces récits et nous les avons mis en relief tout au long de la présente section.

Impact sur les élèves

L'enquête a révélé une grande similarité dans les comptes rendus des élèves et des parents. Un récit commun émerge des sondages, des mémoires et des présentations faites lors des rencontres communautaires et des audiences publiques.

Lorsque l'école omet d'offrir un enseignement de la lecture fondé sur des données probantes, de déceler rapidement les difficultés de lecture et de fournir des mesures d'intervention efficaces, des écarts de rendement se développent et s'élargissent. La conjoncture favorable disparaît et les élèves ayant des difficultés de lecture prennent du retard sur leurs pairs. L'échec du système retombe sur les épaules de ces élèves, qui ont l'impression d'avoir mal agi ou d'avoir un problème. Cette situation les rend vulnérables aux comportements d'évitement scolaire et d'opposition, au discours intérieur négatif, à l'intimidation et à d'autres troubles mentaux.

À mesure que les élèves cheminent dans le système, ces fardeaux s'alourdissent. Les éducateurs pourraient avoir tendance à jeter le blâme sur les aptitudes ou le potentiel de l'élève plutôt que sur le système d'éducation. Les élèves sont détournés de diverses perspectives pédagogiques et se sentent encore plus isolés. Les parents qui s'inquiétaient à savoir si leur enfant rattraperait son retard à l'école élémentaire s'inquiètent désormais de son avenir et de son bien-être après l'obtention du diplôme, voire de ses chances d'obtenir un diplôme.

Cette situation peut être pire pour les élèves ayant des identités croisées. Les élèves de certains groupes identitaires (personnes racialisées; élèves issus de Premières Nations, de communautés métisses et inuites, et de ménages à faible revenu; élèves multilingues; nouveaux arrivants) sont confrontés à des obstacles et des fardeaux supplémentaires.

Les personnes ayant répondu au sondage au nom d'élèves noirs, d'élèves issus de Premières Nations ou de communautés métisses ou inuites, ont déclaré avec une fréquence disproportionnée que l'origine ou la race de l'élève avait un impact négatif ou quelque peu négatif sur son expérience scolaire en lien avec son trouble de lecture.

Tableau 10 : Origine raciale ou ethnique et impact négatif sur l'expérience scolaire

Noire	52 %
Premières Nations	39 %
Sud-asiatique	30 %
Asiatique du Sud-Est	18 %
Est-asiatique	18 %
Métisse	17 %
Moyen-orientale	7 %
Latino	8 %
Blanche	2 %

Des répondants à faible revenu ont également noté que leur statut socioéconomique avait un impact négatif ou quelque peu négatif sur l'expérience scolaire de l'élève en lien avec son trouble de lecture.

Tableau 11 : Revenu et impact négatif sur l'expérience scolaire

Moins de 25 000 \$	41 %
De 25 000 à 35 000 \$	58 %
De 35 000 à 50 000 \$	30 %
De 50 000 à 75 000 \$	23 %
De 75 000 à 100 000 \$	16 %
De 100 000 à 150 000 \$	7 %
Plus de 150 000 \$	8 %

Évitement scolaire

Les élèves qui ont des difficultés de lecture peuvent éprouver un stress lié à l'école pour de nombreuses raisons. Des recherches démontrent que dès leur plus jeune âge, les enfants savent reconnaître que ce qui semble facile pour leurs pairs est difficile pour eux⁴³⁸.

En lecture, ces différences sont parfois très évidentes. La lecture est une compétence importante et largement répandue dans la société. Apprendre à lire est un objectif primordial à l'école élémentaire et une étape essentielle de l'acquisition de compétences et de savoirs dans de nombreux domaines. La lecture est une compétence nécessaire au quotidien, des imprimés sur papier aux panneaux indicateurs et aux textes sur écran.

L'échec répété malgré un travail acharné est une source de sentiments négatifs tels que la frustration, la colère, la tristesse, l'inquiétude et la peur. Ces sentiments rendent l'élève vulnérable à une baisse de l'estime de soi et à d'autres problèmes scolaires tels que le manque de motivation⁴³⁹. L'élève peut aussi avoir l'impression d'avoir déçu ses parents ou ses enseignants, par exemple.

Les élèves ont différents moyens de réagir à ce stress ou de composer avec lui. Certains réagissent ouvertement au stress, par l'opposition (dire qu'on s'en fiche, ne pas écouter, ni suivre les règles, mal se conduire en classe) ou par l'agressivité⁴⁴⁰. Dans le sondage des élèves et des parents, 8 % des répondants ont mentionné des éclats ou des problèmes comportementaux tels que faire le clown en classe, remuer constamment, crier, ou manifester de la rage, de la colère ou de la violence.

Certains élèves internalisent leur stress. Cette réaction peut se manifester par l'évitement scolaire, le repli sur soi, l'anxiété, la dépression et les douleurs somatiques⁴⁴¹. Dans le sondage des parents et des élèves, 9 % des répondants ont mentionné des tendances à l'évitement scolaire telles que fuir l'école, aller souvent aux toilettes, causer des affrontements pour éviter d'aller à l'école et se plaindre de douleurs et de maux d'estomac.

Les élèves et les parents ont aussi mentionné le repli sur soi de l'élève en classe, et 9 % des élèves ont dit que leur handicap est une source d'embarras. Ces élèves cachent leur trouble de lecture à leurs camarades et tentent d'éviter de lire en public.

La situation n'est cependant pas tout blanc ou tout noir : l'élève peut tantôt se replier sur soi, tantôt avoir un comportement d'opposition. Une mère a décrit comme suit la gamme des comportements de son fils au fil de sa scolarisation :

À partir de la 1^{re} année, [il] a fait régulièrement des crises après l'école, à cause de la frustration et de la fatigue. En 3^e année, en rentrant à la maison, il m'a dit qu'il était « le plus idiot et le plus stupide des enfants de [nom de l'école] ». Il a tendance à faire des siennes pour éviter de faire un travail trop difficile pour lui, alors il a souvent des problèmes à l'école. En 5^e année, il a développé de l'anxiété et un tic facial. En 7^e année, il refusait d'aller à l'école ou il allait se cacher aux toilettes parce qu'il faisait trop d'anxiété. En 8^e année, il faisait exprès de mal se conduire pour être mis à la porte de la classe parce qu'il n'arrivait pas à faire les travaux. Il disait qu'il rêvait de savoir lire et travailler comme les autres élèves.

La présidente de la Pediatricians Alliance of Ontario nous a également parlé de l'expérience de l'évitement scolaire :

Imaginez un enfant de huit ans qui fait de l'évitement scolaire. Le matin, c'est très difficile de le sortir du lit et de le préparer à partir pour l'école. Sa maman, qui a un emploi à temps plein, arrive parfois en retard au travail à cause de ce comportement. L'enfant se plaint de diverses douleurs, qui sont autant de symptômes d'anxiété. Elle a du mal à dormir la nuit, car elle s'inquiète de la journée d'école du lendemain, et elle traîne sa fatigue toute la journée. Elle a de la difficulté à atteindre le niveau de lecture de la 1^{re} année, et on donne à sa mère les noms de psychologues de la collectivité, car, lui dit-on, aucune intervention ne peut être mise en place avant d'avoir un plan d'enseignement individualisé officiel. On dit à la mère que le délai d'attente pour une évaluation à l'école est d'au moins deux ans. Dans mon bureau, la mère est au bord des larmes; sa voix est pleine de frustration et d'inquiétude. Comment la famille va-t-elle trouver les moyens de payer une évaluation psychologique? Ces enfants manquent de confiance en soi, ils disent des choses comme « Je suis idiot [...] pourquoi est-ce que je suis né? » et se font ridiculiser par leurs camarades.

Les élèves veulent désespérément apprendre à lire. Toutefois, quand ils sont exclus sur les plans pédagogique et social, l'évitement leur permet de se protéger, de reprendre le dessus et de se mettre à l'abri du préjudice⁴⁴². Comme l'a expliqué un parent :

Si mon fils appréhende d'aller à l'école, c'est à cause du manque de soutien en classe et de l'absence d'un enseignement adéquat de la lecture fondé sur la science de la lecture, et non à cause d'un problème qu'il aurait.

Stéréotypes et victimisation

Les élèves ont besoin d'un milieu d'apprentissage où ils se sentent en sécurité pour développer leur estime de soi et leur confiance en soi⁴⁴³. Or, un tel milieu n'existe pas toujours pour les élèves ayant des difficultés de lecture.

Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage (TA), y compris les troubles de lecture, courent un risque accru d'intimidation et de victimisation⁴⁴⁴. Ce fait ressort clairement des réponses au sondage : 8 % des élèves ont été l'objet d'intimidation ou de moqueries à cause de difficultés de lecture.

Des répondants ont donné des exemples de la façon dont les élèves ayant des difficultés de lecture sont traités par leurs pairs :

- On les ostracise à cause de leur incapacité à contribuer aux projets en équipe
- On ridiculise leurs fautes d'orthographe ou de lecture
- On rit d'eux parce qu'ils ont demandé de l'aide
- On se moque d'eux lorsqu'une mesure d'adaptation personnalisée leur est offerte
- On leur donne des surnoms
- On les agresse physiquement.

Des répondants ont mentionné que les élèves ont de la difficulté à se faire des amis et à les garder. Même en l'absence d'intimidation, la peur d'être isolé ou « découvert » a parfois un impact sur l'élève. Comme l'a expliqué un élève lors d'une audience publique :

Maintenant les gens me regardent avec un drôle d'air [...] parce que [...] avant mon diagnostic, tout le monde se moquait des élèves qui ont un Chromebook⁴⁴⁵. Alors j'avais vraiment peur qu'on se moque de moi.

Les éducateurs veulent que les élèves réussissent, et la plupart d'entre eux font de leur mieux pour répondre aux besoins de leurs élèves en classe. Toutefois, le comportement des éducateurs a parfois un effet négatif sur les élèves. L'enquête a révélé des attitudes négatives explicites de certains éducateurs. Par exemple, il arrive que des enseignants prennent à partie des élèves en classe en leur demandant de lire devant la classe après avoir découvert que l'élève a un trouble de lecture, en les traitant de « paresseux », de « lents », de « stupides » ou d'« idiots », ou en leur reprochant de ne pas prendre assez de risques et d'exagérer leurs difficultés. Ces stéréotypes ont un lourd impact affectif sur les élèves aux prises avec des difficultés de lecture. Une personne participant au sondage a mentionné qu'une enseignante avait dit à un élève qu'il serait un « voyou ».

Des répondants ont également signalé que certains enseignants refusent de reconnaître les troubles de lecture, qu'ils ne fournissent pas de mesures d'adaptation ou qu'ils découragent l'élève de s'en servir parce que l'élève ne les « mérite » pas, et qu'ils « punissent » des élèves qui n'ont pas terminé leur travail en les privant de récréation.

Parfois, les stéréotypes négatifs sont moins explicites, mais tout de même délétères. Un ancien élève, aujourd'hui septuagénaire, se rappelle encore une mention sur son bulletin : « Bon enfant, a beaucoup de difficultés de lecture et refuse de s'appliquer. » Les réponses au sondage d'élèves qui fréquentent actuellement l'école mentionnent elles aussi qu'ils se sont fait dire qu'ils ne s'appliquaient pas ou qu'ils ne faisaient pas assez d'efforts.

La rétroaction constamment négative de la part des pairs ou des éducateurs a un effet négatif sur la santé mentale et peut être une source de traumatisme pour l'élève. Certains élèves et parents ont déclaré payer des services de counseling ou de thérapie à cause de l'intimidation et de la victimisation. L'intimidation peut aussi abaisser le niveau de confiance en soi, ce qui a d'autres effets négatifs sur l'apprentissage. Le rejet de l'élève par son groupe de camarades affecte sa conscience de soi, son niveau d'engagement en classe et, éventuellement, son rendement scolaire. Par exemple, une mère a noté que l'intimidation affectait la confiance de son enfant en l'idée de demander de l'aide en classe.

L'isolement social peut aussi se produire de manière indirecte. Les heures supplémentaires que les enfants ayant un trouble de lecture consacrent à leurs études les empêchent de socialiser avec leurs amis, de participer à des activités parascolaires et sportives ou de relaxer. Comme l'a dit un parent : « Mon fils allait à l'école deux fois par jour. Une fois à l'école, puis une autre fois à la maison. » Quatorze pour cent des répondants au sondage ont mentionné une forme d'isolement social telle que la perte d'amis, les heures de services privés d'intervention en lecture en dehors de la classe ou après l'école, loin des amis et de la famille.

Les élèves qui se reconnaissent dans d'autres catégories protégées par le *Code* sont davantage exposés aux stéréotypes. Une mère a raconté que l'expression par son fils de son genre fluide et ses troubles de lecture lui avaient valu de l'intimidation à répétition, ce qui a accru son niveau d'anxiété.

Comme le note la mère d'un élève racialisé des Premières Nations, « la colonisation et les stéréotypes coloniaux » ont eu un impact négatif sur l'expérience de son fils à l'école à cause de leurs impacts intergénérationnels :

Si mon fils était enthousiaste à l'idée d'aller à l'école, s'il excellait en lecture et que le système d'éducation respectait son origine culturelle différente (et lui donnait à lire des documents qui reflètent cette diversité), et si on lui enseignait des approches de littératie structurées fondées sur la science de la lecture, je n'aurais même pas l'idée de répondre à ce sondage. Je m'attends à davantage que des « attentes réduites » de la part des enseignants et du système d'éducation [...] L'origine ethnique, le caractère autochtone et le genre de mon fils sont des sources de fierté et de force pour lui, jour après jour. Il faut que les élèves voient leur origine ethnique et leur caractère autochtone se refléter dans leurs enseignants, dans le personnel, la direction et les commissaires d'école, au ministère de l'Éducation, au gouvernement, etc.

Estime de soi

L'estime de soi positive et les stratégies d'adaptation sont essentielles à l'apprentissage et à la réussite à l'école. Les élèves qui ont des échecs répétés doutent de leurs capacités scolaires et ont un sentiment d'infériorité. L'enquête a révélé que les élèves ayant des difficultés de lecture déclaraient souvent avoir une faible estime d'eux-mêmes.

Trente et un pour cent des répondants au sondage ont fait état d'un discours intérieur négatif ou d'une faible estime de soi. Au cours des audiences publiques, beaucoup d'élèves ont dit se sentir « idiots » ou « stupides »; ils se comparaient à leurs camarades et voyaient bien qu'on leur donnait à faire un travail nettement inférieur à celui des autres élèves. Des parents ont déclaré que leur enfant se disait « stupide » ou « idiot » et croyait ne pas savoir lire ou ne jamais arriver à l'apprendre.

Les faibles attentes des éducateurs peuvent aussi influencer sur l'image qu'ont les élèves d'eux-mêmes en tant qu'apprenants. Une mère nous a dit que les enseignants ont « des idées préconçues quant au rendement que [sa fille] était capable d'obtenir dans leur classe » et que ce préjugé a un effet négatif sur les idées de sa fille « quant à ses capacités scolaires et à ses espoirs pour l'avenir ».

Bon nombre de parents ont indiqué à quel point il était douloureux de voir leur enfant jadis « effervescent » ou enthousiaste développer une mauvaise estime de soi et avoir du mal à trouver un sens à la vie. Des parents ont raconté que leur enfant qui, auparavant, vivait dans la joie, avait une bonne adaptabilité sociale et avait hâte d'aller à l'école se sent maintenant stupide, a du mal à se valoriser et devient une « coquille » de sa propre personne. Un élève de 12 ans a écrit : « Je veux être comme les autres enfants, mais l'école brise mon esprit. Je vis dans la confusion. Je vois toutes les couleurs en gris. »

Un parent a expliqué l'effet cumulatif de la fréquentation de l'école lorsque, chaque jour, on a un sentiment d'aliénation et d'inadéquation :

Pendant dix mois de l'année, cinq jours par semaine, notre fils va à un endroit où il a un sentiment d'échec. C'est un lieu qui l'épuise, parce qu'il doit travailler beaucoup plus que les élèves neurotypiques, sans même arriver à suivre le rythme. Des camarades de classe l'ont traité d'idiot. Cela érode sa santé mentale et son bien-être général. L'été, évidemment, c'est un enfant complètement différent et beaucoup plus heureux.

Effets sur la santé mentale

Une faible estime de soi rend les élèves plus vulnérables aux problèmes de santé mentale tels que l'anxiété et la dépression. Près de six répondants sur dix (59 %) ont mentionné des problèmes de santé mentale chez les élèves, dont la dépression, les troubles de l'alimentation, la difficulté à réguler ses émotions et à gérer sa colère, les troubles du sommeil, les traumatismes et l'anxiété, y compris le trouble d'anxiété généralisée, la phobie sociale, l'angoisse de séparation et le trouble panique⁴⁴⁶.

Les réponses au sondage font ressortir le lien entre les problèmes de santé mentale et la réussite scolaire. Ces problèmes contribuent aux tendances à l'évitement scolaire, à l'absentéisme et même au décrochage.

Même les très jeunes enfants ne sont pas à l'abri de graves effets sur leur santé mentale. Plusieurs personnes ont relaté que des élèves avaient vécu une crise de santé mentale à l'élémentaire ou avaient ressenti de l'anxiété dès l'âge de cinq ans. Certains ont mentionné que de jeunes enfants avaient pensé au suicide. Des parents ont également rapporté que leur enfant avait des comportements autodestructeurs ou avait tenté de se suicider. Lors d'une audience publique, la présidente de la Pediatricians Alliance of Ontario a raconté ce qui suit à propos d'une tentative de suicide :

Quand je travaillais en clinique de pédopsychiatrie, un jeune patient de moins de 10 ans a été admis à la suite d'une tentative de suicide. L'enfant avait développé un refus-évitement scolaire, et le fait d'aller à l'école l'inquiétait tellement que sur le chemin de l'école, l'enfant a tenté de sauter de la voiture sur une autoroute achalandée [...] Nous avons communiqué avec l'école pour obtenir ses bulletins et nous avons parlé avec la psychologue scolaire. L'enfant a reçu son congé de la clinique et, quelques semaines plus tard, une évaluation psychologique a révélé un trouble sévère de l'apprentissage. La psychologue scolaire m'a appelée à mon bureau [...] pour s'excuser [...] « l'enfant était passé entre les mailles du filet ».

Bon nombre de répondants ont mentionné un certain soulagement des problèmes de santé mentale après l'identification du trouble de lecture. Dans certains cas, lorsque les élèves ont appris qu'ils avaient un trouble de lecture, cette connaissance de soi les a motivés, parce qu'ils savaient qu'un rattrapage était possible :

Une fois qu'on lui a donné les outils nécessaires pour gérer le [trouble d'apprentissage], son comportement, sa santé mentale et sa confiance en soi se sont améliorés, ce qui a aidé toute la famille.

De nombreux répondants au sondage ayant fait état de problèmes de santé mentale ont mentionné l'obtention de services de counseling, soulignant toutefois que ce sont les mesures d'intervention efficaces en lecture qui font toute la différence. L'enseignement en classe fondé sur des données probantes et les mesures d'intervention précoce évitent dès le départ le développement de problèmes de santé mentale. De plus, une fois que les élèves ayant des difficultés de lecture auront reçu un enseignement, des mesures d'intervention et un soutien à l'apprentissage de la lecture fondés sur des données probantes, leur santé mentale devrait s'améliorer⁴⁴⁷.

Les élèves et les parents qui ont parlé de mesures d'intervention fructueuses ont noté des améliorations du bien-être psychologique de l'élève. Ils ont observé un regain de la confiance en soi, un niveau de motivation accru, une meilleure maîtrise de soi, une baisse de l'anxiété et une estime de soi plus saine. Une mère a parlé de la transformation qu'a connue son fils après qu'il a suivi un programme privé de lecture et de langue fondé sur des données probantes :

Alors qu'il piquait des crises de colère quand on lui demandait de lire un court texte gradué, il en est rendu à lire des chapitres de livres à la lampe de poche après l'heure du coucher. Je ne peux m'empêcher de me demander où il en serait encore et quels en seraient les impacts sur sa santé mentale et sur notre famille, si nous n'avions pas eu les moyens de payer au privé les services dont il avait besoin.

La présidente de la Pediatricians Alliance of Ontario a fait le même constat :

Il y a de nombreuses années, j'avais une patiente en consultation pour des problèmes d'humeur et d'anxiété et des menaces suicidaires. Elle a fini par recevoir un diagnostic de dyslexie, puis elle a passé beaucoup de temps sur la liste d'attente du programme Orton-Gillingham, une approche de la lecture et de la langue fondée sur des données probantes. Après un an, ses habiletés en lecture et linguistiques s'étaient améliorées de façon si nette que ses problèmes de confiance en soi et ses symptômes de l'humeur se sont améliorés et que ses menaces suicidaires se sont atténuées.

Les mesures d'intervention efficaces améliorent le rendement et la santé mentale des élèves, de même que la dynamique familiale. Bon nombre de parents ont parlé de l'amélioration de la vie de l'élève et de sa famille lorsque leur enfant a eu accès à des mesures d'intervention efficaces. Une mère a raconté comme il était formidable de voir son fils « passer de l'état de non-lecteur à celui d'amoureux des livres qui faisait même la lecture à ses jeunes frères et sœurs » et « leur parler des stratégies qu'il avait apprises pendant son intervention » après qu'il a reçu une intervention fondée sur des données probantes à l'école.

L'enseignement et l'intervention fondés sur des données probantes, et l'accès à des mesures d'adaptation en temps opportun sont essentiels au bien-être de l'élève et de sa famille, en plus de réduire le coût pour l'ensemble du système de santé⁴⁴⁸. Il n'empêche que les élèves qui ont des troubles de lecture ont besoin d'un accès à des soutiens appropriés en santé mentale afin de mieux composer avec leurs difficultés à l'école. Toutefois, les élèves qui ne vivent pas d'échec en lecture font moins appel aux services de santé mentale, et ceux qui reçoivent des mesures d'intervention efficaces ont moins besoin de services par la suite.

Faibles attentes et préjugés

Les responsables de l'enquête ont reçu des témoignages de parents, d'élèves et d'éducateurs au sujet d'une culture des faibles attentes. Les faibles attentes sont nuisibles, car elles peuvent affecter l'estime de soi et la santé mentale des élèves. En outre, lorsque l'école a toujours des attentes inférieures à l'égard de certains élèves, ces attentes deviennent la norme, ce qui peut influencer sur les résultats des élèves. Les faibles attentes risquent aussi de priver des élèves du soutien dont ils ont besoin pour apprendre à lire.

Les faibles attentes peuvent s'accumuler lorsque les élèves sont également membres d'autres groupes protégés par le *Code*. Des parents d'élèves noirs ont déclaré que leurs enfants étaient considérés différemment ou dans une « optique du déficit » à cause du racisme institutionnel. Des répondants ont également noté que les attentes sont plus faibles à l'égard des garçons, des élèves dont les parents ont un faible revenu ou sont handicapés et des élèves multilingues.

Des parents ont rapporté des préjugés genrés au sujet de leurs enfants. Certains parents ont mentionné que l'école estimait que leur fils aurait un avenir « correct » parce qu'il était athlétique. D'après un parent, les administrations scolaires lui ont dit que « comme c'était un beau garçon, tout ira bien pour lui ». Bon nombre de parents ont relaté que des éducateurs leur avaient dit que les garçons apprennent à lire plus tard et que les difficultés de lecture de leur fils se régleraient avec le temps.

L'enquête a révélé des exemples d'attentes réduites à l'égard de certains élèves en raison du handicap et du faible statut socioéconomique de leurs parents. Le tuteur d'une élève a noté que l'école savait que les parents de cette élève étaient peu alphabétisés, qu'ils vivaient dans un logement social, qu'ils étaient handicapés et qu'ils étaient bénéficiaires du Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées, et que tous ces facteurs contribuaient à réduire les attentes de l'école à l'égard de l'élève. Ce tuteur a noté que cette élève avait reçu un diagnostic erroné de déficience intellectuelle légère (DIL), parce que son père avait une DIL. Elle n'a été réévaluée qu'en 10^e année, à l'insistance de son tuteur; on a alors découvert qu'elle avait un trouble de lecture et non une DIL. Cette élève a également été mise sur une voie qui allait l'empêcher d'obtenir son diplôme d'études secondaires ou de faire des études postsecondaires.

Des éducateurs ont rapporté que des élèves racialisés s'étaient vus à tort attribuer un DIL alors que leur véritable problème était un trouble de lecture. Les faibles attentes et les méthodes inefficaces d'enseignement de la lecture sont nuisibles à plus d'un titre. Elles peuvent créer des difficultés de lecture qu'un enseignement efficace aurait permis d'éviter. Elles peuvent aussi se traduire par la sous-identification des élèves ayant des troubles de lecture, en raison des préjugés voulant que les difficultés soient la faute de l'élève plutôt qu'un handicap à traiter.

L'évaluation objective des compétences de base en lecture est essentielle pour tous les élèves, mais surtout pour ceux qui appartiennent à un groupe protégé par le *Code*. Une recherche démontre que le biais implicite qui découle des stéréotypes inconscients peut affecter la perception qu'ont les enseignants des aptitudes et du rendement des élèves, en particulier les Noirs, les garçons, les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation (sauf la douance), et ceux qui viennent d'un quartier défavorisé et d'un ménage monoparental⁴⁴⁹.

Le dépistage, le suivi et l'intervention fondés sur des données probantes sont donc des mesures importantes pour contrer les biais implicites qui réduisent les attentes à l'égard de certains élèves.

Élèves multilingues

Les faibles attentes, les préjugés et les biais culturels qui entachent des mesures et pratiques d'évaluation d'usage courant ont également des effets délétères sur les EAL, un terme utilisé au sein du système d'éducation pour décrire les élèves multilingues qui apprennent la langue d'instruction en même temps qu'ils apprennent la matière⁴⁵⁰. Bien que les élèves multilingues soient tout aussi susceptibles que les autres élèves d'avoir des difficultés de lecture⁴⁵¹, les difficultés de lecture de cette population ont historiquement été surévaluées ou sous-évaluées⁴⁵². La recherche démontre que les enseignants ont du mal à déceler les difficultés de lecture chez les enfants qui apprennent l'anglais comme langue seconde⁴⁵³.

Or, lorsque les éducateurs et d'autres professionnels ne savent pas comment reconnaître les défis associés à l'apprentissage de la langue d'instruction, les élèves multilingues risquent de se voir attribuer des difficultés de lecture inexistantes⁴⁵⁴. La recherche démontre également que les préjugés et les attitudes négatives envers certaines populations, tels les enfants roms et autochtones, contribuent à l'identification de besoins particuliers non existants⁴⁵⁵.

En même temps, les difficultés de lecture des élèves multilingues peuvent passer inaperçues si l'école tarde à les évaluer, croyant à tort qu'ils doivent maîtriser la langue seconde avant qu'on puisse dépister leurs troubles de lecture⁴⁵⁶. Le retard peut aussi venir du fait que les éducateurs croient que les difficultés de lecture sont attribuables soit à la connaissance limitée qu'a l'élève de la langue seconde, soit à son bagage culturel différent⁴⁵⁷.

Des répondants au sondage à l'intention des éducateurs ont révélé des tendances similaires. Ils ont déclaré que leur école tient pour acquis que lorsque des élèves multilingues ont de la difficulté à lire, c'est parce qu'ils n'ont pas été exposés à l'anglais et non parce qu'ils ont une difficulté de lecture. Comme l'a mentionné une personne : « Au départ, on présume que s'ils ont de la difficulté à apprendre à lire, c'est à cause de leur statut [d'élève en apprentissage de la langue]. » Les écoles se fondent parfois sur cette hypothèse malgré l'existence d'une preuve contraire. Par exemple, une autre personne a expliqué que des élèves originaires des Caraïbes, qui avaient reçu de

l'enseignement en anglais et du soutien de l'enfance en difficulté avant d'immigrer au Canada, étaient traités comme si leurs difficultés de lecture découlaient de leur statut d'élève en apprentissage de la langue.

Ces suppositions ont eu pour effet de retarder les mesures de soutien. Des éducateurs ont déclaré que les élèves multilingues sont « sous-desservis », que leurs évaluations et mesures d'intervention subséquentes sont « repoussées » et qu'ils ne reçoivent pas de services de soutien avant d'avoir vécu longtemps au Canada. Comme l'indiquait une personne éducatrice :

Je comprends que l'apprentissage d'une autre langue peut avoir l'air d'un problème de lecture alors que ce n'en est pas un; toutefois, attendre un certain nombre d'années avant d'intervenir signifie qu'on a un enfant de plus en plus frustré, qui rate une occasion de recevoir de l'aide.

La stratégie consistant à attendre un certain nombre d'années pour offrir des mesures d'intervention fondées sur des données probantes ou pour dépister les difficultés de lecture chez les élèves multilingues ne repose sur aucune base scientifique. Les élèves multilingues qui ont des difficultés devraient faire l'objet d'évaluations scolaires régulières et recevoir des mesures d'intervention dès que le besoin s'en fait sentir⁴⁵⁸.

Par ailleurs, les données de l'OQRE révèlent une disparité entre les élèves multilingues et les autres élèves quant au niveau de soutien documenté reçu⁴⁵⁹. Le Tableau 12 révèle que la proportion des élèves multilingues ayant un PEI est très inférieure à la moyenne.

Tableau 12 : Pourcentage d'élèves multilingues (EAL) ayant un PEI en 2019⁴⁶⁰

	EAL	Autres élèves
3 ^e année	9,5 %	19 %
6 ^e année	12 %	21 %
10 ^e année	7 %	22 %

Avec un enseignement approprié, les élèves multilingues peuvent avoir un tout aussi bon rendement que les autres élèves⁴⁶¹. Les recommandations contenues dans le présent rapport seront aussi sinon plus bénéfiques aux élèves multilingues qu'aux élèves dont la langue maternelle est l'anglais⁴⁶².

L'équipe d'enquête a reçu le témoignage d'un défenseur des droits des réfugiés, qui a parlé des défis du système d'éducation touchant particulièrement les enfants réfugiés. Il a cité une étude de 2012 sur le manque de soutien aux garçons afghans en difficulté à Toronto⁴⁶³. Il a déclaré que les approches actuelles ne fonctionnent pas pour les élèves nouvellement arrivés et peu scolarisés :

Il n'existe actuellement aucun système de suivi et de soutien aux enfants de nouveaux arrivants qui ont de la difficulté à suivre le rythme de leurs pairs. Lorsque la stratégie attendiste finit par aboutir, l'enfant a déjà fait la transition vers l'école intermédiaire.

Comme le note une personne éducatrice :

Les EAL qui ont subi des traumatismes (p. ex. les réfugiés syriens) ont besoin d'un soutien supplémentaire à l'école. Ils ont des parents qui sont eux aussi traumatisés, et ils sont seuls, séparés de leur famille, souvent à la maison avec un nouveau bébé. L'école est très difficile pour ces EAL.

Cloisonnement

Les faibles attentes peuvent aussi entrer en ligne de compte dans les décisions relatives aux attentes d'apprentissage et au cheminement scolaire des élèves.

Le cloisonnement a de graves effets sur les acquis des élèves, la santé mentale et l'emploi. Le cloisonnement a des effets disproportionnés sur certains groupes, et il ne s'applique pas équitablement à tous les groupes d'élèves. Les perceptions relatives à l'aptitude et au potentiel peuvent subir l'influence de préjugés normalisés envers les élèves noirs, élèves issus de Premières Nations et de communautés métisses et inuites, élèves en apprentissage de la langue, élèves aux prises avec d'autres handicaps ou élèves en situation de pauvreté.

L'enquête a révélé que plusieurs stratégies des administrations scolaires ont pour effet de cloisonner les élèves ayant des difficultés de lecture :

- Modifier les attentes des cours et préparer les élèves au cloisonnement dans des cours appliqués ou élaborés localement à l'école secondaire
- Recommander de ne pas inscrire ou réinscrire certains élèves au programme d'immersion en français
- Placer les élèves dans des classes de l'enfance en difficulté qui n'abordent pas les habiletés de lecture.

Comme d'autres rapports⁴⁶⁴, les réponses au sondage de la CODP indiquent que les élèves issus de familles à faible revenu sont plus susceptibles que la moyenne d'être cloisonnés. Les répondants ayant un revenu ou un niveau de scolarité inférieur à la moyenne ont mentionné le cloisonnement dans une proportion plus forte que les autres répondants au sondage⁴⁶⁵.

Un nombre significatif d'élèves/de parents du conseil d'Ottawa-Carleton ont déclaré que des élèves étaient retirés du programme d'immersion en français. Bon nombre de parents ont dit qu'on les avait dissuadés de choisir ou de poursuivre le programme d'immersion en français pour leur enfant à cause de ses difficultés de lecture. Certains se sont laissé dire qu'il n'y aurait pas de mesures d'adaptation ou de soutien si l'élève s'inscrivait au programme d'immersion en français ou poursuivait ce programme.

Ainsi, des élèves ont dû changer d'école, car bon nombre d'écoles d'Ottawa-Carleton sont exclusivement francophones ou anglophones. Ce changement a eu pour effet de modifier leur cheminement scolaire et de les déraciner de leur réseau d'amis. Des parents ont déclaré que cette situation avait exacerbé les tendances à l'évitement scolaire et les troubles mentaux de leurs enfants et généré un sentiment de déplacement.

Des parents ont également déclaré avoir observé que les enfants ayant des besoins d'apprentissage ou comportementaux, les nouveaux arrivants, les enfants de ménages à faible revenu et les garçons représentaient une proportion beaucoup plus élevée dans le programme anglophone que dans le programme francophone. Selon une mère, « un grand nombre de garçons qui avaient des difficultés ont été incités à quitter » le programme. Elle estime que si son fils avait été une fille, on aurait tenté davantage d'accommoder ses besoins dans le programme d'immersion en français.

Des parents ont parlé du désavantage que subissent leurs enfants ayant des difficultés de lecture en n'apprenant pas le français à Ottawa, où la connaissance du français est souvent une exigence d'emploi. Des parents ont également parlé d'un « système à deux vitesses » dans les écoles d'Ottawa-Carleton, où les élèves incapables d'apprendre le français sont relégués à un « niveau inférieur ».

Cette expérience vécue concorde avec les rapports qui révèlent que les élèves des écoles exclusivement anglophones tendent à être issus de secteurs à plus faible revenu que ceux des écoles qui offrent une immersion en français⁴⁶⁶.

Les présupposés négatifs au sujet de l'aptitude affectent l'éducation des élèves ayant des troubles de lecture et d'autres handicaps. Certains parents d'élèves ayant des troubles de lecture et d'autres handicaps tels qu'un trouble du spectre de l'autisme ont déclaré que le placement de leur enfant dans des classes séparées ou leur cloisonnement dans des cours élaborés localement n'étaient pas fondés sur leurs aptitudes réelles. Comme l'a noté un parent, dans la plupart des écoles, on présume que les élèves qui ne parlent pas sont incapables d'utiliser un texte et on ne leur offre pas de mesures d'aide à la lecture.

Dans son mémoire à l'enquête, ARCH Disability Law Centre aborde des thèmes similaires et affirme que les « barrières d'attitude et les faibles attentes » affectent la façon d'enseigner en classe aux élèves handicapés et les décisions de placement dans certaines classes. En menant des entrevues ciblées, ARCH a appris que les élèves de classes séparées ou d'éducation de l'enfance en difficulté ne reçoivent pas d'enseignement significatif et n'apprennent pas à lire. ARCH a également constaté que les attentes en matière de rendement scolaire reposent souvent sur des idées reçues et des stéréotypes au sujet des enfants handicapés.

Un nombre disproportionné d'élèves racialisés se retrouvent dans des classes séparées ou d'éducation de l'enfance en difficulté⁴⁶⁷. Certains répondants au sondage à l'intention des éducateurs ont déclaré avoir vu une proportion plus forte d'élèves noirs cloisonnés dans des classes de comportement⁴⁶⁸ que dans les programmes pour élèves ayant des TA

ou pour élèves surdoués. L'une de ces personnes s'est dite préoccupée par le fait que des préjugés structurels et individuels empêchent ces élèves qui ont peut-être un trouble de lecture de recevoir les mesures d'intervention nécessaires.

Des répondants au sondage ont déclaré que leurs enfants étaient placés dans le Home School Program (HSP) du TDSB. Le HSP offre, à l'école de l'élève, l'aide d'une enseignante ou d'un enseignant en éducation de l'enfance en difficulté en langue et en mathématiques. Les élèves passent la moitié de la journée dans ce programme et l'autre moitié dans une classe intégrée⁴⁶⁹.

Une étude a révélé que les élèves racialisés (en particulier les élèves noirs), vivant en milieu à faible revenu ou dont les parents n'avaient pas fait d'études postsecondaires étaient surreprésentés dans le HSP⁴⁷⁰.

D'autres consultations auprès de communautés noires de la région du grand Toronto font également état de préoccupations quant au cloisonnement des élèves noirs dans les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté⁴⁷¹.

Des répondants de Toronto et de Brampton aux sondages à l'intention des éducateurs et des parents se sont demandé si les classes séparées d'éducation de l'enfance en difficulté servent de « ghettos *de facto* pour les enfants racialisés et autochtones dans certaines écoles, notamment celles des districts les plus riches » :

Mon observation personnelle est que pendant les 2,5 ans que [mon enfant] a passés dans la classe séparée du HSP, le nombre d'élèves racialisés (non blancs), à faible revenu ou en apprentissage de la langue était anormalement élevé dans ce programme. [Mon enfant] était l'un des nombreux enfants ayant des besoins différents qui ont été regroupés.

Les répondants au sondage ont émis des opinions partagées quant au succès du HSP. Certains estimaient que le programme avait une incidence positive, parce que l'école offrait un programme d'intervention ou des technologies d'assistance. Un élève a noté qu'il aimait le programme parce que dans la classe ordinaire, il était amené à se « sentir stupide ». D'autres ont déclaré que le programme ne leur avait pas apporté grand-chose et qu'il les amenait à se sentir exclus. Le père d'un élève racialisé a eu l'impression que la décision de placer son enfant dans ce programme a été prise trop tôt et trop vite, sans explorer d'autres options.

Conséquences à long terme

Les élèves ayant des TA sont moins susceptibles que les autres de terminer leurs études secondaires⁴⁷². La capacité de lecture et l'obtention d'un diplôme d'études secondaires sont d'importants critères d'emploi. Un faible niveau de littératie est corrélé à un taux de chômage élevé et à un faible revenu⁴⁷³.

Des parents d'élèves de l'élémentaire ou du secondaire se sont dits préoccupés à savoir si leurs enfants obtiendraient leur diplôme et, dans ce cas, s'ils auraient des compétences fonctionnelles de lecture suffisantes pour s'assurer un bon emploi. L'enquête a également recueilli les témoignages d'élèves et de parents d'élèves qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Ces répondants ont cité régulièrement des problèmes de santé mentale comme étant la cause du décrochage et ont parlé de la difficulté d'obtenir un emploi à la base quand on a un faible niveau de lecture.

Il y a aussi des histoires de réussite : des élèves qui ont surmonté des obstacles et terminé leurs études secondaires, qui se sont inscrits au collège ou à l'université et ont obtenu un diplôme, un baccalauréat, une maîtrise, un doctorat. Ces élèves ont déclaré étudier ou travailler dans des domaines variés tels que le génie, l'enseignement, le travail social, les communications, la musique, les arts, le cinéma, le droit, le commerce, les politiques publiques, les sciences politiques, le design industriel, le milieu universitaire, la chimie, les ressources humaines et l'immobilier. Certains élèves ont été influencés dans leur choix de carrière ou d'études par le désir d'aider les élèves ayant des difficultés comme eux ou de faire des études pertinentes pour leurs aptitudes créatives ou leur capacité à innover.

Toutefois, ces récits positifs comportent aussi des défis. Souvent, la réussite coûte cher et impose un lourd fardeau aux familles. Une famille a déclaré avoir dépensé environ 40 000 \$ pour que le fils puisse obtenir son diplôme d'études secondaires et choisir son parcours pédagogique. Ce montant comprend le coût des évaluations, services de tutorat privé et programmes jusqu'à la 12^e année. Un autre parent a déclaré : « Nous avons une formation universitaire et des ressources financières, et nous avons tout juste réussi à le faire cheminer dans le système public. »

Des élèves ont dit que les mesures d'intervention efficaces avaient joué un rôle essentiel dans leur capacité à terminer leurs études secondaires. Une élève a raconté qu'un programme d'intervention efficace reçu dans une école d'application a été la clé qui lui a « sauvé la vie », qui a « éliminé le parcours de l'aide sociale » et qui l'a mise en bonne position pour s'inscrire à l'université.

Certains élèves ayant des troubles de lecture qui ont terminé leurs études secondaires ont attribué leur réussite à des facteurs extérieurs au système scolaire :

J'ai réussi jusqu'ici en dépit de l'« éducation » que j'ai reçue, pas à cause d'elle. C'est grâce à l'excellence de ma famille et de mes amis que j'ai connu le succès à l'université et à la fin du secondaire [...] Si mes parents n'étaient pas intervenus pour m'aider et pour lutter contre l'école sur chaque enjeu, le système scolaire tel qu'il est organisé actuellement m'aurait fait faux bond, comme il l'a fait avec beaucoup de mes pairs dans une situation semblable.

D'anciens élèves ont dit eux aussi que leur réussite était un cas unique et qu'ils étaient « chanceux » d'avoir progressé jusqu'à l'université :

Ça m'attriste de savoir que ces problèmes durent encore dans les écoles. Ça fait presque 10 ans que j'ai quitté l'école élémentaire, mais la plupart des difficultés que j'ai vécues persistent encore [...] J'ai atteint l'université, mais la plupart des autres n'y sont pas arrivés. Je connais d'autres personnes qui avaient le même handicap à l'école élémentaire ou secondaire et je suis la seule de toutes celles-là à faire des études supérieures (l'une d'elles n'a même pas obtenu son diplôme d'études secondaires). C'est très probable que leur qualité de vie future va en souffrir.

Certains élèves ont souligné les conséquences à long terme des difficultés d'apprentissage qu'ils ont vécues à l'école. Un homme dyslexique a dit que quand il a découvert que sa fille avait reçu un diagnostic de dyslexie, cela lui a « déchiré le cœur » parce qu'il appréhendait qu'elle vive les mêmes expériences que lui. Il a parlé de sa dépendance à l'alcool et d'autres difficultés qui ont découlé de son expérience à l'école élémentaire :

Mon sentiment d'inutilité m'a suivi jusqu'à l'âge adulte. J'ai une très faible estime de moi. J'ai de la difficulté à interagir avec les gens et à me faire des amis, parce que je pense toujours que les gens me jugent. J'ai vécu des dépressions en série à cause de la façon dont on m'a traité à l'école parce que j'avais des troubles de lecture. La plupart des autres enfants qui ont été retirés de la classe et placés avec moi « dans des classes de l'enfance en difficulté » sont devenus toxicomanes, sont morts intoxiqués lors d'incidents, se sont suicidés ou ont abouti en prison. Je pensais vraiment que nous étions un groupe maudit, et en un sens, c'était vrai. Chaque année, j'ai entendu parler de la mort d'un autre de ces amis, et je m'attendais à ce qu'il m'arrive quelque chose. Mais je me rends compte maintenant que je suis le plus chanceux du lot. On m'a donné une chance de parler en leur nom, et c'est ce que je fais maintenant.

D'autres anciens élèves ont parlé des problèmes de santé mentale qui continuent de les suivre dans leur vie adulte, par exemple un « sentiment d'infériorité pour la vie ». Un professeur titulaire, qui a publié nombre d'articles et de livres, a raconté que par moments, il se surprend encore à penser : « Je suis un idiot. »

L'équipe d'enquête a également recueilli des témoignages historiques de violence physique et émotionnelle en lien avec des troubles de lecture, de la part d'élèves qui ont quitté le système depuis longtemps déjà :

Ça fait 76 ans, et je m'en souviens comme si c'était ce matin. J'étais en 3^e année, et j'ai été battu à coups de lanière parce que j'étais incapable de lire. J'ai doublé ma 3^e année. J'ai décroché de l'école secondaire en 11^e année. Les gens qui ne sont pas dyslexiques ne sauront jamais tout ce que subit un élève dyslexique. Notre façon de traiter ces enfants, même aujourd'hui, est une véritable tragédie.

Un autre élève a relaté son traumatisme :

J'ai un TSPT [trouble du stress post-traumatique], parce que les sœurs m'obligeaient à rester debout jusqu'à ce que j'aie lu un passage d'une version de la Bible pour enfants. L'attente pouvait durer cinq minutes, il me semble, dans un silence complet. Ça s'est passé toutes les semaines, pendant trois ans [...] Ma mère s'inquiétait toujours de mon inaptitude à lire. Ça lui a causé beaucoup de détresse. Mes parents étaient tous les deux allés à l'université. Ça les inquiétait beaucoup tous les deux, et ça a causé du stress dans leur mariage. Chacun pensait que l'autre devrait avoir la réponse.

Certes, ces récits sont historiques, mais l'enquête a révélé que les expériences vécues dans le système scolaire actuel sont similaires. Des élèves ont déclaré qu'on les amenait à se sentir idiots et humiliés. Comme l'a dit un parent :

L'une des [...] enseignantes obligeait ma fille à écrire son nom de famille [...] avant d'aller à la toilette. À l'époque, je ne comprenais pas pourquoi ma fille de cinq ans urinait dans sa culotte tous les jours. Elle se retenait tellement d'uriner qu'elle a arrêté de boire; elle a eu une infection des voies urinaires et de graves constipations. À cinq ans, elle ne pensait pas à nous informer de cette « exigence » abusive qu'on lui imposait à l'école.

Il est évident que le système d'éducation public actuel abandonne les élèves qui ont des difficultés de lecture. Ces élèves sont victimes de préjugés et de traitements négatifs, et leurs besoins pédagogiques sont laissés pour compte, ce qui a des effets délétères sur leur santé mentale et leurs perspectives. Les enfants ne sont pas les seuls à subir ces conséquences. Les familles en supportent le coût financier, professionnel, social et affectif.

Impact sur les familles

Des membres des familles d'élèves ayant des difficultés de lecture sont épuisés. Les besoins pédagogiques insatisfaits des élèves à l'école ont un effet négatif sur les ressources, les relations et la santé mentale de leurs parents.

La moitié (51 %) des parents estiment que la nécessité de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant impose à la famille un fardeau déraisonnable.

Impact financier

L'enquête a révélé que les parents qui en ont les moyens consacrent des sommes considérables à l'éducation de leurs enfants. Les parents paient des évaluations psychopédagogiques, du tutorat, des mesures d'intervention en lecture à l'extérieur de l'école, des technologies d'assistance, des écoles privées et du counseling en santé mentale.

Plus de la moitié (56 %) des familles ont déclaré avoir commandé une évaluation psychopédagogique à l'extérieur de l'école. De ce nombre, 63 % des familles en ont payé le coût en tout ou en partie⁴⁷⁴. Le coût moyen d'une évaluation psychopédagogique était de près de 3 000 \$, et les parents en ont payé environ 1 800 \$ en moyenne⁴⁷⁵.

La plupart (89 %) des parents ayant fait appel à des services privés tels que des services de tutorat ou des programmes ont payé ces services⁴⁷⁶. Le coût médian était de 3 500 \$ par an et la moyenne, autour de 5 000 \$.

Certaines familles ont inscrit leurs enfants à l'école privée ou dans une école spécialisée pour élèves dyslexiques. Ce changement d'école est attribuable à l'absence de progrès dans l'apprentissage de la lecture ou à l'intimidation à l'école locale, ainsi qu'aux effets négatifs sur la santé mentale de leur enfant. Cette solution coûte aux familles des sacrifices personnels et des milliers de dollars par année.

Les familles qui sont en mesure de payer des évaluations psychopédagogiques, des programmes privés, des services de tutorat et l'école privée le font à un coût financier élevé. Ces parents ont déclaré qu'ils devaient :

- Prendre des congés non payés
- Prolonger leurs heures de travail
- Quitter leur emploi
- Renoncer à leur entreprise
- Puiser dans leurs fonds de retraite et d'épargne-études
- Obtenir un prêt hypothécaire de deuxième rang
- Vendre leur maison
- Se mettre en défaut de paiement du loyer
- Emprunter de l'argent à des membres de la famille ou à une institution bancaire.

Des parents ont déclaré que les dépenses affectées aux services destinés à aider leurs enfants à apprendre à lire limitaient les activités parascolaires, ce qui ajoutait au sentiment d'isolement social de leur enfant.

Les familles ayant les moyens de payer ces services ont dit faire des sacrifices financiers pour leur enfant parce que c'est « la chose la plus importante » pour placer leur enfant sur la voie du succès, ou parce qu'ils estiment, compte tenu de la gravité des problèmes de santé mentale de l'enfant, que cette mesure est nécessaire à sa survie. Ces parents se sentent seuls et sans soutien dans leur obligation de « subventionner ce qui devrait faire partie de l'éducation des enfants ».

L'enquête a révélé des différences dans l'impact financier sur les familles et dans leur capacité de payer des services. Les familles dont plus d'un enfant a un trouble de lecture vivent un stress financier et personnel supplémentaire. Si toutes les familles ont mentionné une sorte de sacrifice, le degré et le niveau de difficulté varient. Pour certains, cela signifiait un report de la retraite, tandis que d'autres s'inquiétaient de

besoins fondamentaux immédiats tels que l'alimentation et le logement. Une mère a déclaré qu'elle avait dû faire un choix entre des services d'enseignement privé ou des services de soutien en santé mentale, parce qu'elle n'avait pas les moyens de payer les deux.

Disparités de revenu

L'enquête a révélé des écarts significatifs dans l'accès aux services privés selon le revenu familial. Les répondants à faible revenu étaient moins susceptibles de déclarer recevoir des services pour les difficultés de lecture, comme des mesures d'intervention et des services de tutorat privé, à l'extérieur du cadre scolaire. Les répondants ayant un revenu total avant impôt de 150 000 \$ ou plus (en 2018) ont bénéficié de services privés dans une plus forte proportion (88 %) que les familles gagnant moins de 25 000 \$ (52 %) ou entre 25 000 \$ et 35 000 \$ (54 %). Toutefois, même les familles disposant de peu de ressources financières ressentaient le besoin de trouver des compléments à l'éducation dispensée à leur enfant par l'école publique.

Tableau 13 : Accès aux services privés pour des difficultés de lecture et revenu familial

Revenu avant impôt (2018)	Services privés pour des difficultés de lecture	Services payés par les parents
Moins de 25 000 \$	52 %	65 %
De 25 000 à 35 000 \$	54 %	35 %
De 35 000 à 50 000 \$	53 %	73 %
De 50 000 à 75 000 \$	71 %	86 %
De 75 000 à 100 000 \$	73 %	89 %
De 100 000 à 150 000 \$	79 %	88 %
Plus de 150 000 \$	88 %	93 %

Bon nombre de familles (33 %) ayant un revenu total avant impôt supérieur à 150 000 \$ ont reconnu que leur situation privilégiée avait un effet positif sur l'éducation de leur enfant. Comme l'a dit un parent :

Même si ça a été très frustrant par moments, nous nous en sommes mieux tirés que bien d'autres [...] Je crois que c'est parce qu'avec notre niveau de scolarité et notre revenu, il nous a été relativement facile de nous orienter dans le système, d'adopter rapidement une ligne de conduite et de payer une évaluation privée. Nous avons aussi opté rapidement pour un tutorat privé parce que nous savions que nous en avons les moyens et que ce serait plus efficace que tout ce que l'école pourrait fournir.

Des parents ont aussi déclaré qu'ils sentaient que le fait d'être blanc ou d'en avoir l'air avait une incidence positive sur l'expérience pédagogique de leur enfant.

Les données du sondage révèlent des tendances troublantes quant à l'accès aux évaluations psychopédagogiques et le niveau de revenu :

- Davantage de familles à revenu élevé accèdent à des évaluations privées
- Davantage de familles à faible revenu doivent plaider leur cause à l'école pour obtenir des évaluations
- Davantage de familles à faible revenu sont sur des listes d'attente pour l'obtention d'évaluations psychopédagogiques
- Davantage de familles à faible revenu ont demandé une évaluation à l'école et ne l'ont pas obtenue.

Tableau 14 : Accès aux évaluations psychopédagogiques et niveau de revenu

Revenu avant impôt (2018)	Évaluation à l'école	Évaluation à l'école (comme suite à une demande)	Sur la liste d'attente de l'école	Ont demandé une évaluation à l'école et ne l'ont pas obtenue	Évaluation privée
Moins de 25 000 \$	9 %	19 %	0 %	22 %	22 %
De 25 000 à 35 000 \$	31 %	19 %	8 %	19 %	19 %
De 35 000 à 50 000 \$	11 %	18 %	7 %	19 %	28 %
De 50 000 à 75 000 \$	16 %	16 %	3 %	10 %	43 %
De 75 000 à 100 000 \$	13 %	13 %	3 %	11 %	51 %
De 100 000 à 150 000 \$	10 %	9 %	2 %	8 %	62 %
Plus de 150 000 \$	10 %	5 %	1 %	7 %	68 %

Les répondants à faible revenu ont attendu une évaluation psychopédagogique plus longtemps que les autres. Le délai d'attente moyen des familles ayant un revenu annuel inférieur à 25 000 \$ était de 20,5 mois, tandis qu'il était de 11,5 mois pour les familles ayant un revenu annuel supérieur à 150 000 \$. Le manque d'accès à ces évaluations pour les familles à faible revenu est très problématique, surtout si ces évaluations facilitent l'accès aux mesures d'intervention en lecture ou à d'autres mesures de soutien. Beaucoup de répondants (42 %) ont déclaré qu'une évaluation psychopédagogique était requise pour que l'élève accède à un programme d'intervention en lecture de l'école.

De plus, dans le secteur privé, l'accès à des mesures d'intervention efficaces en lecture dispensées par des personnes ayant une formation adéquate coûte cher. Une mère bénéficiaire de l'aide sociale a expliqué que le cycle de la pauvreté se perpétue parce que les familles à faible revenu n'obtiennent pas l'aide dont elles ont besoin. Elle a mené des recherches approfondies sur les troubles de lecture et déterminé quelles mesures de soutien conviendraient le mieux à son fils, mais elle savait aussi que la plupart de ces mesures sont « inaccessibles aux personnes à faible revenu ». La plupart des parents qui n'avaient pas les moyens de payer les mesures de soutien nécessaires ont déclaré ressentir beaucoup de culpabilité.

Les groupes vulnérables protégés par les lois sur les droits de la personne sont plus susceptibles de vivre dans une situation ou des conditions sociales et économiques inférieures⁴⁷⁷. Un père d'élève a décrit les obstacles supplémentaires qu'il a affrontés en raison de son faible revenu et d'autres identités croisées :

J'étais un parent racialisé à faible revenu dans [...] un district scolaire généralement blanc et riche, et mes préoccupations et mes demandes verbales de tests [...] n'ont jamais été prises au sérieux. Rétrospectivement, je crois aussi que j'étais désavantagé quant à l'idée que je me fais des attentes [de l'école] à l'égard des élèves qui ont des difficultés de lecture, à savoir que les familles de ce district ont les moyens de s'offrir des tests privés, des tuteurs onéreux et les frais de scolarité d'une école privée. C'est une suggestion que des enseignants et des administrateurs m'ont faite à maintes reprises. À cause d'eux, je me suis senti mal de ne pas pouvoir payer un tuteur, comme si c'était moi qui avais la responsabilité d'enseigner la lecture [à mon enfant] et non pas eux.

D'autres répondants au sondage ont fait écho à ce sentiment. Ils sentaient que leur école les traitait différemment à cause de leur faible revenu, et on leur disait de « [se] débrouiller tout seuls ». Comme l'a noté un parent : « Avec le système scolaire actuel, je ne vois pas comment un enfant issu d'une famille pauvre, monoparentale ou sans scolarisation universitaire aurait la moindre chance de réussir. »

Des parents ont déclaré que l'école n'avait mis en place des mesures d'adaptation ou d'intervention qu'après qu'ils eurent retenu les services d'un avocat pour plaider en leur nom. D'autres parents ont relaté qu'ils avaient dû s'absenter du travail pour faire des représentations auprès du conseil scolaire afin que leurs enfants soient admis à un programme d'éducation de l'enfance en difficulté.

Des répondants au sondage à l'intention des éducateurs se sont également dits préoccupés par le désavantage dont souffrent les enfants dont la famille n'a pas le temps ou l'argent nécessaire pour se consacrer à une telle défense de leurs intérêts. Ils ont noté que les parents qui ont le temps et l'argent requis pour « exercer des pressions » ou « se battre pour leur enfant » obtiennent des mesures d'intervention et de soutien. Beaucoup d'éducateurs ont constaté que le statut socioéconomique et l'implication des parents sont fortement corrélés à la probabilité qu'un élève reçoive des services. Comme l'a indiqué une personne éducatrice :

Les parents les plus riches prennent des mesures telles qu'obtenir [une évaluation psychopédagogique] au privé et plaident davantage pour que leur enfant bénéficie d'un PEI, de mesures d'adaptation ou de l'admission à un programme spécialisé. Pour ce qui est de mes élèves [...] qui ont du mal à [joindre] les deux bouts, leurs résultats reflètent davantage le fait que leurs [parents] ont moins d'accès.

Des éducateurs ayant répondu au sondage ont également fait état d'écart entre les élèves qui fréquentent les écoles de milieux aisés, où les groupes qui financent l'achat de technologies d'assistance et de licences d'intervention en lecture sont plus accessibles qu'ailleurs. Une étude de People for Education a démontré que les écoles élémentaires où le taux de pauvreté est faible recueillent deux fois plus d'argent que celles où ce taux est élevé. Comme le soulignent les auteurs :

Cette situation donne un double avantage aux élèves des écoles où le revenu est élevé : ces élèves viennent de familles qui ont les moyens de payer des occasions d'enrichissement à l'extérieur de l'école **et** ils fréquentent des écoles qui lèvent jusqu'à 150 000 \$ par an pour offrir des enrichissements à l'école⁴⁷⁸.

La grande majorité des familles à revenu élevé mentionnent quand même des problèmes et des expériences négatives dans le système scolaire, tout en reconnaissant que leur situation est plus enviable parce qu'elles ont accès à des services de soutien et à des technologies d'assistance. Certains parents ont même reconnu avoir d'autres privilèges. Comme l'a dit un parent :

Nous sommes blancs, de la classe moyenne supérieure, enseignante et fils d'enseignant et de directrice d'école. Nous connaissons les rouages du système. Nous avons traité le problème le plus vite possible, et nous sommes capables de payer les mesures de soutien nécessaires à l'extérieur de l'école. Il nous a quand même fallu 2,5 ans de mesures de soutien actif avant de commencer à voir des progrès. Tout cela aurait dû débuter à la maternelle.

Des parents d'une famille à revenu élevé ont raconté qu'ils avaient dû vendre leur maison pour avoir les moyens d'envoyer leur fille à l'école privée. Même si cette élève avait deux ans de retard et que toutes ses matières avaient été modifiées, l'école a fait savoir à la famille que ses difficultés n'étaient pas assez prononcées pour bénéficier d'une intervention en lecture.

Effets sur la santé mentale

À lui seul, le fardeau financier des mesures de soutien nécessaires et non fournies par l'école peut avoir des répercussions négatives sur la santé mentale des familles. Ce fardeau est supporté de façon disproportionnée par les mères. Certains parents ont mis leur carrière en pause, sont passés du travail à temps plein au temps partiel, ou ont quitté leur emploi pour faire l'école à la maison, offrir un tutorat supplémentaire ou conduire leur enfant à ses rendez-vous. Bon nombre de parents ont déclaré que leur rôle de soutien (se renseigner sur les troubles de lecture et l'enseignement de la

lecture, faire du tutorat et intervenir au nom de leur enfant) constituait « un emploi à temps plein ». Bien que ces parents déclarent faire le nécessaire de leur plein gré, ils remarquent aussi que cette occupation compromet leur sentiment de bien-être, leur accomplissement professionnel et leurs ressources financières.

Des parents ont mentionné des facteurs de stress supplémentaires tels que l'orientation dans des systèmes qu'ils connaissent mal, le manque d'expertise et le sentiment de culpabilité de ne pas avoir agi plus tôt. Ces facteurs de stress ont aussi des effets négatifs potentiels sur la santé mentale. Un parent a relevé que le sentiment d'échec de l'élève se reflète aussi chez ses parents : « Les élèves ont l'impression d'être responsables de l'échec, mais les parents aussi, parce qu'ils n'ont pas su reconnaître les signes. »

Lorsque les parents prennent connaissance du rôle essentiel des mesures d'intervention précoce efficaces, leurs sentiments associés au fait de ne pas avoir agi plus tôt prennent de l'ampleur. Bon nombre de parents ont mentionné un sentiment de culpabilité : ils se demandent s'ils ont « transmis » leur propre trouble de lecture à leurs enfants, ils craignent d'avoir manqué la fenêtre d'intervention critique, ils regrettent de ne pas avoir insisté davantage pour que l'école offre des mesures de soutien, ils ne savent pas quoi faire, ils n'ont pas les moyens de payer des services privés et ils ont le sentiment général de ne pas en faire assez.

Les parents ont souvent noté à quel point le fait de voir leur enfant souffrir leur brise le cœur. Cette expérience traumatise non seulement les élèves ayant des troubles de lecture, mais aussi leurs parents⁴⁷⁹. Des parents ont déclaré avoir vécu un état sévère et prolongé de dépression, d'anxiété, de troubles du sommeil ou d'autres problèmes de santé mentale. Comme l'a expliqué un parent :

Ça commence à avoir un impact sur ma santé. Je ne dors pas bien et j'ai commencé à grincer des dents [...] Je prends soin de moi [...], mais je manque toujours de temps. Je passe tous mes temps libres à chercher des moyens de l'aider et d'éduquer les éducateurs. C'est épuisant.

Stress associé à l'orientation dans le système scolaire

Encore plus d'obstacles à la défense des intérêts des enfants se dressent devant les familles dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. Ces parents ont déclaré que l'école ne les informait pas des mesures d'intervention et des autres mesures de soutien offertes. Un nouvel arrivant a parlé des défis supplémentaires de l'orientation dans un système scolaire que l'on connaît peu :

J'ai émigré au Canada en tant que réfugié [...] j'ai fui une guerre civile brutale [...] je suis reconnaissant du fait que mon fils vit dans un pays où l'éducation est garantie et où il a le droit de réaliser son plein potentiel, ce dont j'ai été privé quand j'étais enfant. En même temps, à cause de mon manque d'expérience d'un système d'éducation officiel, la compréhension de la bureaucratie [du conseil scolaire], les réponses de l'établissement au trouble d'apprentissage de [mon enfant] et la nécessité de plaider pour les droits pédagogiques de [mon

enfant] sont devenus un processus extrêmement stressant, déconcertant et frustrant. Quand j'étais à [nom d'une ville ontarienne], j'ai souvent ressenti un immense désespoir face à un système complètement impénétrable et inhumain. J'ai du mal à exprimer à quel point ça m'a épuisé de me battre pour le droit fondamental à l'éducation de [mon enfant], sans faire de progrès.

Ce témoin a aussi expliqué pourquoi un contexte culturel étranger complique la compréhension du processus scolaire :

Certains problèmes fondamentaux de communication avec [l'école] découlaient de différences culturelles. Je viens d'une culture où les enjeux les plus importants se discutent verbalement, en personne, en signe de respect, et c'est de cette façon que j'ai traité mes demandes relatives aux besoins pédagogiques et aux tests de [mon enfant] pendant les deux premières années. Je vois maintenant que cette approche était contraire à la culture dans laquelle je vis aujourd'hui, où les enjeux les plus importants se communiquent par écrit et produisent une trace documentaire qui tient les administrateurs et les enseignants responsables et les motive donc à agir. Je crois que cette dissonance communicative et l'échec à prendre mes préoccupations au sérieux ont contribué aux retards dans les tests et à un placement inadéquat.

Une étude sur l'écart de réussite qui touche les garçons afghans à Toronto fait également état de ces obstacles pour les nouveaux arrivants et les réfugiés. Dans cette étude, bon nombre de parents se sont dits frustrés de leur communication avec les écoles, citant le plus souvent comme principaux obstacles l'absence d'interprètes ou de documents dans leur langue maternelle⁴⁸⁰.

Un parent d'enfants adoptés a fait état des besoins particuliers des enfants qui vivent un traumatisme développemental et un deuil associé à la perte de leur famille.

L'enquête a également appris de la Thunder Bay Children's Aid Society (CAS) les défis propres aux enfants placés sous protection. Ces enfants vivaient encore avec leur famille biologique (et non en foyer d'accueil), mais leur famille recevait des services de la CAS. La CAS a déclaré que les problèmes des parents, notamment la santé mentale, la toxicomanie, la pauvreté et la violence conjugale, font partie des motifs de son implication. Ces enfants sont confrontés à des obstacles à l'apprentissage tels que des épreuves durant la petite enfance, y compris les impacts des traumatismes intergénérationnels et de la pauvreté. Comme l'a dit un porte-parole de la CAS :

Souvent, les familles avec qui nous travaillons ne sont pas au courant des programmes, des services et des évaluations que l'école peut offrir [...] Souvent, les familles que nous desservons se sentent impuissantes dans ce genre de réunions, à cause de l'adversité qu'elles ont elles-mêmes vécue.

Par ailleurs, certaines familles à faible revenu ou monoparentales ont peu de temps pour s'impliquer dans l'éducation de leur enfant, parce qu'elles ont des horaires de travail moins souples et qu'elles ont du mal à fournir le strict nécessaire à leur enfant. Ces personnes ne sont pas toujours en mesure d'assister à des rencontres scolaires pour discuter des besoins de leur enfant.

Beaucoup de chefs de famille monoparentale – surtout des mères – ont fait état d'autres obstacles, notamment celui de n'être pas prises au sérieux par les administrations scolaires. Bon nombre de mères célibataires ont dit s'être senties rejetées par l'école parce qu'elles n'avaient pas de partenaire masculin. Une répondante se demandait : « Est-ce qu'ils me rejetteraient et m'intimideraient autant si j'avais un mari avec moi? » Une autre répondante a affirmé avoir été « généralement bousculée lors des rencontres jusqu'à ce que j'amène un homme ou une professionnelle pour prendre ma défense ».

Une mère célibataire ayant un TA a réussi à obtenir une maîtrise après avoir décroché de l'école secondaire. Elle a raconté que ses difficultés lui avaient donné de la force, des connaissances et une compréhension des défis qui l'attendaient. Selon elle, ces qualités lui ont donné la capacité de prendre la défense de sa fille et de la soutenir. Beaucoup de parents ne possèdent ni l'expérience ni le savoir-faire nécessaire pour plaider efficacement leur cause dans un système d'éducation complexe et souvent peu accueillant.

Même des parents bien scolarisés, qui ont une bonne souplesse financière, vivent dans de grands centres urbains et exercent une profession qui leur donne des connaissances d'« initié » (sur l'enseignement, l'orthophonie ou la défense des droits, par exemple) ont déclaré avoir de la difficulté à s'orienter dans le système et se sentir submergés. Bon nombre de parents enseignants ont dit qu'ils ignoraient comment enseigner à des élèves ayant des troubles de lecture avant d'avoir eux-mêmes un enfant atteint d'un trouble de lecture. Leurs témoignages jettent un éclairage probant quant au manque de connaissances sur l'enseignement et les mesures d'intervention efficaces en lecture dans le système scolaire public.

Familles en milieu rural

Les familles vivant en milieu rural ou éloigné ont également mentionné des obstacles supplémentaires à l'accès aux mesures de soutien. Quand ces mesures sont disponibles, elles coûtent plus cher et nécessitent des déplacements plus longs, des obstacles qui sont parfois rédhibitoires. Bon nombre de familles ont mentionné l'absence de programmes, de services de tutorat ou de mesures de soutien fondés sur des données probantes dans les villes petites ou éloignées, même à l'extérieur du système scolaire. Pour certaines familles, en particulier dans le nord de l'Ontario, les services sont à deux heures de route ou ne sont accessibles qu'en avion. L'enquête a également révélé que certains parents doivent sortir de l'Ontario ou du Canada pour avoir accès à des évaluations psychopédagogiques, à des programmes ou à des services de tutorat.

De nombreux répondants au sondage à l'intention des éducateurs ont commenté la disparité sur le plan des services offerts dans les écoles rurales et dans les écoles des milieux urbains. L'une de ces personnes a noté que « les écoles rurales ou de petite taille sont parfois particulièrement touchées par l'épuisement des ressources, le manque de personnel et l'impact de la pauvreté et des privations ».

Familles franco-ontariennes

L'accès des Franco-Ontariens aux services de soutien en français, à l'école comme à l'extérieur, est entravé par des obstacles supplémentaires. Plusieurs ont noté que le fait d'être à la fois francophone et en milieu rural les prive d'accès à de nombreuses mesures de soutien. Cependant, même des familles vivant en ville ont déclaré qu'elles doivent sortir de la ville pour accéder à des services d'évaluation et de tutorat en français. Un parent a expliqué l'impact du manque de mesures de soutien en français pour les élèves ayant des difficultés de lecture :

En Ontario, nous avons le droit à l'enseignement en français, par contre, lors de troubles d'apprentissage, il y a très peu de ressources ou de programmes disponibles pour le personnel enseignant et les élèves. C'est en partie pour cette raison que nous avons retiré notre enfant du système scolaire francophone.

Les enfants qui ont droit de recevoir une éducation en français en Ontario sont en droit d'obtenir des services éducatifs réellement équivalents à ceux de la majorité anglophone⁴⁸¹. L'absence de mesures d'intervention disponibles en français soulève des préoccupations quant à la concrétisation de l'objectif de ce droit garanti par la *Charte* : la protection contre l'assimilation⁴⁸².

Relations familiales

La dynamique familiale est affectée par les expériences vécues par les élèves : les difficultés d'apprentissage, l'échec de l'apprentissage de la lecture et les dédales d'un système scolaire qui semble peu coopératif. Des parents ont parlé de relations tendues avec leur enfant et sa fratrie, de même qu'au sein de leur couple.

L'expérience quotidienne des parents qui aident leurs enfants à surmonter des difficultés de lecture est parfois très stressante. Des parents ont raconté qu'ils passaient beaucoup de temps à essayer de tirer leur enfant du lit le matin, ce qui est particulièrement difficile lorsque l'enfant a des problèmes d'évitement scolaire et de santé mentale.

Les soirées sont également stressantes. Les élèves et les parents sont épuisés par le stress de leur journée d'école ou de travail. Bon nombre de parents ont indiqué que les devoirs accaparent la majeure partie de la soirée et se soldent par des « larmes », des « crises », de l'« exaspération » et de la « frustration », autant pour les enfants que pour les parents.

Certains parents font du tutorat avec leurs enfants, soit parce qu'ils n'ont pas les moyens de faire appel à un programme privé, soit parce qu'ils vivent en milieu rural. Des parents se sentent obligés de jouer le rôle de tuteurs ou d'enseignants plutôt que de pouvoir se concentrer sur leurs fonctions parentales et trouvent qu'il ne reste guère de temps ou d'énergie pour les loisirs. Des parents ont déclaré que ces expériences ont un effet négatif important sur la relation parent-enfant. Une mère a déclaré qu'elle estimait passer plus de temps à servir de tutrice à ses enfants qu'à jouer avec eux. Un autre parent a fait le commentaire suivant :

C'est très ardu, parce que je veux passer mes soirées avec lui, profiter de sa présence, mais tous les soirs, il se débat quand je lui demande de lire et de faire le programme que j'estime être le meilleur pour lui. Alors je ne passe pas aussi souvent de ces soirées joyeuses, parce que je me bats constamment, et c'est dur.

Certains parents prennent la décision difficile de séparer la famille pour que l'élève puisse recevoir le soutien qu'il n'obtient pas à l'école. Il s'agit d'inscrire l'élève à un programme scolaire d'un an en pensionnat, à un cours d'été donné ailleurs dans la province ou même dans une école à l'étranger (aux États-Unis ou au Royaume-Uni). D'après ces parents, cette stratégie favorise les progrès scolaires et la santé mentale, mais elle a un effet négatif sur les relations familiales.

Des parents ont parlé d'effets négatifs sur la fratrie et décrit la relation entre l'enfant touché et ses frères et sœurs en utilisant des mots tels qu'« animosité », « friction », « tension » et « jalousie ». Souvent, les parents se sentent coupables parce qu'ils « mettent en pause » les besoins des autres enfants pour investir du temps, de l'argent et de l'énergie à soutenir et à défendre leur enfant aux prises avec une difficulté de lecture. Des parents prennent de leur temps pour aider personnellement l'élève à faire ses devoirs, faire des recherches sur la science de la lecture, conduire leur enfant à des mesures d'intervention en lecture à l'extérieur de l'école et à des rendez-vous de counseling, et assister à des rencontres à l'école. Des parents ont déclaré qu'ils n'ont pas assez de temps ou d'argent à consacrer aux études, au bien-être et aux activités parascolaires ou sportives de leurs autres enfants ou à souligner leurs réussites.

Des parents ont aussi mentionné des tensions dans leur mariage ou leur relation conjugale. Certains parents se sont séparés ou ont divorcé à cause des pressions relatives à la difficulté de lecture de leur enfant. D'autres parents ont déclaré que leur mariage souffre de leurs disputes au sujet des décisions quant aux meilleurs moyens de soutenir leurs enfants. Comme l'a expliqué un parent :

Dans notre famille, mon fils aîné n'obtient qu'une fraction de l'attention que [mon autre enfant] obtient, parce que je m'occupe maintenant d'enseigner à mon enfant à lire et à écrire [...] Mon mariage s'écroule. J'ai mis ma carrière en pause. Pour dire les choses simplement, les effets sont dévastateurs. La perte

de revenu, les voyages dont nous sommes privés, les choses que nous ne pouvons pas acheter, tout cela ne me dérange pas. Tout ce que je veux, c'est que mon enfant ait les mêmes perspectives que les autres et la possibilité d'un bel avenir.

Les élèves et les parents perdent la foi dans le système d'éducation actuel. Ils se sentent submergés et mal soutenus. Les élèves et les parents ont souvent utilisé le mot « difficulté » (*struggle*) dans leur description d'expériences scolaires. Bien que l'impact de l'échec de l'enseignement de la lecture affecte la société, les élèves et les parents estiment que c'est à eux que revient la responsabilité de régler le problème. Toutefois, comme l'a indiqué une personne participant au sondage : « Aucun enfant ne devrait être laissé seul à porter le poids de sa honte. C'est un fardeau que nous devons tous partager. »

Les recommandations énoncées dans les sections suivantes aideront tous les élèves à apprendre à lire et contribueront à réduire les conséquences négatives que vivent les élèves, leurs familles et la société.

A young boy with dark hair, wearing a blue polo shirt, is smiling broadly and looking towards the camera. He is sitting at a table with other people. In the background, a woman with glasses is looking down, and another person is partially visible on the right. The scene appears to be a classroom or a meeting. A blue hexagonal graphic is overlaid on the boy's shoulder.

7. Expérience des Premières Nations, des Métis et des Inuits

7. Expérience des Premières Nations, des Métis et des Inuits

Introduction

En 2018, l'Ontario estimait à 64 000 le nombre d'élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites qui fréquentaient les écoles qu'elle finance⁴⁸³. Ces élèves qui fréquentent les écoles financées par la province⁴⁸⁴ ont le droit de lire en vertu du *Code des droits de la personne* de l'Ontario, de même que les droits à l'éducation qui découlent de leurs droits autochtones inhérents, des traités, de la Constitution canadienne, de la *Charte canadienne des droits et libertés* et du droit international⁴⁸⁵. Par exemple, la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (*Déclaration de l'ONU*) fait ressortir le fait que le Canada (y compris les provinces) a la responsabilité de veiller à ce que les enfants autochtones aient droit, sans discrimination, à tous les niveaux et à toutes les formes d'éducation nationale et, dans la mesure du possible, à une éducation dans leur propre culture et leur propre langue (article 21). L'article 22 stipule qu'une attention particulière doit être accordée aux droits et aux besoins particuliers des enfants et des personnes handicapées autochtones.

Le terme « Autochtones » sert aussi à désigner collectivement les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Toutefois, l'emploi des termes « Premières Nations », « métis » et « inuits » marque mieux la reconnaissance de groupes distincts de peuples autochtones en Ontario, dont chacun possède une organisation politique, une organisation en milieu urbain, une économie, une histoire, une culture, une langue, des convictions spirituelles et un territoire qui lui sont propres. Il existe également des distinctions au sein de ces groupes (il y a par exemple de nombreuses communautés distinctes de Premières Nations en Ontario). Bien qu'une approche fondée sur les distinctions soit préférable, nous employons parfois « Autochtones » dans le présent rapport pour désigner les expériences que peuvent avoir en commun les Premières Nations et peuples inuits et métis. On retrouve la même approche dans d'autres enquêtes, notamment l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées⁴⁸⁶.

Certaines décisions juridiques ont confirmé le droit des enfants des Premières Nations – qu'ils vivent ou non dans une réserve – à un niveau de services au moins équivalent à celui dont bénéficient les enfants non autochtones. Des mesures supplémentaires sont parfois nécessaires et exigées par la loi afin de compenser le désavantage historique et les problèmes particuliers auxquels les enfants des Premières Nations et communautés métisses et inuites sont confrontés⁴⁸⁷.

Malgré cela, les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites accusent un retard sur les autres élèves pour ce qui est du droit à lire. Les données démontrent que les personnes issues des Premières Nations et des communautés métisses et inuites présentent un niveau de littératie et de réussite scolaire inférieur à celui des autres personnes. L'enquête nous a permis de recueillir de l'information sur les formes particulières et cumulatives de désavantage qui contribuent à creuser cet

écart. Il y a lieu de porter une attention spéciale aux besoins croisés des élèves qui sont issus de ces groupes et ont des besoins particuliers afin de respecter leurs droits à une équité substantielle, leurs droits découlant des traités et les droits que leur confère le droit international.

L'analyse qui suit est axée sur le droit de lire en anglais ou en français. Toutefois, il importe de noter qu'il existe de nombreuses langues propres aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits en Ontario⁴⁸⁸. Ces langues sont un élément fondamental de l'identité, de la culture, de la spiritualité, des relations avec le territoire, de la vision du monde et de l'autodétermination des Premières Nations, et des peuples inuits et métis⁴⁸⁹.

Les politiques coloniales et assimilatrices du Canada ont ciblé les langues des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Par exemple, dans les pensionnats, il était souvent interdit aux enfants de parler leur langue sous peine de punitions sévères, et on les forçait à apprendre l'anglais ou le français⁴⁹⁰. Cette contrainte a eu un impact multigénérationnel, car les survivants des pensionnats n'ont pas été en mesure de transmettre leur langue à leurs enfants⁴⁹¹. Par conséquent, des générations de Premières Nations et de peuples inuits et métis ont perdu l'accès à leur langue ancestrale. Plusieurs appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada ont trait à la promotion des langues autochtones, notamment en éducation⁴⁹².

En vertu de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982*⁴⁹³, les « droits des peuples autochtones » incluent les droits relatifs aux langues autochtones⁴⁹⁴. Bien que les droits relatifs aux langues autochtones débordent le cadre du présent rapport, la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) reconnaît et appuie l'importance centrale de préserver, de revitaliser et de renforcer les langues autochtones, parallèlement à l'exercice du droit de lire en anglais ou en français⁴⁹⁵.

La CODP reconnaît également que les Premières Nations, et les communautés métisses et inuites doivent participer à part entière à la prise des décisions relatives à leur propre éducation (par exemple, lors de l'élaboration de programmes de soutien aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites dans les écoles financées par la province) ou à l'éducation à leur sujet (par exemple, lors de l'intégration de l'histoire et des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits au curriculum provincial). La mise en œuvre des recommandations relatives aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites contenues dans le présent rapport doit se faire en partenariat avec les communautés, organisations et gouvernements inuits, métis et des Premières Nations, ainsi qu'avec les communautés et organisations autochtones en milieu urbain.

Mise en contexte pour la compréhension du droit de lire des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites

Avertissement : Certains sujets abordés dans cette section peuvent être traumatisants pour certains lecteurs, notamment les références aux mauvais traitements subis par les Premières Nations et peuples inuits et métis, aux sévices physiques et sexuels subis par des enfants, à la violence raciale et sexuelle, à l'automutilation et au suicide. Veuillez prendre soin de vous-même en lisant ce matériel. De nombreuses ressources sont à votre disposition si vous avez besoin de soutien additionnel, notamment dans le [site Web de la CODP](#).

Colonialisme, racisme et politiques d'assimilation

Le point de départ de toute prise en compte du droit de lire des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites est le contexte général du traitement des peuples autochtones au Canada. Ce contexte a été résumé récemment comme suit dans *Réclamer notre pouvoir et notre place : Le rapport final de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées* :

Le Canada est un pays colonial. Les pays européens, imités par le nouveau gouvernement du « Canada », ont imposé leurs propres lois, institutions et cultures aux peuples autochtones tout en occupant leurs terres. Les attitudes coloniales racistes ont servi à justifier les politiques d'assimilation du Canada, qui cherchaient à éliminer les populations des Premières Nations, des Inuits et des Métis en tant que communautés et peuples distincts⁴⁹⁶.

Bon nombre de politiques et de structures assimilatrices du Canada ciblaient les enfants et les familles des Premières Nations et communautés métisses et inuites. Les pensionnats et la « rafle des années soixante » en sont deux exemples significatifs.

On estime qu'environ 150 000 enfants des Premières Nations et communautés métisses et inuites ont fréquenté un pensionnat du XVII^e siècle à la fin des années 1990. Des enfants ont été arrachés à leurs foyers, emmenés dans un pensionnat souvent situé loin de leur communauté⁴⁹⁷ et empêchés d'en repartir⁴⁹⁸. Ils ont été soumis à une discipline sévère, à la malnutrition et à la famine, à des soins de santé inadéquats, à des abus physiques, émotionnels et sexuels, à de la négligence ainsi qu'à l'éradication délibérée de leur culture et de leur langue. Des milliers d'enfants ont trouvé la mort au pensionnat, et les lieux de sépulture de bon nombre d'entre eux demeurent inconnus⁴⁹⁹. En 2021, la découverte d'un grand nombre de tombes anonymes aux sites d'anciens pensionnats⁵⁰⁰ a fourni des éléments de preuve additionnels de la violence et des décès survenus dans les pensionnats.

Les pensionnats « font partie intégrante d'une politique délibérée de génocide culturel⁵⁰¹ ». Leur véritable objectif n'était pas d'éduquer les enfants :

Le système des pensionnats a été un échec en tant que système d'éducation. Il était fondé sur des opinions racistes à propos de l'infériorité intellectuelle et culturelle des Autochtones, soit la croyance que les enfants autochtones étaient incapables d'atteindre un niveau de scolarité plus élevé qu'une éducation de niveau primaire ou professionnelle rudimentaire. Par conséquent, pendant la majeure partie de l'histoire de ce système, la plupart des élèves n'ont pas progressé au-delà du niveau primaire. Le gouvernement et les autorités religieuses qui ont exploité les pensionnats n'ont pas tenu compte de l'accent positif que les traités et de nombreuses familles autochtones ont placé sur l'éducation. Ils ont plutôt créé des établissements dangereux et effrayants qui ont offert peu d'enseignement⁵⁰².

On estime qu'entre 1890 et 1950, 60 % des élèves des pensionnats ne dépassaient pas la 3^e année. En plus des autres torts causés, l'échec des pensionnats à dispenser une éducation suffisante a contribué à la fabrication d'un legs de pauvreté, de faibles niveaux de scolarité et de marginalisation sociale et économique continue dans les communautés autochtones⁵⁰³.

Un certain nombre d'enfants métis ont fréquenté les pensionnats⁵⁰⁴. Cependant, le gouvernement fédéral estimait que l'éducation et l'assimilation des Métis étaient des compétences de ressort provincial et territorial. Les gouvernements provinciaux et territoriaux étaient réticents à bâtir des écoles dans les collectivités métisses ou à permettre aux enfants métis de fréquenter les écoles publiques⁵⁰⁵. Pendant un certain temps, les enfants métis n'étaient admis ni dans les pensionnats fédéraux ni à l'école publique provinciale et n'étaient pas scolarisés⁵⁰⁶. Ceux qui fréquentaient les écoles financées par la province étaient souvent mal accueillis, stigmatisés et racialisés⁵⁰⁷. Après les années 1950, beaucoup d'enfants métis ont fréquenté des pensionnats administrés par les gouvernements provinciaux dans les régions éloignées et du Nord. Comme le notait le rapport de la CVR : « Il est indéniable que le préjudice subi par les enfants, leurs parents et la communauté métisse a été considérable⁵⁰⁸. »

Le rapport de la CVR traite de certains éléments particuliers des pensionnats du Nord canadien. Les pensionnats du Nord ont été fondés beaucoup plus tard que ceux du Sud. Des élèves inuits ont commencé à fréquenter les pensionnats à compter des années 1950. Les pensionnats ont contribué à l'évolution rapide des modes de vie et de l'économie traditionnels liés à la terre dans la région⁵⁰⁹.

Comme l'histoire des pensionnats du Nord est relativement récente, un grand nombre de survivants de ces pensionnats sont toujours en vie aujourd'hui. Le rapport de la CVR notait que les séquelles de ces pensionnats sont particulièrement prononcées dans le Nord et chez les Inuits :

Les élèves inuits sont ceux qui sont aux prises avec les écarts les plus importants sur le plan de la scolarité. Un nombre disproportionnellement élevé

de parents dans le Nord sont des survivants des pensionnats indiens ou des survivants intergénérationnels⁵¹⁰.

Malgré certaines particularités de l'expérience vécue dans le Nord, les élèves, familles et communautés inuites ont subi, en grande partie, les mêmes torts que les autres peuples autochtones du pays :

Si l'expérience nordique est, à certains égards, propre à chaque collectivité, les grands thèmes n'en demeurent pas moins les mêmes dans tout le Nord. Les enfants sont séparés de leurs parents, souvent sans que ces derniers soient consultés ou y consentent. L'enseignement est donné dans une langue et dans un milieu étrangers, et ils vivent dans des établissements insuffisamment financés et en manque d'effectifs, en proie à une discipline sévère, aux maladies et aux abus⁵¹¹.

En plus de perturber la transmission intergénérationnelle des valeurs et des compétences, les pensionnats du Nord ne donnaient pas à leurs élèves les compétences nécessaires pour exercer un emploi⁵¹².

Le système des pensionnats et les politiques d'assimilation racistes qu'il incarnait ont nourri un autre ciblage systématique des enfants et des familles des Premières Nations et communautés métisses et inuites : la « rafle des années soixante ». À partir des années 1950, les autorités responsables de la protection de l'enfance ont retiré un grand nombre d'enfants de leur famille et de leur communauté. Ces enfants ont été envoyés en foyers d'accueil ou adoptés dans des familles majoritairement non autochtones, partout au Canada, aux États-Unis et même outre-mer⁵¹³. Lorsque les pensionnats ont commencé à fermer leurs portes, de plus en plus d'enfants autochtones ont été pris en charge par des organismes de protection de l'enfance. Vers la fin des années 1970, les Autochtones représentaient 44 % des enfants placés sous protection en Alberta, 51 % en Saskatchewan et 60 % au Manitoba⁵¹⁴. L'importante surreprésentation des enfants des Premières Nations et communautés métisses et inuites pris en charge par la protection de l'enfance perdure encore aujourd'hui en Ontario. Malgré qu'ils représentent seulement 4,1 % de la population ontarienne de moins de 15 ans, les enfants des Premières Nations et communautés métisses et inuites comptent pour environ 30 % des enfants placés en foyers d'accueil⁵¹⁵.

Ce ne sont là que deux exemples de politiques et pratiques colonialistes appliquées pendant des siècles afin de miner l'identité culturelle des Premières Nations et des peuples inuits et métis, et de les assimiler⁵¹⁶. Depuis quelques années, le gouvernement du Canada a présenté des excuses publiques au sujet de ces politiques⁵¹⁷. Tout récemment, en réaction à la découverte de restes d'enfants sur le site d'un pensionnat à Kamloops, le Canada a reconnu ce qui suit :

Les mauvais traitements infligés aux enfants autochtones constituent une partie tragique et honteuse de l'histoire du Canada. Les pensionnats faisaient partie d'une politique coloniale qui retirait les enfants autochtones de leurs communautés. Des milliers d'enfants ont été envoyés dans ces écoles et ne sont jamais retournés dans

leur famille. Les familles n'ont souvent reçu que peu ou pas d'informations sur les circonstances de la mort de leur proche ou sur le lieu de son enterrement. Les enfants placés dans des pensionnats n'avaient pas le droit de parler leur langue ni de pratiquer leur propre culture. La perte des enfants qui ont fréquenté les pensionnats est impensable et le Canada reste déterminé à soutenir les familles, les survivants et les communautés, et à commémorer ces âmes innocentes perdues⁵¹⁸.

Oppression, racisme et difficultés d'aujourd'hui

Les conditions dans lesquelles les Premières Nations et les peuples inuits et métis vivent actuellement sont une conséquence directe de cette histoire. Aujourd'hui, les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada sont désavantagés à plusieurs titres sur les plans social et économique. L'expérience vécue varie d'une personne ou d'une communauté à l'autre, mais ces désavantages comprennent un faible niveau de scolarité, un taux de chômage élevé, une implication disproportionnée avec le système de justice pénale, des niveaux de pauvreté extrêmes, des logements inadéquats et des disparités sur le plan de la santé physique et mentale⁵¹⁹.

Les Premières Nations et les peuples inuits et métis demeurent exposés à des niveaux élevés de discrimination systémique ainsi qu'à des actes individuels de racisme⁵²⁰. Une enquête du coroner sur les décès de Reggie Bushie, Jethro Anderson, Jordan Wasasse, Kyle Morrisseau, Curran Strang, Paul Panacheese et Robyn Harper, sept jeunes de la Nation Nishnawbe Aski (NAN) décédés alors qu'ils fréquentaient une école secondaire des Premières Nations à Thunder Bay (l'« enquête sur les sept jeunes ») a mis au jour des preuves du racisme constant que vivent des jeunes des Premières Nations :

Le racisme vise souvent des membres des Premières Nations lorsqu'ils sont à l'extérieur des réserves. De nombreux témoins ont raconté des expériences telles que de s'être fait appeler « stupide sauvage » ou de s'être fait dire « allez-vous-en chez vous, les Indiens ». Comme le dit un témoin : « Ils me traitent comme une chose, pas comme une personne. » Des élèves de l'école secondaire Dennis Franklin Cromarty rapportent qu'ils sont régulièrement l'objet d'insultes verbales et qu'on leur lance des objets quand ils marchent dans les rues de la ville. On sait qu'il s'est produit des actes de violence graves allant jusqu'à l'agression et au meurtre⁵²¹.

Les Premières Nations et les peuples inuits et métis sont à la fois victimisés et emprisonnés de façon disproportionnée⁵²². L'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA) révèle que la violence subie par les membres des Premières Nations, les Inuits et les Métis, en particulier les femmes, les filles et les personnes 2ELGBTQQIA⁵²³, équivaut à un génocide des peuples autochtones fondé sur la race⁵²⁴.

Les Premières Nations et les peuples inuits et métis connaissent des taux anormalement élevés de maladies mentales, de dépression grave, de troubles du spectre de l'alcoolisation foetale (TSAF), de consommation de médicaments et de drogues illégales, d'alcoolisme et de dépendance au jeu. Des centres d'amitié autochtone déclarent que les troubles mentaux non diagnostiqués comme la dépression, l'anxiété, les TSAF et le trouble déficitaire de l'attention augmentent au sein des communautés autochtones vivant en milieu urbain en Ontario⁵²⁵. La pandémie de COVID-19 a exacerbé les disparités préexistantes en matière de santé mentale entre les Autochtones et les autres personnes⁵²⁶.

Les taux de suicide sont plus élevés chez les Premières Nations et les peuples inuits et métis que dans le reste de la population, bien qu'ils diffèrent selon la communauté, le groupe autochtone, le groupe d'âge et le sexe⁵²⁷. Les taux observés chez les jeunes de certaines communautés de la NAN du nord de l'Ontario sont parmi les plus élevés au monde⁵²⁸. Ces décès par suicide affectent profondément les familles, les amis, les pairs et l'ensemble des communautés autochtones. Les séquelles peuvent être particulièrement graves lorsque la personne décédée est jeune et dans les petites communautés où les liens de parenté sont étroits⁵²⁹.

Le traumatisme intergénérationnel, l'isolement social, la pauvreté et l'insécurité alimentaire ainsi que l'inadéquation des services de santé et des services communautaires font que les enfants des Premières Nations et communautés métisses et inuites vivent un niveau élevé d'adversité qui se traduit par des abus, de la négligence⁵³⁰ et l'usage de produits ménagers à titre de drogues⁵³¹. Comme nous le verrons plus loin, ces conditions se combinent à d'autres points de vulnérabilité. Elles se répercutent sur les besoins pédagogiques des élèves liés à leur droit d'apprendre à lire.

Expérience et effet du traumatisme

Le traumatisme⁵³² causé par les pensionnats, le système de protection de l'enfance et d'autres expériences passées et actuelles d'oppression et de discrimination a des séquelles pour des générations de membres des Premières Nations et des peuples inuits et métis. Comme l'explique une étude sur le traumatisme historique, multigénérationnel et intergénérationnel vécu par les peuples autochtones :

Sur une longue période, les effets de ce traumatisme peuvent affecter toute une population avec pour résultat un héritage d'inégalités physiques, psychologiques et économiques qui persistent d'une génération à l'autre [...] Il n'y a pas que les personnes à titre individuel et [les] familles qui sont affectées, mais aussi leurs communautés⁵³³.

La chercheuse ojibwée Amy Bombay, de la Première Nation de Rainy River, a étudié la transmission intergénérationnelle des traumatismes et les effets durables des pensionnats et d'autres traumatismes sur la santé des Autochtones. L'exposition chronique au

traumatisme se traduit par des symptômes individuels comme l'anxiété, la dépression, les dépendances (comme mécanisme de compensation), le manque d'estime de soi, la colère, les comportements autodestructeurs et un taux élevé de suicide⁵³⁴. Elle a également des séquelles pour les familles et les communautés, notamment par son apport à l'éclatement des structures et des relations familiales et sociales. Le traumatisme devient cyclique et cumulatif lorsque de nouveaux facteurs de stress et traumatismes renforcent le traumatisme préexistant⁵³⁵.

Les systèmes et institutions coloniaux tels que les pensionnats ont rompu les liens culturels et familiaux, de sorte que les systèmes institutionnels actuels qui ne tiennent pas compte de l'importance de la culture et de la famille pour les Premières Nations et les peuples inuits et métis risquent de perpétuer le traumatisme intergénérationnel au lieu de le soulager⁵³⁶.

Manque de ressources dans les écoles des Premières Nations financées par le gouvernement fédéral

En Ontario, les élèves métis et inuits fréquentent généralement les écoles financées par la province. Les élèves des Premières Nations peuvent fréquenter soit une école administrée par les Premières Nations dans une réserve, soit une école financée par la province. Environ 14 000 élèves fréquentent les écoles administrées par les Premières Nations en Ontario⁵³⁷.

Les écoles des Premières Nations établies dans les réserves sont financées par le gouvernement fédéral. Historiquement, elles ont souffert d'un sous-financement chronique et de l'insuffisance des ressources⁵³⁸. L'investissement par élève du gouvernement fédéral dans les écoles des Premières Nations est significativement moindre que celui du gouvernement ontarien dans les écoles financées par la province. Il est difficile de comparer le financement par élève, car les formules de financement sont complexes et les fonds dévolus aux conseils scolaires financés par la province varient en fonction des besoins de chaque conseil⁵³⁹. Toutefois, certaines estimations antérieures de la situation ontarienne donnent à penser que les écoles des Premières Nations reçoivent moins de la moitié du financement par élève accordé aux petites écoles financées par la province en milieu rural dont certains élèves ont des besoins considérables⁵⁴⁰. Cette disparité est amplifiée par le fait que les écoles des Premières Nations ont souvent de plus grandes difficultés à surmonter sur le plan pédagogique. Souvent, au regard des écoles financées par la province servant de comparateurs, les écoles établies dans les réserves ont moins d'élèves, sont situées dans une région plus isolée, sont confrontées à des conditions socioéconomiques plus difficiles et ont une langue et une culture particulières⁵⁴¹.

Historiquement, outre les écarts de financement par élève, les écoles des Premières Nations n'ont reçu aucun financement pour des services que les élèves des écoles financées par la province tiennent pour acquis, notamment les bibliothèques, la

technologie, les activités parascolaires et les services des conseils scolaires. De plus, les écoles des Premières Nations n'ont reçu aucun financement pour des activités linguistiques ou culturelles⁵⁴².

Le sous-financement de l'éducation spéciale et des services connexes est un problème particulièrement criant dans les écoles des Premières Nations. Ces écoles ont reçu moins d'apports financiers que les conseils scolaires financés par la province pour répondre aux besoins particuliers en matière d'éducation des élèves des Premières Nations. Les services spécialisés tels que l'orthophonie sont souvent soit indisponibles, soit très onéreux⁵⁴³. Pour les élèves des Premières Nations vivant dans des régions éloignées du Nord, le sous-financement des services se combine à l'inaccessibilité, car les obstacles à l'accès à divers services de santé et services communautaires sont un problème chronique.

En 2009, la Première Nation des Mississaugas de Credit a allégué, dans une plainte déposée devant la Commission canadienne des droits de la personne, que les services à l'enfance en difficulté offerts aux communautés des Premières Nations étaient inéquitables et inadéquats. Cette plainte a donné lieu à la production, en 2017, d'un rapport d'examen sur l'éducation de l'enfance en difficulté dans les Premières Nations⁵⁴⁴, fruit du travail collaboratif approfondi d'enseignants et d'administrateurs des Premières Nations de toute la province.

Ce rapport démontre qu'il y a lieu de porter une attention spéciale aux besoins croisés des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites qui ont des besoins particuliers; il contient des recommandations à l'Ontario et au Canada. Les recommandations ont été intégrées à un énoncé de position des Chiefs of Ontario⁵⁴⁵ et ont reçu un plein appui des dirigeants des Premières Nations de l'Ontario lors de l'All Ontario Chiefs Conference des Chiefs of Ontario tenue en 2017. Dans la résolution 38/17, les Ontario Chiefs in Assembly déclarent que l'assemblée « soutient et accepte entièrement les recommandations⁵⁴⁶ ».

Ce rapport d'examen décrit de graves inégalités qui affligent l'éducation de l'enfance en difficulté dans les Premières Nations, dont le sous-financement, le manque d'accès au personnel et aux spécialistes de l'éducation de l'enfance en difficulté, l'absence de programmes complets d'éducation de la petite enfance et l'inadéquation des installations. Les auteurs notent les besoins et les coûts propres aux Premières Nations des régions éloignées et du Nord, ainsi que les besoins financiers supplémentaires associés à ces problèmes⁵⁴⁷.

Par ailleurs, à cause du sous-financement et de l'éloignement, les écoles des Premières Nations ont du mal à attirer et à conserver du personnel enseignant et de soutien qualifié. Les enseignants de ces écoles sont moins bien rémunérés que leurs homologues des écoles financées par la province, ils travaillent dans des conditions plus difficiles (par exemple, dans des écoles en mauvais état), les occasions de

perfectionnement professionnel sont pratiquement inexistantes, et l'accès au logement est parfois limité⁵⁴⁸. Ces facteurs ont des répercussions négatives sur la qualité de l'enseignement dans les écoles des Premières Nations.

En 2019, le gouvernement fédéral et l'Assemblée des Premières Nations (APN) ont annoncé qu'ils avaient élaboré conjointement une nouvelle approche de financement pour les écoles des Premières Nations⁵⁴⁹. Cette nouvelle approche vise à faire en sorte que les élèves qui fréquentent les écoles des Premières Nations bénéficient d'un financement de base prévisible et durable, fondé sur les besoins et les coûts réels⁵⁵⁰. La CODP espère que cette nouvelle approche aidera à résoudre certains problèmes persistants qui affligent les écoles des Premières Nations depuis des années. Dans l'intervalle, beaucoup d'élèves des Premières Nations qui commencent par fréquenter une école des Premières Nations se heurtent à de multiples obstacles lors de leur entrée dans le système scolaire financé par la province. Leur éducation, y compris en lecture, accuse parfois beaucoup d'années de retard.

Les écoles des Premières Nations de l'Ontario suivent souvent le curriculum provincial. Leurs enseignants reçoivent la même formation que tous leurs collègues qui ont réussi un programme de formation des enseignants dans une faculté d'éducation de l'Ontario. Par conséquent, les recommandations du présent rapport qui portent sur le curriculum de l'Ontario et la préparation du personnel enseignant sont pertinentes pour l'enseignement de la lecture dans les écoles des Premières Nations et auront un effet direct sur cet enseignement.

Promotion d'une équité substantielle pour les enfants des Premières Nations et communautés métisses et inuites

Depuis quelques années, on reconnaît de plus en plus que pour jouir d'une équité substantielle, les enfants des Premières Nations et communautés métisses et inuites doivent avoir accès en temps opportun au même niveau de services que les autres enfants. Ils peuvent aussi avoir besoin de mesures supplémentaires qui répondent à leurs besoins particuliers.

Les enfants des Premières Nations et les enfants inuits peuvent accéder aux produits, aux services et aux mesures de soutien dont ils ont besoin, respectivement par l'entremise du financement fédéral accordé en vertu du principe de Jordan et de l'Initiative : Les enfants inuits d'abord du gouvernement fédéral. La Métis Nation of Ontario (MNO) est une structure de gouvernance propre aux Métis de l'Ontario, qui soutient ses citoyens métis. Il y a quelques années, la MNO a lancé un programme de promotion de l'aide à l'éducation dans les écoles de l'Ontario afin d'aider ses citoyens à s'orienter dans le système d'éducation public et à accéder à des services comme le tutorat, l'évaluation psychologique et l'orthophonie.

On ne sait pas trop si les conseils scolaires sont au courant de ces aides offertes aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites, et s'ils sont proactifs dans l'identification des situations où il est possible de se prévaloir de ces services.

Principe de Jordan

Le principe de Jordan est un principe ayant force de loi fondé sur le concept « l'enfant d'abord ». Il stipule que tout service public ordinairement offert à tous les autres enfants doit également être offert aux enfants des Premières Nations, sans délai ni refus. Il a été nommé à la mémoire de Jordan River Anderson, un enfant de la Première Nation crie de Norway House, au Manitoba. Né avec des besoins médicaux complexes, Jordan a passé plus de deux ans inutilement à l'hôpital parce que la province du Manitoba et le gouvernement fédéral n'arrivaient pas à s'entendre à savoir qui devrait payer pour ses soins à domicile. Jordan est décédé à l'hôpital à l'âge de cinq ans, sans jamais avoir pu passer une journée dans son foyer familial.

Le principe de Jordan est un principe juridique axé sur l'enfant, qui confirme que les enfants des Premières Nations ne devraient jamais subir d'écarts de niveaux de service, y compris en éducation, en raison de conflits de juridiction ou de financement entre les administrations provinciales et fédérale ou entre des ministères. Il vise à assurer aux enfants des Premières Nations une équité substantielle en veillant à ce qu'ils puissent accéder à tous les services publics d'une manière qui reflète leurs besoins culturels distincts et qui tient pleinement compte du désavantage historique lié à la colonisation. Le principe a pour but d'éviter que des enfants subissent le refus, le retard ou l'interruption de services parce qu'ils sont membres des Premières Nations.

Le principe de Jordan peut faciliter l'accès aux services d'aide aux élèves comme des services à la petite enfance, des services d'orthophonie, des évaluations professionnelles (notamment en orthophonie et en psychopédagogie), des services en santé mentale, des technologies d'assistance ou du tutorat. Les enfants des Premières Nations qui répondent à l'un des critères suivants sont éligibles pour être pris en compte dans le cadre du principe de Jordan :

1. Un enfant qui réside dans une réserve ou hors réserve et qui est inscrit ou peut-être inscrit en vertu de la *Loi sur les Indiens*
2. Un enfant qui réside dans une réserve ou hors réserve et dont un des parents ou tuteurs est inscrit ou peut être inscrit en vertu de la *Loi sur les Indiens*
3. Un enfant résidant dans une réserve ou hors réserve qui est reconnu par sa nation aux fins du Principe de Jordan
4. Un enfant qui réside habituellement dans une réserve⁵⁵¹.

Des participants à l'enquête ont donné des exemples d'élèves de Premières Nations aux prises avec des TA qui ont reçu des services tels que des évaluations par l'entremise du processus du principe de Jordan. Le processus d'accès à l'aide financière en vertu du principe de Jordan est décrit dans divers manuels et guides⁵⁵².

Initiative : Les enfants inuits d'abord

L'Initiative : Les enfants inuits d'abord est administrée par le gouvernement fédéral⁵⁵³. Similaire au principe de Jordan, elle a pour objectif de répondre aux besoins des enfants inuits sur la base des principes de l'équité substantielle, de l'adéquation culturelle et de l'intérêt supérieur de l'enfant⁵⁵⁴. Elle ouvre l'accès au financement de divers types de services de santé, sociaux et éducatifs :

- services culturels dispensés par des aînés
- counseling en matière de santé mentale
- évaluations et tests de dépistage
- services thérapeutiques (orthophonie, ergothérapie)
- services de tutorat
- assistants en éducation
- transport scolaire spécialisé
- évaluations professionnelles
- technologies d'assistance.

Pour être admissibles, les enfants inuits doivent être reconnus par une organisation inuite de revendication territoriale au Canada et être âgés de moins de 18 ans⁵⁵⁵.

Programme de promotion de l'aide à l'éducation de la Métis Nation of Ontario

Ayant relevé des lacunes de longue date sur le plan de l'aide pédagogique qui ont une incidence négative sur la réussite scolaire des élèves métis, la MNO a lancé un programme de promotion de l'aide à l'éducation (Education Support Advocacy ou ESA) dans les écoles de l'Ontario afin d'aider ses citoyens à s'orienter dans le système d'éducation public et à accéder à des services tels que le tutorat, l'évaluation psychologique et l'orthophonie, entre autres. Ce programme est une telle réussite qu'il a pris de l'expansion; il existe maintenant un programme ESA pour l'apprentissage préscolaire, axé sur la petite enfance et l'intervention précoce.

Impact sur la capacité d'apprendre à lire

Que les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites souffrent ou non d'un handicap, le contexte décrit ci-dessus a d'importantes répercussions sur leur expérience d'apprentissage de la lecture. Les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites qui ont également des difficultés de lecture sont d'autant plus désavantagés. Ils ont également été significativement affectés par la pandémie de COVID-19⁵⁵⁶.

Les élèves dont les besoins ne sont pas comblés sont peu susceptibles de réaliser leur plein potentiel éducatif. La pyramide (ou hiérarchie) des besoins d'Abraham Maslow est une théorie qui a des implications en éducation. Selon cette théorie, l'apprentissage de l'élève est compromis si ses besoins humains fondamentaux ne sont pas satisfaits :

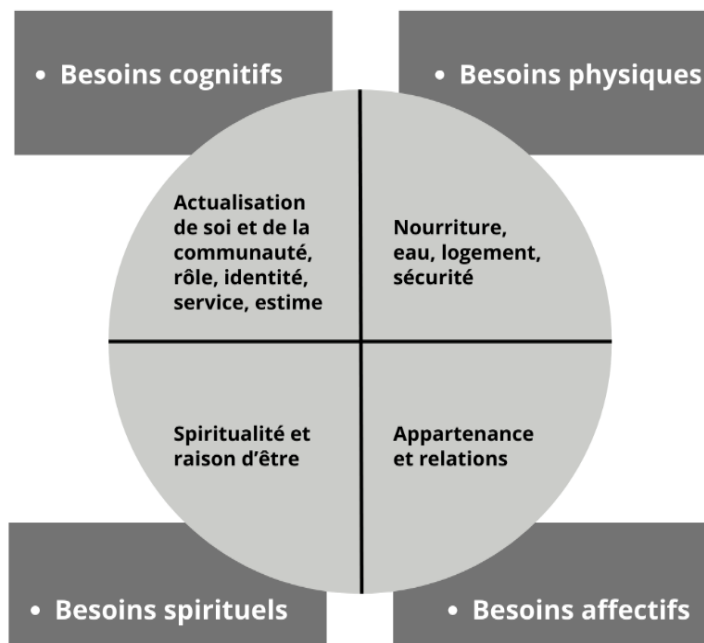
1. Les besoins physiologiques : nourriture, eau, sommeil, vêtements et chaleur
2. Les besoins de sécurité : se sentir en sécurité à la maison et à l'école
3. Les besoins d'appartenance et d'amour : famille, amitiés, appartenance, inclusion
4. Les besoins d'estime : estime de soi, confiance en soi, accomplissement, respect des autres
5. Les besoins d'accomplissement de soi : atteinte de son plein potentiel.

Dans la théorie de Maslow, les besoins sont hiérarchisés : certains sont plus fondamentaux que d'autres. Maslow considère les besoins physiologiques et les besoins de sécurité comme les plus fondamentaux et les plus importants. L'élève ne peut atteindre son plein potentiel – au sommet de la pyramide – lorsque ses besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits.

La théorie de Maslow a été influencée par son séjour dans la Nation des Siksika (Pieds-Noirs) en Alberta⁵⁵⁷. Terry Cross, un expert autochtone en bien-être de l'enfance, a recadré cette théorie afin de mieux refléter les visions relationnelles autochtones. La réinterprétation des besoins humains dans une optique autochtone intègre une interconnectivité accrue entre les besoins individuels, la famille, la communauté, la société et le monde⁵⁵⁸.

Le symbole de la roue de la médecine sert à représenter les enseignements et les croyances de nombreux peuples des Premières Nations⁵⁵⁹. La roue de la médecine traditionnelle (le cercle sacré) est un symbole millénaire, souvent représenté par des pierres disposées en forme de roue. Si les croyances sous-jacentes à la roue de la médecine sont communes à un grand nombre de Premières Nations, leur représentation et leur reconnaissance varient⁵⁶⁰. Certains Métis et Inuits s'identifient également à la roue de la médecine⁵⁶¹. Le modèle ci-dessous présente, au moyen du diagramme de la roue de la médecine des Premières Nations, l'interconnectivité des besoins qui doivent atteindre un équilibre pour un bien-être optimal⁵⁶².

Figure 1



En raison du désavantage historique et continu que vivent les membres des Premières Nations et des peuples inuits et métis, les élèves sont plus susceptibles que la moyenne :

- de vivre dans la pauvreté
- de vivre dans l'insécurité alimentaire
- de n'avoir pas d'accès à l'eau potable⁵⁶³
- de vivre dans des logements insalubres et surpeuplés
- d'être exposés aux abus et à la négligence
- d'avoir subi des traumatismes
- d'avoir subi le racisme
- d'avoir vécu ou vu la violence ou la mort d'un membre de la famille ou de la communauté
- de manquer de sentiment d'appartenance à l'école
- de ressentir une érosion de leur identité culturelle et une déconnexion spirituelle.

La présence d'un ou plusieurs de ces facteurs peut avoir un impact négatif sur l'éducation des élèves des Premières Nations, communautés métisses ou inuites, y compris leur expérience d'apprentissage de la lecture.

Un rapport de Statistique Canada⁵⁶⁴ a trait aux facteurs associés à la perception de la réussite scolaire chez les enfants des Premières Nations vivant hors réserve. L'auteur constate que plusieurs facteurs ont une incidence négative sur la réussite :

- Avoir manqué l'école pendant deux semaines ou plus d'affilée pendant l'année scolaire
- Être un enfant chez qui un problème d'apprentissage ou le trouble déficitaire de l'attention a été diagnostiqué
- Avoir des parents qui ont fréquenté un pensionnat indien.

À l'inverse, parmi les enfants des Premières Nations vivant hors réserve, les facteurs suivants étaient associés à la perception d'une réussite scolaire relativement plus grande :

- Bien s'entendre avec ses professeurs, ou avec ses amis et ses camarades de classe
- Avoir des parents qui étaient satisfaits des pratiques de l'école (comme les renseigner sur les progrès scolaires, l'assiduité et le comportement de l'enfant)
- Lire des livres chaque jour
- Participer à des sports au moins une fois par semaine ou prendre part à des activités d'art ou de musique au moins une fois par semaine
- Vivre dans une famille du quintile supérieur de revenu du ménage (les 20 % ayant le revenu le plus élevé).

Bon nombre de ces constats recourent ce que nous avons entendu au cours de l'enquête. Dans notre sondage auprès des élèves et des parents, nous avons demandé aux participants si l'ascendance autochtone de l'élève avait un impact positif, négatif ou nul sur son expérience scolaire liée à son trouble de lecture. En ce qui concerne les élèves des Premières Nations, 18 % des répondants déclarent que l'impact est positif ou plutôt positif, 33 % déclarent qu'il n'y a aucun impact et 45 % affirment que l'impact est plutôt négatif ou négatif⁵⁶⁵. En ce qui concerne les élèves métis, 25 % des répondants déclarent que leur ascendance a un impact positif, 60 % déclarent que cet impact est nul et 10 % affirment que l'impact est négatif. Nous n'avons pas reçu de réponses au sujet des élèves inuits.

Tableau 15 : Impact de l'ascendance autochtone sur l'expérience scolaire de l'élève liée à son trouble de lecture⁵⁶⁶

	Total	Premières Nations	Métis
Positif	13 %	11 %	15 %
Plutôt positif	9 %	7 %	10 %
Nul	43 %	33 %	60 %
Plutôt négatif	13 %	15 %	10 %
Négatif	17 %	30 %	0 %
Inconnu	2 %	0 %	5 %
Sans objet	2 %	4 %	0 %

Impact des pensionnats

Le fait d'avoir des parents ou des tuteurs qui ont fréquenté un pensionnat est associé à un faible niveau de réussite scolaire. Tous les autres facteurs étant égaux, les enfants des Premières Nations issus de ces familles étaient moins susceptibles de réussir « très bien ou bien » à l'école, comparativement aux enfants des Premières Nations dont les parents ou les tuteurs n'avaient pas fréquenté un pensionnat⁵⁶⁷. L'impact des pensionnats a souvent été mentionné au cours de nos conversations avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Par exemple, un membre des Premières Nations a déclaré : « La scolarisation au pensionnat est encore fraîche dans notre mémoire. C'est une considération qui doit figurer dans votre enquête. »

La CODP a appris que les faibles niveaux de scolarité et de littératie sont un défi pour certains parents et grands-parents des Premières Nations et communautés métisses et inuites⁵⁶⁸ :

Je ne sais vraiment pas écrire. J'ai demandé à une enseignante de m'aider en 5^e année, mais il n'y avait personne pour m'aider. Alors j'ai essayé de m'aider moi-même. Je ne sais toujours pas écrire. Ça a été vraiment difficile, surtout après avoir eu mes enfants. Je ne pouvais pas les aider.

Impact du traumatisme

Des représentants de conseils scolaires et des participants des Premières Nations et communautés métisses et inuites ont dit aux responsables de l'enquête qu'un traumatisme intergénérationnel ou un traumatisme lié à un décès ou à une tragédie dans la famille ou la communauté peut affecter l'apprentissage de l'élève. Des participants des Premières Nations et communautés métisses et inuites ont indiqué que les écoles sont mal outillées pour utiliser des stratégies d'enseignement tenant compte des traumatismes, notamment les traumatismes propres aux personnes autochtones, et omettent tout simplement d'offrir des évaluations, un enseignement et des mesures de soutien efficaces aux élèves aux prises avec un traumatisme ou d'autres problèmes de santé mentale. Ces élèves peuvent avoir deux ou trois années scolaires de retard sur leurs pairs.

Un adulte membre d'une Première Nation ayant lui-même un trouble d'apprentissage (TA) a insisté sur l'importance pour les élèves des Premières Nations et des communautés métisses et inuites, en particulier ceux qui ont des TA, de fréquenter des écoles qui tiennent compte des traumatismes. Il a parlé de l'effet de l'intersectionnalité de l'identité autochtone et des handicaps sur l'expérience du traumatisme. Il décrit la combinaison du traumatisme qu'il vivait comme Autochtone avec celui d'être pris à partie devant la classe : « Les enseignants devraient tenir compte des traumatismes » afin de savoir éviter les pratiques traumatisantes « comme quand on demande à un enfant autochtone qui ne sait pas lire de lire devant la classe et que le reste de la classe se met à se moquer de lui ».

L'un des conseils scolaires consultés qui affichent une très forte population d'élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites, celui de Keewatin-Patricia, a récemment annoncé qu'il avait adopté une pratique tenant compte des traumatismes. L'Alberta encourage aussi l'adoption de pratiques tenant compte des traumatismes dans ses écoles⁵⁶⁹.

Les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites qui vivent en foyer d'accueil sont confrontés à des défis particuliers à l'école. Par exemple, l'enquête a révélé que ces élèves ont également des problèmes d'assiduité. Ces problèmes peuvent être attribuables à la fréquence des déménagements et à la nécessité de traiter avec des bureaucraties qui n'ont pas toutes les mêmes règles d'inscription et d'admissibilité aux services. On note aussi, à l'échelle du système, l'absence d'un éventail complet de ressources de soutien à l'intention de ces élèves.

Impact de la pauvreté

La pauvreté et un statut social défavorisé affectent la préparation à l'école et le rendement scolaire. La pauvreté compromet la capacité des familles et des enfants à pratiquer l'apprentissage à la maison, en raison d'un manque d'accès aux livres, aux outils technologiques et à d'autres ressources et mesures de soutien. Un des conseils scolaires consultés considère la pauvreté comme l'un des principaux obstacles à l'apprentissage pour tous les élèves, tout en soulignant que la pauvreté est plus accentuée et plus prévalente parmi les familles des Premières Nations de son territoire. Le conseil note que les élèves en situation de pauvreté sont souvent défavorisés avant même de commencer l'école : « Lorsque les élèves vivent en situation de pauvreté intergénérationnelle, il manque des composantes nécessaires à l'apprentissage préscolaire dans l'environnement où ils se trouvent, et ce, du seul fait de la pauvreté. »

Un organisme qui dessert des Inuits en milieu urbain décrit la précarité du logement et l'insécurité alimentaire comme des problèmes significatifs qui affectent les élèves inuits.

Assiduité scolaire

Le manque d'assiduité à l'école est un important obstacle à la réussite des élèves autochtones⁵⁷⁰. Ses causes recourent bon nombre des problèmes systémiques relevés dans le présent rapport. Des parents et des enseignants nous ont dit que certains enfants des Premières Nations et communautés métisses et inuites s'absentent de l'école pour plusieurs raisons qui ont souvent des liens avec le désavantage historique, les barrières systémiques actuelles et la discrimination, en plus des autres causes possibles de l'absentéisme des enfants.

L'héritage des pensionnats ainsi que les expériences négatives de racisme et de marginalisation vécues actuellement dans le système éducatif se traduisent par la méfiance et l'anxiété⁵⁷¹. Comme l'a dit une personne ayant participé à une des rencontres avec des groupes autochtones : « Thunder Bay a un problème d'assiduité. Nos gens ne font pas confiance aux écoles. »

Des représentants d'un conseil scolaire consulté par l'équipe d'enquête notent aussi que la méfiance influe sur l'engagement scolaire : « Il y a un problème de confiance avec les enfants et les familles autochtones en raison du système des pensionnats, car historiquement, on a abusé de leur confiance. »

La combinaison de la pauvreté et des expériences vécues par les Premières Nations et les peuples inuits et métis avec les services de protection de l'enfance a également un impact négatif sur l'assiduité scolaire. On a dit à la CODP qu'il arrive que des parents vivant dans la pauvreté et aux prises avec l'insécurité alimentaire n'envoient pas leurs enfants à l'école s'ils n'ont pas les moyens de payer leurs repas, de peur que les administrations scolaires y voient de la négligence parentale et alertent les services de protection de l'enfance.

Effets croisés du statut de membre d'une Première Nation, de Métis ou d'Inuit et des troubles d'apprentissage

Fait important pour l'enquête, le diagnostic d'un TA est un autre facteur qui s'avère déterminant pour la réussite des élèves autochtones :

Le fait d'avoir reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage ou de trouble déficitaire de l'attention était associé à un succès scolaire moindre. Tous les autres facteurs étant égaux, les cotes de réussir « très bien » ou « bien » à l'école parmi les enfants des Premières nations vivant hors réserve chez qui un trouble d'apprentissage avait été diagnostiqué représentaient la moitié (0,5 fois) des cotes correspondantes pour les autres enfants. De plus, les cotes de réussir « très bien » ou « bien » parmi les enfants chez qui le trouble déficitaire de l'attention avait été diagnostiqué représentaient à peu près la moitié (0,6 fois) de celles des autres enfants⁵⁷².

Les troubles tels que les troubles de lecture peuvent amplifier les défis particuliers auxquels les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites sont confrontés. Voici par exemple ce que nous a dit la MNO : « Les individus qui ont des TA ou de lecture sont marginalisés. Quand, en plus, ce sont des Métis, ils forment un groupe marginalisé au sein d'un groupe marginalisé, ce qui rend leurs besoins encore plus complexes. »

Selon certains stéréotypes tenaces et nuisibles, les membres des Premières Nations et des communautés métisses et inuites auraient une intelligence et une capacité d'apprentissage inférieures. Ces préjugés ont de graves implications négatives sur la perception qu'ont les enseignants des élèves des Premières Nations et communautés

métisses et inuites et sur leurs interactions avec ces élèves, de même que sur le sentiment d'estime de soi de ceux-ci. Selon certains autres stéréotypes, les élèves ayant des TA seraient soit moins intelligents que les autres, soit paresseux. Un répondant au sondage décrit l'effet croisé des stéréotypes concernant les Premières Nations et les TA :

Il nous semble aussi qu'on tient pour acquis qu'il ne fait pas assez d'efforts et qu'il doit simplement en faire plus – alors qu'il a un diagnostic de trouble d'apprentissage –, et il est difficile de s'empêcher d'établir un lien entre cette attitude et les stéréotypes et perceptions profondément enracinés au sujet des Premières Nations.

Selon un témoignage, on décourage souvent les élèves métis de la réussite scolaire, ce qui affecte leur engagement envers l'école. Lorsque ces élèves ont aussi un handicap, leurs besoins passent inaperçus et ils « passent entre les mailles du filet » ou sont poussés vers l'avant même si leur compétence ne correspond pas à leur niveau scolaire.

Selon les témoignages reçus, bon nombre des défis communs à tous les élèves ayant des difficultés de lecture et à leur famille sont amplifiés chez les familles issues des Premières Nations et communautés métisses et inuites :

- Naviguer dans le système d'enseignement est complexe et difficile.
- Comme les soutiens en milieu scolaire aux élèves ayant un TA tendent à être limités, c'est aux parents qu'il revient de travailler avec leurs enfants à la maison. C'est parfois particulièrement difficile pour les parents des Premières Nations et communautés métisses et inuites, en raison d'un illettrisme intergénérationnel ou d'une réticence face au système scolaire conventionnel.
- Les parents peuvent eux-mêmes avoir des troubles de lecture qui n'ont jamais été diagnostiqués ni traités.
- Les parents des Premières Nations et communautés métisses et inuites pourraient avoir davantage de difficulté à aider leurs enfants à utiliser les technologies d'assistance.

De plus, certains élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites pourraient devoir franchir des obstacles pour accéder à des services non stigmatisés, être incapables de se payer des services privés en raison de leur niveau de pauvreté ou vivre dans un milieu rural ou du Nord où l'accès aux services est restreint pour des raisons géographiques.

Par exemple, les responsables de l'enquête ont appris que dans certains secteurs du nord de l'Ontario, l'accès à des services holistiques tenant compte des besoins linguistiques et culturels est limité, faute de financement ou de spécialistes de ce domaine. Les gens sont très souvent obligés de franchir des distances considérables et même de quitter l'Ontario (par exemple, aller du nord-ouest de l'Ontario au Manitoba) pour accéder à des services d'orthophonie ou de psychologie.

Obstacles associés à l'obligation pour les parents de défendre les droits de leurs enfants

Dans un système d'enseignement où il incombe aux parents de défendre le droit de leurs enfants à bénéficier de mesures de soutien et d'adaptation, les élèves dont les parents ne sont pas en mesure de le faire sont défavorisés. Les responsables de l'enquête ont appris que la défense des droits peut poser davantage de difficultés aux parents et élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites.

Un parent d'élève des Premières Nations atteint de dyslexie et fréquentant une école d'un conseil du Nord a déclaré qu'à cause des ressources limitées, des élèves autochtones passent entre les mailles du filet :

Il n'y a pas de ressources, et le peu de ressources qu'il y a n'est pas disponible avant que l'élève ait atteint un certain âge et ait déjà abandonné ET que la famille ait harcelé l'école pour obtenir de l'aide. J'ai vu beaucoup d'enfants non soutenus par leur famille passer entre les mailles du filet, et ce sont tous des Autochtones. C'est du racisme systémique.

La CODP a appris qu'à cause du traumatisme causé par le système des pensionnats, certains parents craignent de « mettre le pied » dans l'école de leurs enfants. La MNO a déclaré à l'équipe d'enquête que les pensionnats et les écoles de jour ont affecté les parents et grands-parents métis, qui ont l'impression que leur mode de communication et d'interaction est inacceptable. Elle ajoute que les parents métis peuvent voir dans le rejet d'une demande initiale par un conseil scolaire un « point final » et croire qu'il est inutile de poursuivre leurs démarches, alors que c'est souvent ce qu'ils devraient faire pour accéder à un programme, à un service ou à une aide.

Une personne qui travaille dans un centre d'amitié autochtone nous a dit : « Beaucoup de parents de la communauté autochtone ne s'impliquent pas dans l'éducation de leur enfant parce qu'ils ne pensent pas en avoir le droit ou parce que le système scolaire les intimide. » Chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits comme ailleurs, des parents hésitent à réclamer des mesures de soutien ou d'adaptation pour leur enfant parce qu'ils se disent que « l'enfant va en subir les contrecoups si on ne la ferme pas ».

Des parents des Premières Nations et communautés métisses et inuites ont décrit leur crainte du jugement des enseignants :

Le système peut être très intimidant. Je ne suis même pas visiblement autochtone, mais ça ne changeait rien à mon idée d'aller dans le système scolaire avec mes trois enfants. J'étais très jeune quand j'ai eu mes enfants. On fait sentir aux jeunes parents qu'ils ont sûrement eu leurs enfants hors mariage.

Des parents ont dit qu'ils se sentent comme si on leur « parlait de haut » et que les élèves ont la même impression.

Manque d'appartenance et expérience de la discrimination

On nous a dit que les parents des Premières Nations et communautés métisses et inuites n'ont pas de sentiment d'appartenance envers l'école :

Lorsqu'il y a un groupe de personnes autochtones et non autochtones, les Autochtones évitent de prendre la parole soit parce qu'ils ont le sentiment de ne pas être à leur place, soit parce qu'ils craignent de mal s'exprimer ou qu'ils manquent d'éducation. Si ces parents ont eux-mêmes un trouble d'apprentissage ou que l'anglais n'est pas leur langue maternelle, c'est encore plus difficile.

Les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites ressentent aussi un manque d'appartenance lorsqu'ils vivent des expériences de racisme et de discrimination. La CODP a appris que cette expérience n'est que trop courante. Une mère des Premières Nations a décrit l'impact du racisme sur son fils qui a un trouble de lecture :

[Mon fils] a vécu de la discrimination à l'école de la part de ses pairs parce qu'il est issu des Premières Nations, et ils se sont moqués de son nom de famille. Cela a eu un impact sur son estime de soi, sur sa confiance en soi et, plus globalement, sur ses travaux scolaires.

Une autre personne a parlé des stéréotypes :

Les gens tiennent pour acquis que les Autochtones sont tous paresseux et qu'ils ne veulent pas travailler. Ce n'est pas vrai. Nous sommes en voie de guérir de beaucoup de traumatismes intergénérationnels. Nos familles vivent bien des choses que les gens ne comprennent pas.

Une mère des Premières Nations ayant répondu à un sondage indique que son fils a vécu « beaucoup de racisme » et a rapporté des livres de la « bibliothèque de l'école et un travail en études sociales contenant des opinions racistes ».

Comme le note la mère d'un élève racialisé des Premières Nations : « la colonisation et les stéréotypes coloniaux » ont eu un impact négatif sur l'expérience de son fils à l'école à cause de leurs impacts intergénérationnels :

Si mon fils était enthousiaste à l'idée d'aller à l'école, s'il excellait en lecture et que le système d'éducation respectait son origine culturelle différente (et lui donnait à lire des documents qui reflètent cette diversité), et si on lui enseignait des approches de littératie structurées fondées sur la science de la lecture, je n'aurais même pas l'idée de répondre à ce sondage. Je m'attends à davantage que des « attentes réduites » de la part des enseignants et du système d'éducation [...] L'origine ethnique, le caractère autochtone et le genre de mon fils sont des sources de fierté et de force pour lui, jour après jour.

La MNO a décrit des croyances, des attitudes et des préjugés racistes systémiques qui débutent dès les premières années de scolarisation et ont un impact sur toute l'éducation de l'élève.

Comme l'écrit l'Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres (OFIFC) :

À l'école, les élèves autochtones demeurent confrontés au racisme et à une ignorance générale de leur culture de la part du personnel enseignant et des élèves. L'anxiété, l'aliénation, la méfiance, le manque de confiance en soi et le choc culturel ne sont que quelques-uns des symptômes qui peuvent se manifester lorsque des élèves autochtones sont placés dans un système d'éducation qui tarde à répondre à leurs besoins et où ils ont du mal à se voir eux-mêmes et à voir leurs valeurs dans la pédagogie, le curriculum et la structure globale du système d'éducation de l'Ontario. Ces conditions font de l'apprentissage une expérience difficile, voire douloureuse, susceptible de démobiliser les élèves⁵⁷³.

On a également dit à la CODP que faute de compétences culturelles, les enseignants appliquent des stéréotypes aux élèves. Par exemple, on présume que les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites sont paresseux s'ils ne sont pas à l'aise pour prendre la parole en classe ou s'ils sont fatigués le lendemain d'une soirée d'activités culturelles telles que la pêche sur la glace.

Importance des langues, de la culture et du mentorat

Des parents nous ont parlé de l'importance pour la motivation des élèves d'une exposition aux langues autochtones et d'une programmation culturelle à l'école. « Il y a un trou là-dedans. Il leur manque cet élément culturel. Ils ont ce besoin. » Une organisation qui s'occupe des Inuits en milieu urbain insiste sur l'importance pour les élèves inuits d'apprendre à lire et à écrire en inuktitut.

Des rapports ont confirmé l'importance de l'exposition aux langues, cultures, histoires, perspectives et apports autochtones pour la réussite des élèves autochtones, y compris dans le curriculum de base et les expériences offertes à tous les élèves⁵⁷⁴. Cet engagement figure dans la Stratégie d'éducation autochtone de l'Ontario⁵⁷⁵.

Le rapport de l'ENFFADA constate que cette exposition est toujours absente des écoles :

De nombreux obstacles empêchent les enfants et les jeunes autochtones d'accéder à l'éducation, en particulier au savoir culturel. Ils ont droit à une éducation, et à ce que cette éducation soit ancrée dans leur culture et dans leur langue. La plupart des enfants autochtones continuent d'être éduqués dans le système d'éducation général qui exclu[t] les cultures, les langues, l'histoire et les réalités contemporaines autochtones. Il est pourtant impératif de leur donner accès à une éducation de haute qualité et adaptée à la culture pour rompre les cycles de traumatisme, de violence et d'abus⁵⁷⁶.

Le rapport publié par la CODP en 2018 sous le titre *Rêver ensemble : Rapport relatif au dialogue sur les peuples autochtones et les droits de la personne* souligne lui aussi l'importance de faire en sorte que l'éducation sur les Premières Nations et les peuples inuits et autochtones, leurs langues, leurs cultures et leurs visions du monde soit une priorité dans le système d'éducation⁵⁷⁷.

L'autodétermination des Premières Nations, des Métis et des Inuits en matière d'éducation mène à une amélioration des résultats⁵⁷⁸. Il y a vingt ans, par exemple, la Première Nation des Mi'kmaq de Nouvelle-Écosse a pris en charge son système d'éducation, où le taux de diplomation de ses élèves du secondaire n'était que de 30 %. Aujourd'hui, plus de 90 % de ses élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires⁵⁷⁹. Les programmes alternatifs au secondaire administrés par les centres d'amitié autochtone de l'Ontario sont un autre exemple de réussite de l'éducation dirigée par les Autochtones⁵⁸⁰.

L'équipe d'enquête a entendu des témoignages sur l'importance vitale du mentorat et de l'exposition à des modèles positifs : « Nous avons besoin que les élèves les plus âgés fassent du mentorat. Nous avons aussi besoin du mentorat d'un plus grand nombre d'enseignants autochtones. » Un sondage du gouvernement du Canada sur l'éducation des Premières Nations constate lui aussi l'importance critique des relations de soutien, en particulier pour les élèves qui font la transition entre une école des Premières Nations établie dans une réserve et l'école provinciale :

[Les participants] ont indiqué que les élèves des Premières Nations ont besoin d'une ou de plusieurs personnes-ressources à l'école provinciale qui leur offre encadrement et soutien. Il pourrait s'agir d'un mentor ou d'une personne avec qui l'élève serait jumelé dans le cadre d'un programme de jumelage, ou encore il pourrait s'agir d'un conseiller, d'un agent de liaison communautaire ou d'un enseignant. Ces personnes ou groupes pourraient aider les élèves à surmonter le racisme, l'intimidation ou d'autres difficultés⁵⁸¹.

Les aînés, en tant que gardiens du savoir, jouent aussi un rôle essentiel pour la transmission des savoirs à la jeune génération et pour l'établissement de jeunes personnes, de familles et de communautés plus fortes, plus saines et plus résilientes⁵⁸².

Manque de représentation

Il faut que les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites voient leur reflet dans le système d'éducation, dans la matière enseignée et la façon de l'enseigner, ainsi que dans la direction de l'enseignement, de l'école et du conseil scolaire⁵⁸³. Comme l'a dit une personne participant à l'enquête :

Il faut que les élèves voient leur origine ethnique et leur caractère autochtone se refléter dans leurs enseignants, dans le personnel, la direction et les commissaires d'école, au ministère de l'Éducation, au gouvernement, etc.

On a souligné à l'équipe d'enquête le problème que constitue le manque de représentation. Lorsqu'une représentation existe, elle ne reflète pas nécessairement chacune des Premières Nations, et communautés métisses et inuites. Par exemple, même un conseil scolaire qui compte un grand nombre d'élèves métis peut avoir une représentation des Premières Nations, mais pas des Métis. Cette absence de distinction est une source d'aliénation pour les élèves métis. On a souligné à l'équipe d'enquête toute l'importance d'une approche qui reconnaît les identités uniques et les distinctions entre les élèves et communautés des Premières Nations, métis et inuits.

Défis de la transition

Des participants à l'enquête et des représentants de conseils scolaires des Premières Nations ont parlé des défis associés à la transition entre les écoles des Premières Nations et les écoles financées par la province. Bon nombre d'élèves qui fréquentent les écoles des Premières Nations vont éventuellement faire la transition vers une école du système provincial⁵⁸⁴. La plupart des réserves n'ont pas d'école secondaire⁵⁸⁵. Les jeunes qui grandissent dans les communautés de Premières Nations éloignées et accessibles uniquement par avion doivent souvent quitter leur communauté pour fréquenter une école secondaire dans une ville du nord de l'Ontario comme Thunder Bay, Kenora, Dryden ou Sioux Lookout⁵⁸⁶. Les élèves des Premières Nations qui vivent dans une réserve peuvent être affectés à une école provinciale n'importe où en Ontario, selon les places disponibles et moyennant le paiement des frais de scolarité par la Première Nation au conseil scolaire local. Dans certains cas, des familles déménagent hors réserve pour que les enfants puissent fréquenter une école provinciale.

Les élèves des Premières Nations qui font la transition entre leur école communautaire et une école provinciale, de même que les élèves inuits qui viennent d'une communauté du Nord, doivent apprendre à composer avec de nouvelles situations, de nouvelles cultures et de nouveaux milieux, et se faire de nouveaux amis, ce qui s'accompagne de difficultés de toutes sortes⁵⁸⁷. Des témoins ont parlé du « choc culturel » vécu par les élèves lorsqu'ils quittent leur communauté⁵⁸⁸. L'enquête sur les sept jeunes a également recueilli des éléments de preuve significatifs quant aux défis sérieux et parfois graves que les élèves de communautés éloignées de la NAN affrontent quand ils doivent quitter leur communauté pour fréquenter l'école secondaire dans une ville comme Thunder Bay⁵⁸⁹.

Bon nombre de participants à l'enquête ont souligné que le sous-financement des écoles des Premières Nations, la pénurie d'enseignants, ainsi que l'inexpérience et le roulement du personnel enseignant, affectent la qualité de l'éducation reçue par les élèves avant d'entrer dans le système provincial : « Les enseignants arrivent dans nos communautés en avion, ils restent un an ou moins, puis ils repartent. »

Un autre témoin dit : « Nous constatons que les enfants ont trois ou quatre années scolaires de retard lorsqu'ils passent d'une école de réserve à une école publique de l'Ontario. »

Plusieurs participants à l'enquête ont noté que chez certains élèves, le TA est repéré pour la première fois à l'entrée à l'école provinciale. Cependant, on ne sait trop s'il s'agit d'un TA non décelé à l'école des Premières Nations, ou si le TA est le résultat d'un retard pris par l'élève à cause de la qualité de l'enseignement à l'école des Premières Nations :

Ceux qui ont vraiment de la difficulté sont ceux qui entrent dans le système d'éducation public après avoir fréquenté l'école de la réserve. Est-ce vraiment un trouble d'apprentissage ou est-ce plutôt qu'ils n'ont pas reçu un enseignement adéquat?

Pour ce qui est des élèves inuits, les écoles de l'Inuit Nunangat⁵⁹⁰ peuvent aussi accuser des retards dans la réception des dossiers⁵⁹¹.

D'après la preuve présentée à l'enquête sur les sept jeunes, les élèves qui entrent à l'école secondaire après une éducation élémentaire dans une réserve sont souvent obligés de rattraper leurs pairs sur le plan académique et sont confrontés à d'autres défis. Les écoles du système provincial doivent être prêtes à reconnaître cette réalité et à y répondre⁵⁹².

Un énoncé de position des Chiefs of Ontario sur l'éducation de l'enfance en difficulté souligne lui aussi l'importance d'éviter que les transitions avec les conseils et les écoles de la province compromettent la réussite des élèves. Les auteurs de ce document recommandent que le gouvernement provincial offre un meilleur soutien global aux enfants des Premières Nations qui ont des besoins particuliers et fréquentent l'école provinciale, que les conseils scolaires publics s'adaptent à la culture afin de mieux répondre aux besoins des apprenants des Premières Nations, et que des améliorations soient apportées dans les communications entre les écoles, les conseils scolaires et les Premières Nations⁵⁹³.

Surmonter les obstacles

Malgré ces obstacles de taille, les élèves et les parents des Premières Nations et communautés métisses et inuites consacrent beaucoup d'efforts à la réussite scolaire⁵⁹⁴. Les parents font tout ce qu'ils peuvent pour soutenir leurs enfants, y compris ceux qui ont des difficultés de lecture. Bon nombre d'entre eux parlent de retirer leurs enfants de l'école de la réserve dans l'espoir qu'ils bénéficient de meilleures mesures de soutien dans le système provincial. Ils décrivent leurs démarches en vue de trouver et payer des services de tutorat et d'autres mesures d'appui afin de répondre aux besoins de leurs enfants. Une mère célibataire de trois enfants a parlé des efforts qu'elle déploie pour équilibrer son travail, pour occuper ses enfants et leur éviter des ennuis en les inscrivant à des activités parascolaires comme le hockey et la gymnastique, et pour les aider à faire leurs devoirs. Une autre mère a affirmé qu'elle faisait tout ce qu'elle pouvait pour aider son enfant à faire ses devoirs, même si elle-même n'avait jamais reçu une bonne éducation.

Un homme des Premières Nations ayant un TA a décrit comment il avait surmonté les traumatismes et la pauvreté pour apprendre à lire, notamment en allant à l'école le ventre vide. Aujourd'hui, il fait des études de maîtrise en plus d'occuper un emploi. Il a décrit tout le travail qu'il doit abattre pour suivre le rythme du volume de lecture et de rédaction dans son programme de maîtrise.

Les gouvernements et organisations des Premières Nations, des Métis et des Inuits prennent aussi des mesures pour combler les lacunes du système. Par exemple, le programme ESA de la MNO aide ses citoyens métis à s'orienter dans le système d'éducation public, il les oriente vers des services de tutorat, d'évaluation psychologique et d'orthophonie, et il propose d'autres services qui répondent aux besoins des apprenants métis. Toutefois, le gouvernement provincial ne subventionne pas la MNO pour la prestation de ces services pédagogiques. La MNO a fait de ces travaux une priorité à l'aide de ressources puisées dans d'autres secteurs.

Les centres d'amitié autochtone offrent eux aussi des services et des soutiens pédagogiques aux communautés autochtones en milieu urbain. Leur programme parallèle d'études secondaires (Alternative Secondary School Program) combine le curriculum de l'Ontario à un programme culturel et à un modèle pédagogique autochtone.

Tungasuvvingat Inuit a également des activités pédagogiques pour les Inuits en milieu urbain. L'organisme offre des actions de sensibilisation aux politiques et des mesures de soutien pédagogique aux Inuits qui vivent à l'extérieur de l'Inuit Nunangat.

Écart de rendement

Compte tenu des problèmes systémiques, il n'est pas étonnant d'observer un écart de rendement entre les élèves autochtones et non autochtones dans les écoles ontariennes. Certains gains ont été réalisés depuis quelques années. Toutefois, lorsqu'on se reporte aux résultats aux tests de l'OQRE, aux taux d'accumulation des crédits et aux taux de diplomation⁵⁹⁵, on constate que les élèves qui se définissent volontairement comme membres des Premières Nations, Métis ou Inuits accusent encore un retard sur les autres élèves de l'Ontario⁵⁹⁶.

Le Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits de 2007 (le Cadre) vise à améliorer le rendement des élèves autochtones et prévoit la production d'un rapport d'étape tous les trois ans. Le rapport le plus récent, qui remonte à mai 2018, s'intitule Renforcer notre parcours d'apprentissage : Troisième rapport d'étape sur la mise en œuvre du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits. À partir de données de l'OQRE datant de 2015-2016, il dresse les constats suivants.

- 47 % des élèves des Premières Nations, 39 % des élèves métis et 52 % des élèves inuits du système de langue anglaise n'ont pas satisfait à la norme

provinciale en lecture de 3^e année, comparativement à 28 % de tous les élèves anglophones⁵⁹⁷

- 21 % des élèves des Premières Nations et 23 % des élèves métis⁵⁹⁸ du système de langue française n'ont pas satisfait à la norme provinciale en lecture de 3^e année, comparativement à 18 % de tous les élèves francophones⁵⁹⁹
- 38 % des élèves des Premières Nations, 30 % des élèves métis et 45 % des élèves inuits du système de langue anglaise n'ont pas satisfait à la norme provinciale en lecture de 6^e année, comparativement à 19 % de tous les élèves anglophones⁶⁰⁰
- 22 % des élèves des Premières Nations et 10 % des élèves métis⁶⁰¹ du système de langue française n'ont pas satisfait à la norme provinciale en lecture de 6^e année, comparativement à 9 % de tous les élèves francophones⁶⁰²
- Le pourcentage des élèves participant à part entière et admissibles pour la première fois qui ont réussi le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) dans le système de langue anglaise était de 59 % pour les élèves des Premières Nations, 71 % pour les élèves métis et 63 % pour les élèves inuits, comparativement à 81 % pour l'ensemble des élèves⁶⁰³
- Le pourcentage des élèves participant à part entière et admissibles pour la première fois qui ont réussi le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) dans le système de langue française était de 92 % pour les élèves des Premières Nations et de 93 % pour les élèves métis, comparativement à 91 % pour l'ensemble des élèves⁶⁰⁴.

Le pourcentage d'élèves qui se définissent comme des membres des Premières Nations ou de communautés métisses et inuites et ont obtenu un diplôme en cinq ans dans les écoles financées par la province est inférieur au pourcentage de l'ensemble des élèves de la province⁶⁰⁵.

Auto-identification volontaire et analyse des données sur les élèves

Le ministère de l'Éducation (ministère) a encouragé tous les conseils scolaires de l'Ontario à élaborer des politiques d'auto-identification volontaire des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites. La collecte de ces données vise notamment à mieux soutenir ces élèves en littératie et en numératie (y compris par l'amélioration des résultats aux tests de lecture, d'écriture et de mathématiques de l'OQRE), à améliorer les taux de diplomation et à soutenir l'admission aux études postsecondaires⁶⁰⁶.

Les mesures visant l'auto-identification des élèves se heurtent à certains obstacles. Bon nombre de membres des Premières Nations et communautés métisses et inuites conservent des soupçons ou des préoccupations à l'égard de la collecte de données. Nous avons appris qu'ils ont parfois l'impression d'avoir été « examinés à mort », souvent par des institutions coloniales qui n'ont pas utilisé des méthodes de recherche sûres sur le plan culturel. Les mauvais traitements historiques, le mésusage passé des données et la méfiance envers le système d'éducation découlant des séquelles des

pensionnats figurent parmi les motifs de leur refus de s'auto-identifier. Ils peuvent craindre que les données servent à dresser un portrait négatif d'eux ou qu'elles soient utilisées d'une manière irrespectueuse⁶⁰⁷. On nous a dit qu'ils peuvent craindre, s'ils se définissent comme membres des Premières Nations, comme Métis ou comme Inuits, que leur enfant risque davantage d'être pris en charge par le système d'aide à l'enfance. Nous avons aussi appris qu'ils pourraient ne pas savoir si l'auto-identification sert réellement les intérêts des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites, et comment elle le fait. Par conséquent, les données de la province et des conseils scolaires n'incluent pas nécessairement tous les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites. Des efforts additionnels devront être déployés pour prendre en compte et intégrer les méthodologies de recherche autochtones⁶⁰⁸ et créer un environnement sécuritaire propice à l'auto-identification volontaire.

La CODP a demandé des renseignements aux huit conseils scolaires visés par l'enquête afin d'en savoir davantage sur les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites qui ont un trouble de lecture. Comme chaque conseil scolaire a sa propre politique d'auto-identification, ces conseils ont été en mesure de fournir davantage de renseignements sur les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites que sur les autres groupes d'élèves. Cependant, la qualité des données demeurerait inégale. Par exemple, un conseil a déclaré qu'il ne ventilait pas ses données selon l'appartenance déclarée à une Première Nation ou communauté métisse ou inuite, et qu'il ne recueille pas de données sur le rendement (tels les taux d'achèvement des cours ou de diplomation) des élèves qui se sont définis. Plusieurs conseils n'ont pas fourni de données sur l'accumulation de crédits, sur l'existence de PEI ou de TA reconnus parmi les élèves des Premières Nations et des communautés métisses et inuites, ni sur les taux de diplomation de ces élèves⁶⁰⁹.

Un seul conseil, celui d'Ottawa-Carleton, a fourni un rapport annuel sur le rendement, qui montre que le conseil fait un suivi proactif des données sur le rendement des élèves qui se définissent comme membres des Premières Nations, comme Métis ou comme Inuits. Le conseil Thames Valley a dit produire un rapport semblable. Le ministère a fait part de l'existence d'un outil de profil analytique de l'éducation autochtone qui aide les conseils scolaires et le ministère à mener des analyses exhaustives des données relatives à l'éducation des élèves autochtones.

Les conseils scolaires visés par l'enquête ont été en mesure de fournir certaines données sur les résultats obtenus par les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites aux tests de l'OQRE. Les données présentées au Tableau 16 comprennent les élèves participants et non participants. Les conseils scolaires sont censés ventiler et analyser à leurs propres fins les données selon l'auto-identification à une Première Nation ou communauté métisse ou inuite, et fournir des réponses ciblées aux problèmes qu'ils relèvent pour chaque groupe, mais ce rapport ne présente pas les données des conseils scolaires dans une forme ventilée, en raison de la faible taille des échantillons et du risque de dévoiler l'identité de certains élèves.

Tableau 16 : Pourcentage des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites qui ont satisfait à la norme provinciale au test en lecture de l'OQRE, 2018-2019⁶¹⁰

	Pourcentage des élèves se définissant comme Autochtones	Norme OQRE de 3 ^e année, ensemble des élèves	Norme OQRE de 3 ^e année, élèves autochtones	Norme OQRE de 6 ^e année, ensemble des élèves	Norme OQRE de 6 ^e année, élèves autochtones
Hamilton-Wentworth	0,1	67	67	73	68
Keewatin-Patricia	52	59	39	72	51
Lakehead	21	71	53	75	57
London Catholic	0,5	72	s.o.	78	s.o.
Ottawa-Carleton	2	76	63	82	61
Peel	0,1	75	Non précisé	81	Non précisé
Simcoe Muskoka Catholic	1,5	67	69	79	89
Thames Valley	2.5	63	45	73	48

Dans la même veine que les données provinciales de l'OQRE, à quelques exceptions près⁶¹¹, les élèves se définissant comme membres d'une Première Nation, comme Métis ou comme Inuits dans les huit conseils scolaires visés par l'enquête étaient moins susceptibles que la moyenne de satisfaire à la norme provinciale en lecture⁶¹².

L'équipe d'enquête a entendu des préoccupations quant au fait que les données de l'OQRE ne sont pas communiquées aux Premières Nations, et communautés métisses et inuites qui ne sont donc pas informées des problèmes et ne peuvent pas y réagir. Par exemple, les données de l'OQRE sur les élèves métis ne sont pas communiquées à la MNO. La MNO a déclaré avoir besoin de ces données pour agir au bénéfice de ses citoyens métis.

L'élaboration des plans d'action des conseils pour l'éducation des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites est censée se faire en partenariat avec les communautés autochtones. On a indiqué aux responsables de l'enquête que dans la pratique, les Premières Nations, et communautés métisses et inuites représentées dans la population étudiante du conseil ne sont pas toujours consultées. Par exemple, les communautés métisses sont parfois ignorées lors de l'élaboration de ces plans.

Enseignement de la lecture aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites

Bien qu'il existe d'autres considérations visant à répondre adéquatement aux besoins pédagogiques des enfants des Premières Nations et communautés métisses et inuites, des données probantes indiquent que « les enfants des Premières Nations qui n'arrivent pas à lire tendent à avoir davantage de similitudes que de différences, comparativement aux enfants issus d'autres cultures qui n'arrivent pas non plus à lire⁶¹³ ». On notait dans un article que, comme pour les autres enfants, les variables de la conscience phonologique et la désignation rapide étaient les plus solides prédicteurs du rendement en lecture des enfants des Premières Nations. Ce constat confirme les résultats obtenus à répétition dans les écrits sur la lecture, à savoir que l'habileté phonologique serait un élément central des troubles de lecture et de certains troubles d'apprentissage⁶¹⁴.

De même, une autre étude arrive à la conclusion suivante :

Pour ce qui est de la présente étude, nous avons démontré que la relation entre les processus cognitifs et la lecture que l'on constate dans l'ensemble de la population est reproductible, que les enfants appartiennent ou non à la communauté des Premières Nations⁶¹⁵.

Les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites ont besoin des mêmes compétences de base en conscience phonologique que tous les élèves pour apprendre à lire :

Une masse de données probantes corrélationnelles et expérimentales indique que la langue orale et la conscience phonologique sont des clés de la réussite dans l'apprentissage de la lecture en anglais. Ce constat, corroboré dans toutes les autres langues à l'étude [...] se maintient même si l'on contrôle l'âge, les compétences linguistiques, le QI, la classe sociale et [...] la mémoire [...]. **Pour ces raisons, la détermination des méthodes d'enseignement de la lecture les plus efficaces pour les enfants autochtones pourrait produire les résultats les plus robustes à long terme si elle s'oriente sur les premières étapes de la lecture⁶¹⁶.** [C'est nous qui soulignons.]

L'enseignement direct des compétences de base en lecture des mots est tout aussi important pour les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites que pour les autres élèves. Dans l'ensemble, les études constatent une faiblesse relative des habiletés en lecture des mots chez les élèves des Premières Nations⁶¹⁷, de sorte que l'enseignement direct des compétences de base est extrêmement important pour aider à combler les écarts entre les élèves autochtones et non autochtones sur le plan de la littératie. Par exemple, des études sur l'écart de littératie observé chez des enfants autochtones d'Australie traitent de l'importance des approches fondées sur la science pour le développement des éléments constitutifs des premières habiletés en lecture, y compris les habiletés phonologiques, en vue de la réussite des élèves autochtones⁶¹⁸.

De même, les mesures d'intervention qui ciblent la conscience phonologique, la connaissance des correspondances lettres-sons et le décodage sont tout aussi efficaces, sinon plus, pour les élèves autochtones. Une étude consacrée à l'outil de lecture sur Web ABRACADABRA arrive à la conclusion suivante :

Les élèves autochtones [d'Australie] ont fait des gains significativement plus élevés par heure d'enseignement que les élèves non autochtones sur le plan de la conscience phonologique et des aptitudes initiales à la lecture et à l'écriture. Les résultats donnent à penser qu'ABRACADABRA prévient les retards d'alphabétisation fondamentale qui sont le lot des lecteurs médiocres, y compris les élèves autochtones⁶¹⁹.

Le conseil scolaire de Fort Nelson, une petite collectivité rurale du nord-est de la Colombie-Britannique, a constaté des résultats positifs pour tous les élèves – et en particulier pour les élèves autochtones – après avoir mis en œuvre un cadre de résolution des difficultés de lecture. En plus de recevoir un enseignement quotidien en lecture, tous les élèves de maternelle et de 1^{re} année ont fait l'objet d'un dépistage au moyen de mesures de la conscience phonologique. Les élèves chez qui on a relevé un besoin de soutien additionnel ont reçu un enseignement complémentaire sur la conscience phonologique, le décodage et la fluidité de lecture. Cette initiative a produit une augmentation des résultats en littératie pour chacune des quatre années de sa mise en œuvre :

[L]es notes obtenues par les élèves au test provincial de compréhension de lecture en 4^e année étaient nettement supérieures à la moyenne provinciale de l'ensemble des élèves; 92 % des sujets ont atteint ou dépassé les attentes (contre 68 % à l'échelle provinciale), et **94 % des élèves autochtones ont atteint ou dépassé les attentes (contre 51 % à l'échelle provinciale)**. Ces résultats ont été obtenus malgré la forte vulnérabilité constatée dans une mesure provinciale du développement de l'enfant, y compris un classement parmi les cinq districts les plus vulnérables de la province sur les plans de la compétence sociale et de la maturité émotionnelle⁶²⁰. [C'est nous qui soulignons.]

Partenariat entre les écoles des Premières Nations et l'Initiative de la Famille Martin, le Projet d'écoles modèles en littératie a fait la démonstration du potentiel des programmes de littératie fondés sur des données probantes lorsqu'il s'agit d'améliorer les résultats en matière de littératie des élèves des Premières Nations de la maternelle à la 3^e année.

Ce projet est axé sur l'apprentissage professionnel des enseignants et directions d'école, car les recherches démontrent clairement que l'enseignement est le facteur en milieu scolaire qui exerce la plus grande influence sur la réussite des enfants en lecture, et car les programmes de formation des enseignants du Canada n'abordent pas les compétences spécifiques requises pour enseigner la lecture et l'écriture aux jeunes enfants⁶²¹. En plus d'offrir du soutien aux enseignants, le projet met l'accent sur

l'évaluation formative pour guider l'enseignement de la littératie, sur l'enseignement direct des compétences essentielles en lecture et écriture, et sur les contextes d'enseignement (comme l'implication des parents et la mobilisation de la communauté)⁶²².

Le rapport sur le projet indique ce qui suit :

L'efficacité du plan a été clairement établie par les résultats du projet-pilote de 2010-2014. Avant la mise en place de ce dernier, 13 % des enfants de la 3^e année démontraient des compétences en lecture adéquates pour leur niveau selon l'évaluation provinciale de l'Ontario. À la fin du projet, 81 % atteignaient ou dépassaient ce niveau et le pourcentage des enfants ayant besoin de soutien en orthophonie est passé de 45 % à 19 %⁶²³.

Bien que ce projet soit mené en anglais, la langue et la culture de la communauté autochtone sont enseignées dans chaque école. Le projet accorde une valeur égale aux deux langues à l'école et reconnaît que l'acquisition d'une langue permet de renforcer l'apprentissage d'autres langues⁶²⁴. Comme l'indique le rapport :

[...] les enfants ayant une bonne connaissance de leur propre langue autochtone et de l'anglais en retirent de nombreux bienfaits sur les plans cognitifs, sociaux et culturels. Afin de renforcer cette interdépendance, les enseignants sont incités à intégrer la langue, l'histoire et la culture dans les différentes activités de lecture et d'écriture proposées aux enfants⁶²⁵.

Certaines études donnent également à penser que les élèves autochtones réagissent bien aux méthodes d'enseignement qui utilisent des éléments de la culture autochtone⁶²⁶. L'enseignement des compétences de base initiales devrait incorporer les cultures des Premières Nations, des Métis et des Inuits (par exemple par des mots, de la musique et des mouvements) dans l'enseignement de la conscience phonologique, des correspondances lettres-sons et de la lecture des mots⁶²⁷. Comme c'est le cas pour tous les enfants, des compétences de base en lecture des mots doivent être développées dans le contexte global d'un programme exhaustif de littératie à l'intention des élèves autochtones.

Outre l'enseignement de qualité – et fondé sur des données probantes – des compétences de base initiales en lecture, les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites ont besoin d'approches holistiques de l'apprentissage et d'environnements d'apprentissage de qualité supérieure qui s'harmonisent avec les visions du monde autochtones⁶²⁸. Les enseignants doivent entrer en contact avec les communautés locales des Premières Nations, des Métis et des Inuits afin de trouver des moyens d'en intégrer les expériences et les valeurs dans toute la matière enseignée en classe⁶²⁹. Ces éléments sont des ajouts et non des substituts à l'enseignement direct et systématique des compétences de base en lecture. Des familles ont déclaré vouloir que leurs enfants fassent l'expérience et l'apprentissage de leur culture **et** qu'ils reçoivent l'enseignement nécessaire pour réussir dans tout le curriculum scolaire et au-delà. D'indiquer le rapport du projet :

Les Premières Nations souhaitent que leurs enfants connaissent leur langue et leur culture, qu'ils soient fiers de leur identité et qu'ils acquièrent les compétences en littératie qui leur permettront de profiter pleinement des possibilités qui s'offrent à eux⁶³⁰.

Les recommandations relatives au curriculum, à l'enseignement, au dépistage précoce, aux mesures d'adaptation et aux évaluations professionnelles qui sont énoncées dans la suite du présent rapport seront bénéfiques pour les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites. Quant aux recommandations ci-dessous, elles ont trait à certains besoins propres à ces élèves dans les écoles ontariennes.

Recommandations

La CODP formule les recommandations suivantes :

Reconnaître les distinctions

1. Le ministère de l'Éducation (ministère), les conseils scolaires et les autres intervenants devraient utiliser les qualificatifs « Premières Nations, Métis et Inuits » chaque fois qu'il est possible et approprié de le faire. En faisant cette distinction, on veille à ce que tous les enfants et les jeunes des Premières Nations et communautés métisses et inuites se reconnaissent dans le système scolaire, se sentent représentés et soient confiants dans le fait que l'on comprend leurs besoins particuliers et qu'on y répond.
2. De plus, l'interprétation et la mise en œuvre des recommandations contenues dans le présent rapport devraient tenir compte des besoins particuliers des peuples autochtones distincts. L'auto-identification des membres des Premières Nations, des Métis et des Inuits à une communauté, à une nation ou selon certaines distinctions géographiques ou régionales devrait être prise en compte⁶³¹. Les décideurs locaux comme les conseils scolaires devraient apprendre à connaître les communautés autochtones locales et les consulter.

Suivre les recommandations existantes à l'appui des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites :

3. De nombreux rapports contiennent des recommandations visant à bonifier l'apprentissage, les expériences et le bien-être des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites à l'école. Ces recommandations appellent notamment : à améliorer l'accès de tous les élèves à l'enseignement des langues des Premières Nations, du michif et de l'inuktitut, ainsi qu'à la culture, aux connaissances et aux perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits; à assurer le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et du personnel professionnel des conseils; à faciliter la transition des élèves; à prendre des mesures pour contrer le racisme et la discrimination

systémique. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario et tous les conseils scolaires de l'Ontario devraient mettre en œuvre toutes les recommandations existantes d'appui aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites, y compris les suivantes :

- a. Les recommandations de l'*Ontario First Nations Special Education Review Report* de mai 2017 et celles de l'énoncé de position des Chiefs of Ontario ayant trait au rôle de l'Ontario dans l'éducation de l'enfance en difficulté dans les Premières Nations⁶³²
- b. Les recommandations de l'Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres sur les moyens de répondre aux besoins d'accessibilité des élèves autochtones en milieu urbain, contenues dans son document *Response to the Development of an Accessibility Standard for Education* publié en juillet 2017⁶³³
- c. Les recommandations à l'Ontario de l'enquête du coroner sur les sept jeunes⁶³⁴
- d. Les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, en particulier ceux qui ont trait à l'éducation et à la mise à jour de tout le curriculum provincial afin d'y inclure des perspectives et contenus autochtones⁶³⁵
- e. Les *Appels à la justice* de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, en particulier ceux qui ont trait à l'éducation⁶³⁶
- f. Les rapports du projet Listening Stone du Conseil ontarien des directions de l'éducation⁶³⁷
- g. Les recommandations du rapport publié par la CODP sous le titre *Rêver ensemble : Rapport relatif au dialogue sur les peuples autochtones et les droits de la personne*⁶³⁸.

Lors de la mise en œuvre des recommandations de ces rapports ayant trait au contenu autochtone du curriculum et aux ressources appropriées sur le plan culturel pour les apprenants des Premières Nations et communautés métisses et inuites, le ministère et les conseils scolaires devraient veiller à refléter distinctement les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et s'assurer que les enfants de ces communautés voient un reflet positif de leur propre identité dans le matériel. Cela leur donnera un sentiment d'appartenance et de fierté.

4. Le ministère de l'Éducation et tous les conseils scolaires de la province devraient examiner et, au besoin, réviser le *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits* et la Stratégie d'éducation autochtone, afin de s'assurer que ces recommandations se reflètent dans ces documents.
5. Le ministère et tous les conseils scolaires de la province devraient veiller à ce que les conseils se dotent d'un comité consultatif sur l'éducation autochtone, comme le requiert le *Plan de mise en œuvre du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des*

*Inuits*⁶³⁹. Les conseils scolaires devraient s'assurer que les conseils et tous les autres forums où il est question des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites sont représentatifs de chacune des communautés autochtones représentées au conseil scolaire, afin de veiller à répondre aux besoins et perspectives distincts des élèves et des familles.

6. Le ministère et tous les conseils scolaires de la province devraient se servir de la *Déclaration de l'ONU* comme cadre pour la mise en œuvre de ces recommandations⁶⁴⁰. La *Déclaration de l'ONU* doit s'interpréter conjointement avec la Convention relative aux droits des personnes handicapées (articles 7 et 24) et la Convention relative aux droits de l'enfant (article 28)⁶⁴¹.

Assurer un traitement équitable des écoles des Premières Nations

7. Le gouvernement fédéral devrait mettre en œuvre les recommandations relatives aux écoles des Premières Nations financées par des fonds fédéraux contenues dans les rapports cités à la recommandation 3.
8. Les écoles des Premières Nations devraient recevoir un financement équitable comparativement aux écoles financées par la province, ainsi que tout appui financier supplémentaire nécessaire pour assurer une équité substantielle, compte tenu de la situation unique des élèves qui fréquentent les écoles des Premières Nations.
9. Les recommandations énoncées dans le présent rapport devraient être mises en œuvre dans les écoles des Premières Nations lorsqu'elles sont applicables.

Adopter des approches sensibles aux traumatismes et à la culture

10. Le ministère devrait encourager l'ensemble des conseils scolaires et des écoles à adopter des approches sensibles aux traumatismes et sécuritaires sur le plan de la culture, notamment en fournissant des orientations, des ressources et des mesures de soutien.
11. Tous les conseils scolaires et les écoles devraient instaurer un environnement sensible aux traumatismes et sécuritaire sur le plan de la culture, et donner aux éducateurs une formation exhaustive et soutenue en cours d'emploi sur les pratiques sensibles aux traumatismes et sécuritaires sur le plan de la culture.

Identifier les élèves autochtones et assurer leur accès à des mesures de soutien

12. Les conseils scolaires ne devraient pas retarder l'identification des élèves autochtones ayant des troubles d'apprentissage, ou omettre de le faire, en raison d'hypothèses, d'évaluations ou de pratiques biaisées relatives à l'identité autochtone.

13. L'Ontario devrait publiciser, adopter et mettre en œuvre une approche générale pour le financement du principe de Jordan et de l'Initiative : Les enfants inuits d'abord, conformément à l'objectif consistant à assurer une équité substantielle; cette approche devra reconnaître qu'un appui financier du gouvernement fédéral est disponible pour tout service fourni à des enfants par le gouvernement, notamment les services de santé, sociaux et pédagogiques tels que les évaluations professionnelles, le tutorat et les technologies d'assistance.
14. Les conseils scolaires et les fournisseurs de services communautaires de l'Ontario devraient être au fait des critères et du processus de demande de financement fédéral dans le cadre du principe de Jordan et de l'Initiative : les enfants inuits d'abord, et promouvoir l'utilisation de cet appui financier pour accéder aux mesures de soutien permettant de répondre à tout besoin des élèves des Premières Nations et inuits.
15. Les conseils scolaires et les écoles devraient reconnaître le rôle des centres d'amitié et des organisations inuites en milieu urbain dans la coordination de mesures de soutien holistiques et fondées sur la culture à l'intention des élèves inuits et des Premières Nations en milieu urbain, et leurs familles.
16. Les conseils scolaires et les fournisseurs de services communautaires de l'Ontario devraient comprendre le rôle de la MNO en matière de représentation et de prestation de services complets à ses citoyens métis. Le ministère et les conseils scolaires devraient travailler en partenariat avec la MNO et les communautés métisses du territoire de chaque conseil scolaire. Les conseils scolaires devraient cultiver la relation entre les écoles et le programme ESA de la MNO. Des contributions financières de la province au programme ESA de la MNO permettraient de bonifier annuellement les mesures de soutien à fournir aux apprenants métis d'une façon prévisible.
17. Le financement provincial et fédéral des mesures de soutien aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites devrait prévoir les coûts additionnels associés aux milieux nordiques, éloignés ou isolés et, le cas échéant, inclure le coût des déplacements nécessaires pour recevoir les services.
18. Les conseils scolaires et les écoles devraient reconnaître le fait que les aînés des Premières Nations et des communautés métisses et inuites sont des gardiens du savoir et des éducateurs, de même que leur rôle pour la transmission des savoirs à la jeune génération et pour l'établissement de jeunes personnes, de familles et de communautés plus fortes, plus saines et plus résilientes. Les conseils scolaires et les écoles devraient accroître le recours à des aînés et à des conférenciers invités et veiller à ce que ces personnes soient représentatives de tous les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites représentés au conseil scolaire.

19. La reconnaissance des peuples autochtones par les conseils scolaires devrait comprendre la reconnaissance de chacun des peuples et territoires des Premières Nations et communautés métisses et inuites concernées. Les conseils devraient également souligner les événements et journées d'importance tels que la Semaine de reconnaissance des traités⁶⁴², la Journée nationale des peuples autochtones, la Journée hommage à Powley⁶⁴³ et la Journée Louis Riel⁶⁴⁴.

Utiliser des méthodes d'enseignement et d'intervention efficaces et inclusives

20. Le ministère de l'Éducation l'Ontario et tous les conseils scolaires devraient fournir un curriculum et un enseignement en classe sur les compétences de base en lecture qui soient fondés sur des données probantes, d'une manière inclusive pour tous les élèves, y compris les élèves des Premières Nations et des communautés métisses et inuites. Ils devraient trouver des moyens d'intégrer les expériences, les cultures et les valeurs autochtones dans toute la matière enseignée en classe.
21. Les éducateurs ne devraient pas faire la promotion des langues d'instruction que sont le français ou l'anglais au détriment des langues autochtones. Ils devraient encourager la maîtrise des langues autochtones, reconnaître les avantages pour les enfants de maîtriser à la fois leur propre langue autochtone et la langue d'instruction (français ou anglais), et ne jamais dissuader les élèves d'utiliser ou d'apprendre leur langue.
22. Les conseils scolaires devraient assurer une intervention immédiate, au moyen de programmes fondés sur des données probantes, aux élèves des Premières Nations et des communautés métisses et inuites qui ont ou risquent d'avoir un trouble de lecture des mots. Les retards dans la prestation des mesures d'intervention ou le recours à des mesures d'intervention qui ne reposent pas sur des preuves solides axées sur les compétences de base en lecture désavantagent encore plus ces élèves.

Améliorer les approches relatives à l'auto-identification et aux données

23. Les conseils scolaires devraient collaborer avec les gouvernements des Premières Nations et communautés métisses et inuites (les Premières Nations locales et la MNO) et avec les organisations locales (telles que les centres d'amitié et Tungasuvvingat Inuit) pour comprendre les préoccupations relatives à l'auto-identification, et y réagir. Ils devraient communiquer clairement comment l'auto-identification sert aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites, et comment les données d'auto-identification seront conservées et utilisées. Ils ne devraient jamais utiliser les données d'auto-identification pour brosser un portrait négatif ou non respectueux des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites.

24. Les conseils scolaires devraient s'assurer d'avoir des données sur le pourcentage des élèves qui se définissent comme membres d'une Première Nation ou communauté métisse ou inuite, globalement et pour chacun de ces groupes.
25. Les conseils scolaires devraient recueillir et analyser des données sur le rendement et les résultats (par exemple, les résultats aux tests de l'OQRE, les taux d'achèvement des cours et d'obtention de diplôme) des élèves s'étant définis comme membres d'une Première Nation ou communauté métisse ou inuite. Ils devraient savoir si les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites ont un PEI ou un TA reconnu (voir également les recommandations touchant la collecte de données à la *Section 13 : Problèmes systémiques*). Ils devraient enfin réagir à tout écart d'équité relevé dans ces données.
26. Les conseils scolaires devraient communiquer régulièrement ces données aux gouvernements des Premières Nations et communautés métisses et inuites (les Premières Nations locales et la MNO) et aux organisations locales (telles que les centres d'amitié et Tungasuvvingat Inuit). Ils devraient agir en partenaires de ces gouvernements et organisations afin de veiller à offrir des mesures de soutien appropriées à la culture en vue d'améliorer les résultats des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites.



8. Curriculum et enseignement



8. Curriculum et enseignement

Introduction

Les difficultés en lecture de certains enfants sont un constat d'échec davantage pour le système éducatif que pour eux-mêmes. Un tel constat est loin d'être inévitable, même pour les élèves aux prises avec les pires difficultés.

– *Rapport de la table ronde des experts en lecture*, Ontario, 2003, p. 9.

La science a démontré qu'il existe des façons efficaces et inefficaces d'enseigner la lecture des mots. Depuis plusieurs décennies, les spécialistes de la science de la lecture étudient la façon dont les jeunes enfants apprennent à lire. Ce corpus de recherche scientifique, la « science de la lecture », décrit, entre autres choses, comment la lecture se développe, pourquoi beaucoup d'élèves ont de la difficulté à apprendre à lire et comment enseigner les fondements de la lecture afin d'éviter l'échec.

La science de la lecture

Dans le présent rapport, les termes « science de la lecture », « fondé sur la recherche », « fondé sur des données probantes » et « fondé sur la science » renvoient au vaste corpus des recherches scientifiques qui examinent comment se développent les compétences en lecture et comment assurer le plus haut niveau de réussite dans l'enseignement de la lecture à tous les enfants. La science de la lecture englobe les résultats de milliers d'études et de méta-analyses qui emploient des méthodes scientifiques rigoureuses et sont soumises à des comités de lecture. La science de la lecture repose sur l'expertise de nombreux domaines, dont l'éducation, l'éducation de l'enfance en difficulté, la psychologie du développement, la science cognitive et autres.

La promotion de certaines approches de la lecture vante le fait qu'elles sont « fondées sur la recherche », mais cette recherche ne suit pas toujours de bonnes méthodes scientifiques⁶⁴⁵. Bon nombre d'approches reposent sur des théories ou des philosophies qui ne s'appuient sur aucune preuve scientifique. En revanche, la science de la lecture réunit les résultats de milliers d'études revues par des comités de lecture et fondées sur des méthodes scientifiques rigoureuses⁶⁴⁶.

L'apprentissage de la lecture est un processus complexe. Pour la plupart des enfants, apprendre à lire des mots ne découle pas facilement ou naturellement d'une exposition à la langue ou à la lecture. La lecture est une habileté qui doit être enseignée⁶⁴⁷. Comme l'a noté en 2003 la Table ronde des experts en lecture de l'Ontario : « Les enfants ont besoin qu'on leur enseigne à comprendre, à interpréter et à utiliser les symboles de la langue écrite. C'est d'ailleurs l'un des objectifs essentiels des premières années de scolarisation⁶⁴⁸. » Ces experts ont également noté qu'il existe une période sensible pour l'apprentissage de la lecture et que celle-ci se situe entre quatre et sept ans⁶⁴⁹.

La langue écrite est un code qui représente notre langue parlée. Le but de la lecture est de comprendre ce qu'on lit. Une partie importante de ce processus consiste à apprendre à « déchiffrer le code », à lire les mots écrits d'une façon précise et efficiente. Pour cela, l'élève a besoin d'un enseignement direct et systématique sur le code d'une langue écrite, c'est-à-dire son orthographe. On appelle « littératie structurée » l'enseignement direct et systématique des compétences de base en décodage et épellation des mots écrits. La littératie structurée intègre les résultats scientifiques quant aux meilleurs moyens d'enseigner les compétences de base en lecture des mots en salle de classe, de manière à ce que tous les enfants apprennent à lire.

La science de la lecture n'appuie pas les approches d'enseignement de la lecture des mots qui sont fondées sur la découverte et l'apprentissage par l'enquête, comme les systèmes d'indices. Beaucoup d'enfants n'arrivent pas à apprendre à lire lorsque ces approches sont utilisées en salle de classe. Or, ces approches – qui sont conformes à une philosophie globale de la langue – sont en usage dans le curriculum de l'Ontario *de la 1^{re} à la 8^e année* (curriculum de l'Ontario) et dans les modèles de littératie équilibrée ou de littératie globale équilibrée mis en œuvre dans les conseils scolaires de l'Ontario.

La méthode pédagogique des trois systèmes d'indices décrite dans le curriculum de l'Ontario enseigne aux élèves à appliquer des stratégies afin de prédire des mots à partir d'indices contextuels tirés du sens des images et du texte, des phrases et des lettres. De même, la littératie équilibrée postule que les élèves en immersion en langue parlée et écrite acquièrent des compétences de base en lecture; or, d'après d'importantes recherches, l'efficacité de cette méthode pour apprendre à lire les mots avec précision et efficience n'est pas démontrable. Dans ces approches, les enseignants « se dégagent graduellement de la responsabilité » de modéliser la lecture de textes ou de livres : ils en viennent successivement à la lecture partagée, à la lecture guidée, puis à la lecture autonome. Ces méthodes ne vont pas dans le sens d'une pédagogie efficace telle que la décrivent les recherches scientifiques sur l'enseignement de la lecture.

L'équipe d'enquête a cherché à savoir si les méthodes d'enseignement de la lecture actuellement en vigueur dans le curriculum de l'Ontario et les conseils scolaires reflètent les approches fondées sur des données probantes et s'appuient sur une recherche scientifique rigoureuse. Elle a constaté que dans l'ensemble, la façon d'enseigner les fondements de la lecture en Ontario n'est pas conforme à la science de la lecture. Bien que quelques conseils aient tenté d'incorporer certains aspects isolés d'un enseignement efficace des fondements de la lecture des mots, ces méthodes « à la pièce » ne répondent pas aux critères qui s'appuient sur la science de la lecture.

Le curriculum de l'Ontario est fondé sur une méthode idéologique et pédagogique inefficace, celle des trois systèmes d'indices. La littératie équilibrée et la littératie globale équilibrée sont des méthodes pédagogiques arrimées à la méthode globale

d'enseignement de la lecture. Ces méthodes sont inefficaces pour une proportion significative des élèves, dont bon nombre sont membres de groupes protégés par le Code, et elles peuvent être préjudiciables aux élèves à risque d'échouer à apprendre à lire.

L'équipe d'enquête a également examiné la formation que les enseignants reçoivent dans les 13 facultés publiques des sciences de l'éducation (facultés) de langue anglaise en Ontario. Elle a constaté que les programmes de formation des futurs enseignants (aussi appelés « enseignants en formation initiale » ou « candidats à l'enseignement ») et les cours de perfectionnement professionnel sur les qualifications additionnelles (QA) à l'intention des enseignants actifs (occupant un emploi) ne préparent pas le personnel enseignant à utiliser des méthodes d'enseignement de la lecture des mots qui s'appuient sur la recherche scientifique portant sur l'enseignement efficace en classe.

Les enseignants en formation initiale et les enseignants actifs qui cherchent à rehausser leur niveau de qualification en suivant des cours de QA en lecture et en éducation de l'enfance en difficulté offerts par une faculté ne reçoivent guère d'exposition ou de formation à l'enseignement direct et systématique des compétences de base en lecture (aussi appelé « littératie structurée »). En général, on ne leur enseigne pas comment les compétences en lecture se développent, y compris l'importance de solides compétences précoces en lecture des mots pour la fluidité et la compréhension de lecture. Ils n'apprennent pas adéquatement à donner un enseignement sur la conscience phonémique, le système graphophonétique, le décodage, l'efficacité en lecture des mots et la morphologie. Au lieu de cela, on leur apprend pour la plupart des méthodes inefficaces d'enseignement des compétences en lecture qui figurent dans le curriculum de l'Ontario. On ne s'étonnera donc pas de ce que bon nombre d'enseignants aient dit à l'équipe d'enquête qu'ils ne se sentent pas préparés à enseigner la lecture, en particulier aux élèves qui ne saisissent pas rapidement ou qui ont des difficultés de lecture.

En Ontario, les hauts taux d'échec en lecture dépassent nettement le nombre prévisible d'élèves ayant des troubles de lecture; ils démontrent que pour beaucoup trop d'élèves, les méthodes prévalentes d'enseignement de la lecture ne fonctionnent pas. Parce que l'Ontario n'utilise pas des méthodes fondées sur la science pour enseigner la lecture et réagir aux difficultés de lecture, beaucoup trop d'enfants n'apprennent pas cette habileté essentielle. Ces élèves s'exposent ainsi au risque de subir toute leur vie les difficultés associées à l'analphabétisme. Cette situation peut constituer une cause de discrimination aux termes du *Code des droits de la personne* de l'Ontario.

Malgré l'abondance des données probantes, des experts en lecture ont noté une résistance au changement solidement ancrée dans le secteur de l'éducation⁶⁵⁰. L'enquête a révélé qu'il existe aussi une forte résistance en Ontario.

La plupart des conseils consultés n'ont pas conscience d'utiliser plusieurs méthodes inefficaces d'enseignement de la lecture. Même lorsque les conseils reconnaissent la nécessité d'un enseignement davantage fondé sur la science, plusieurs aspects importants de leur capacité à le mettre en œuvre sont entravés. Par exemple :

- À quelques exceptions près, les enseignants formés dans les facultés publiques de langue anglaise n'ont pas reçu d'enseignement sur les méthodes d'enseignement de la lecture fondées sur des données probantes.
- Les enseignants sont tenus de suivre le curriculum de l'Ontario, qui est contraire aux méthodes fondées sur des données probantes. Les enseignants sont incapables de concilier deux méthodes inconciliables d'enseignement de la lecture.
- Les conseils et les enseignants n'ont pas reçu d'orientations suffisantes sur la façon d'appliquer en classe l'enseignement fondé sur des données probantes. Ils doivent déterminer par eux-mêmes quels programmes, quelles méthodes et quel matériel sont les meilleurs et comment les mettre en œuvre.
- Les conseils doivent faire leurs propres recherches et trouver les fonds nécessaires à la mise en œuvre de ces programmes.
- On observe une forte résistance au changement et des croyances bien ancrées en faveur des philosophies globales de la langue dans certaines parties du secteur de l'éducation.
- Les conseils trouvent difficile de procéder au perfectionnement professionnel nécessaire en enseignement de la littératie. Cette expertise est souvent absente des conseils.

Les composantes fondamentales d'un bon enseignement de la lecture ne varient guère, que cet enseignement se fasse en anglais ou en français⁶⁵¹. Cependant, selon leur lieu de résidence, un certain nombre d'enfants qui apprennent à lire en français sont peu exposés au français en dehors de la salle de classe. Dans bien des cas, l'école est le seul endroit où ces élèves sont exposés à la langue française de façon régulière. La disponibilité de ressources de lecture en français et de mesures de soutien privées peut également poser problème⁶⁵². Il est d'une importance capitale que les écoles prodiguent un enseignement efficace de la lecture en français, pour s'assurer que les élèves qui étudient en français pourront apprendre à lire et pour respecter les droits à l'éducation en français des élèves francophones, prescrits à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

Science de la lecture : curriculum et enseignement fondés sur des données probantes

Plusieurs rapports clés synthétisent le vaste corpus de recherche scientifique sur l'apprentissage de la lecture et les méthodes pédagogiques les plus efficaces : le rapport du National Reading Panel, aux États-Unis; le Rapport de la table ronde des experts en lecture, en Ontario; les *Rose Reports*, au Royaume-Uni; le rapport du Réseau canadien de recherche sur le langage et la littératie. Ces rapports influents prônent tous systématiquement l'enseignement des compétences de base qui mènent

à une lecture efficace des mots : la conscience phonémique; le système graphophonétique, pour l'enseignement des correspondances entre graphèmes et phonèmes⁶⁵³ et l'utilisation de ces dernières pour décoder et épeler les mots et les parties importantes des mots (morphèmes); la pratique de la lecture de mots dans des histoires, afin de consolider la précision et la vitesse de la lecture des mots.

Le National Reading Panel

En 1997, le Congrès des États-Unis a demandé à la direction du National Institute of Child Health and Human Development de mettre sur pied une table ronde nationale sur la lecture, en collaboration avec le ministère fédéral de l'Éducation⁶⁵⁴. Cette table ronde réunissait 14 personnes d'horizons variés, dont des scientifiques de pointe en recherche sur la lecture, des représentants de facultés, des enseignants en lecture, des administrateurs d'établissements d'enseignement et des parents⁶⁵⁵. La table ronde avait pour mission de passer en revue toutes les recherches disponibles sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture (plus de 100 000 études) et de déterminer les méthodes fondées sur des données probantes les plus efficaces pour apprendre aux enfants à lire. La table ronde a également tenu des audiences publiques⁶⁵⁶.

En 2000, le National Reading Panel a publié un rapport intitulé *Teaching Children to Read*, une évaluation fondée sur des données probantes de la littérature scientifique sur la lecture et de ses implications pour l'enseignement de la lecture⁶⁵⁷. Dans ce rapport, la table ronde présente les aspects essentiels d'un enseignement efficace de la lecture : la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique, la fluidité de la lecture, le vocabulaire et la compréhension de lecture. Elle souligne également l'importance de la préparation des enseignants et de l'utilisation des technologies informatiques.

Selon l'analyse présentée par la table ronde, il est clair que la meilleure méthode d'enseignement de la lecture englobe les éléments suivants⁶⁵⁸ :

1. Un enseignement explicite de la **conscience phonémique**. La conscience phonémique est la capacité à reconnaître et manipuler des sons individuels (les phonèmes) dans les mots à l'oral. Il existe environ 44 phonèmes en anglais et 36 phonèmes en français. La conscience phonémique est un fondement qui soutient l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. La table ronde a constaté que les enfants qui apprennent à lire dans le cadre d'un enseignement comprenant une conscience phonémique ciblée améliorent davantage leurs compétences en lecture que ceux qui apprennent sans porter attention à la conscience phonémique. La table ronde a également constaté que les méthodes les plus efficaces d'enseignement de la lecture et de l'orthographe sont celles qui passent rapidement de la conscience phonémique à l'oral à l'enseignement de la fusion des sons et de la segmentation des mots en utilisant les lettres correspondantes.

2. Un enseignement explicite et systématique du **système graphophonétique**. L'enseignement du système graphophonétique englobe les relations entre les phonèmes (les sons) et les graphèmes (les lettres qui représentent un son à l'écrit), ainsi que la façon de les utiliser pour lire et épeler les mots (par exemple, la fusion, pour former les mots à l'oral et les lire, et la segmentation, pour épeler chaque son d'un mot). L'enseignement systématique débute par les associations graphème-phonème les plus simples et leur utilisation pour la lecture des mots (l'association de la forme écrite du mot et de sa prononciation et son sens) et passe progressivement aux formes orthographiques plus complexes. La plupart des méthodes d'analyse graphophonétique reposent sur l'enseignement d'affixes simples et fréquents (ensembles de lettres généralement ajoutés au début ou à la fin de mots racines pour en modifier le sens, comme des préfixes et des suffixes) tôt durant le processus. La table ronde a constaté que l'enseignement explicite du système graphophonétique dès la maternelle se traduit par des avantages significatifs pour les jeunes élèves et pour les élèves plus âgés qui n'ont pas développé de compétences efficaces en lecture des mots.
3. L'enseignement de méthodes qui améliorent la **fluidité**. La fluidité est la capacité de lire des textes avec précision et à un bon rythme comparativement aux élèves du même âge, en y mettant l'expression appropriée lors de la lecture à haute voix. L'efficacité de la lecture des mots est un élément important de la fluidité. La table ronde a conclu qu'en plus d'un enseignement efficace de la lecture des mots, la lecture orale répétée de textes, accompagnée d'une rétroaction corrective, accroît la fluidité de la lecture.
4. L'enseignement du **vocabulaire**. Le vocabulaire renvoie à la connaissance du sens de chaque mot. La table ronde a constaté l'importance d'un enseignement intentionnel du vocabulaire et des occasions guidées d'utiliser et de comprendre le nouveau vocabulaire enseigné en classe.
5. L'enseignement de stratégies de **compréhension de lecture**. Les stratégies de compréhension de lecture sont les procédures cognitives mises en œuvre au cours de la lecture pour mieux comprendre un texte. La table ronde a constaté que l'enseignement de stratégies cognitives est une composante efficace de l'enseignement de la compréhension de lecture.

Ces éléments forment ce qu'on a appelé les cinq grandes idées pour l'apprentissage de la lecture ou les cinq piliers de l'enseignement de la lecture⁶⁵⁹.

La table ronde des experts en lecture

En juin 2002, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (ministère) a mis sur pied une table ronde d'experts afin d'étudier la lecture en Ontario. Cette table ronde avait pour but de rehausser le rendement en lecture des élèves dans toutes les classes de la province⁶⁶⁰.

La ministre de l'Éducation et vice-première ministre de l'époque, Elizabeth Witmer, a déclaré que le gouvernement avait établi cette table ronde d'experts en éducation afin de déterminer les connaissances de base et les pratiques pédagogiques nécessaires pour enseigner la lecture, citant nommément les pratiques pédagogiques éclairées par la recherche et la conscience phonémique :

Le personnel enseignant et les directions d'école bénéficieront bientôt d'outils et de stratégies supplémentaires. Par exemple, dans le cadre de la mise en œuvre de la stratégie d'apprentissage de la lecture et de la stratégie d'apprentissage des mathématiques, le personnel enseignant recevra des ressources et de la formation sur un large éventail de **techniques pédagogiques éclairées par la recherche**. Ces techniques comprendront des moyens d'**établir et de bonifier la conscience [phonémique] chez les enfants**⁶⁶¹. [C'est nous qui soulignons.]

La table ronde d'experts se composait d'enseignants, de consultants, de directeurs d'école, d'administrateurs de conseils scolaires, d'universitaires et de chercheurs de communautés anglophones, francophones, des Premières Nations, et de communautés métisses et inuites. En 2003, la table ronde a déposé son rapport intitulé *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture*.

Le *Rapport de la table ronde des experts en lecture* contient une analyse détaillée des bases de l'acquisition de la lecture qui sont nécessaires pour tous les enfants, garçons et filles, quels que soient leurs antécédents ou leurs besoins d'apprentissage particuliers⁶⁶². Les auteurs ont indiqué que l'enseignement de la lecture doit se fonder sur des données probantes et qu'il existe un consensus clair de la communauté scientifique sur les moyens d'enseigner la lecture de manière à éviter l'échec en lecture :

Malgré les conclusions et les méthodes très différentes préconisées sur une base individuelle par diverses publications scientifiques ou programmes, **il existe un vaste consensus au sein de la communauté scientifique en ce qui concerne l'enseignement de la lecture**. Des recherches valides mettent en évidence les composantes à prévoir dans tout programme de lecture si l'on veut qu'il soit efficace. **Ces recherches montrent clairement que la qualité de l'enseignement de la lecture permet de compenser les facteurs qui risqueraient d'empêcher certains enfants d'apprendre à lire avec succès**⁶⁶³. [C'est nous qui soulignons.]

La table ronde d'experts a également relevé des mythes courants associés à l'apprentissage de la lecture, y compris certaines idées prévalentes dans les méthodes dites « globales » :

S'il est vrai que certains enfants apprennent à lire à un jeune âge sans avoir passé beaucoup de temps sur les bancs de l'école, il serait faux de croire que ce phénomène se produit uniquement à cause d'une éventuelle exposition à des livres de « bonne » qualité. La plupart des enfants ont besoin d'un enseignement

formel, en plus d'une exposition fréquente à des livres qui leur conviennent, avant de pouvoir déchiffrer le code complexe de la langue écrite et d'être aussi à l'aise en lecture qu'à l'oral.

En cohérence avec les données probantes, la table ronde d'experts a confirmé l'importance d'enseigner la conscience phonémique et la compréhension des correspondances entre les lettres et les sons en tant que compétences de base en lecture : « La recherche a également montré que la conscience phonémique s'enseigne et que l'intervention des enseignantes et enseignants est souvent indispensable au développement de la conscience phonémique de leurs élèves⁶⁶⁴. »

La table ronde d'experts a également souligné l'importance d'enseigner les correspondances entre les lettres et les sons ainsi que l'analyse graphophonétique :

[...] d'où l'importance de donner aux élèves un enseignement formel et systématique sur les correspondances entre les sons de la langue et les lettres, individuelles ou groupées. Grâce à l'analyse graphophonétique, les élèves découvrent les correspondances entre les lettres (ou graphèmes) de la langue écrite et les sons individuels (ou phonèmes) de la langue parlée. **La recherche montre qu'un enseignement explicite et systématique de la phonétique constitue le moyen le plus efficace d'appuyer l'habileté des enfants à reconnaître des mots écrits**⁶⁶⁵. [C'est nous qui soulignons.]

Le *Rapport de la table ronde d'experts* indique qu'il incombe à l'enseignante ou à l'enseignant de planifier l'étude successive des correspondances entre les lettres et les sons, de sorte que les enfants aient le temps de les apprendre, de s'exercer à les utiliser et de les assimiler⁶⁶⁶.

La table ronde d'experts a aussi relevé d'autres compétences essentielles pour la lecture, notamment la maîtrise de la langue parlée, l'enrichissement du vocabulaire et la compréhension du sens des expressions et des phrases. L'efficacité en lecture des mots est un aspect critique de la compétence en lecture.

La table ronde d'experts de l'Ontario n'a pas encouragé le recours aux systèmes d'indices ou aux méthodes de littératie équilibrée pour l'enseignement des compétences en lecture des mots. Comme nous l'indiquons plus tard, les recommandations de la table ronde n'ont été intégrées ni aux versions anglaise et française de 2006 du curriculum de l'Ontario, ni au document de 2003 du ministère intitulé *A Guide to Effective Reading Instruction : Kindergarten to Grade 3*.

Les Rose Reports

En 2005, le secrétaire d'État à l'Éducation du Royaume-Uni a confié à Sir Jim Rose le mandat de mener un examen indépendant des meilleures pratiques pour enseigner la lecture au primaire et répondre aux besoins des enfants ayant des difficultés en littératie (en particulier la dyslexie). Le rapport provisoire de 2006 et le rapport final de 2009 de

l'Independent Review of Teaching Early Reading, également appelés les *Rose Reports*, indiquent que le cadre dit de la « vision simple de la lecture » est un bon point de départ pour envisager les compétences de base à cibler dans l'enseignement de la lecture. Le modèle de la vision simple de la lecture est étayé et validé par une foule de rapports de recherche. Selon ce modèle, la compréhension comporte deux composantes : la reconnaissance des mots (le décodage) et la compréhension du langage. Ensemble, les compétences de ces deux composantes sont « essentielles pour apprendre à lire et pour comprendre ce qu'on lit⁶⁶⁷ ».

La vision simple de la lecture et la recherche à l'appui de ce modèle font ressortir le fait qu'une solide compréhension de lecture passe par l'aptitude à lire les mots avec précision et rapidité. Le décodage comprend la capacité à déchiffrer les mots grâce à la maîtrise du système graphophonétique et à reconnaître rapidement les mots courants.

Lors de l'apprentissage de la lecture, le décodage précoce fondé sur les associations entre les lettres et les sons ouvre la voie à une lecture rapide et précise des mots connus et inconnus, qu'ils soient présentés en contexte ou isolément. Par exemple, une élève ayant de solides compétences en décodage peut lire des mots courants rapidement, déchiffrer des mots inconnus dans une liste de mots sans relation, et même déchiffrer des non-mots (comme *lund* ou *pimet*). Ce processus de décodage consolide la reconnaissance immédiate de la plupart des mots que les élèves lisent dans des textes. À l'inverse, l'inaptitude au décodage a un effet négatif sur la capacité de l'élève à lire avec précision des mots écrits et à consolider sa reconnaissance rapide de la plupart des mots. Cette inaptitude compromet à son tour la compréhension de lecture.

Comme l'explique Moats, experte en formation des enseignants et enseignement de la lecture fondés sur la science :

[...] la formation en lecture et en langues doit comprendre un enseignement délibéré, systématique et explicite de la reconnaissance des mots [écrits] et développer la connaissance de la matière, le vocabulaire, la compréhension des phrases et la familiarité des élèves avec la langue des textes écrits⁶⁶⁸.

Bien que la gamme complète des compétences, connaissances et approches pédagogiques que comprend un curriculum complet en langue déborde la portée du présent rapport, on ne saurait trop insister sur l'importance d'un enseignement critique pour consolider l'habileté à lire les mots.

Les *Rose Reports* recommandent au Royaume-Uni de remplacer le modèle d'enseignement de la lecture dit du « projecteur » – qui, comme les versions anglaise et française actuelles du curriculum de l'Ontario, repose sur des systèmes d'indices – par l'enseignement direct, systématique et de qualité du système graphophonétique, dès l'âge de cinq ans. Selon ces rapports, il faut introduire les activités d'éveil à la lecture (ou de prélecture) plus tôt, afin de préparer les élèves à l'apprentissage du système graphophonétique. Un travail systématique et de qualité en analyse graphophonétique signifie que l'on enseigne aux lecteurs débutants :

- Les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (entre les lettres et les sons) – le principe alphabétique – selon une séquence progressive clairement définie
- L'application de la fusion (la synthèse) des phonèmes en ordre lors du déchiffrage de chaque graphème
- La segmentation des mots en leurs phonèmes constitutifs, afin d'épeler les graphèmes qui représentent ces phonèmes⁶⁶⁹.

Les *Rose Reports* concluent que le travail de qualité en analyse graphophonétique devrait être la principale approche pédagogique pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture des mots. L'enseignement de qualité en analyse graphophonétique permet aux élèves d'acquérir les compétences essentielles en lecture des mots. Les élèves qui maîtrisent ces compétences sont capables de lire automatiquement et avec fluidité, ce qui leur permet de se concentrer sur le sens du texte.

Les *Rose Reports* proposent plusieurs stratégies d'enseignement de l'analyse graphophonétique, telles que l'inclusion de l'écriture des lettres et de l'épellation dans le travail graphophonétique ou la manipulation des lettres et des phonèmes correspondants au sein des mots. Les rapports contiennent aussi des conseils sur l'ordre des compétences graphophonétiques à enseigner et le rythme de l'enseignement.

Le rapport du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

En 2008, le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation a produit le rapport *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : Une trousse d'intervention appuyée par la recherche*⁶⁷⁰. Les éléments de ce rapport préparé à l'intention des enseignants sont axés sur l'information scientifique concernant l'apprentissage de la langue et de la lecture, et sur les méthodes pédagogiques fondées sur la science pour l'acquisition des compétences essentielles en lecture et en écriture. L'auteur distingue les composantes essentielles suivantes :

Pour la lecture :

- La conscience de l'écrit : comprendre que l'écrit représente des mots qui ont un sens et un lien avec la langue parlée
- La conscience phonologique et phonémique
- La connaissance des lettres (le nom et la forme des lettres, les associations entre les lettres et les sons), la maîtrise du système graphophonétique et la lecture des mots
- Le vocabulaire
- La compréhension de lecture.

Pour l'écriture :

- L'orthographe
- La calligraphie
- La composition.

Ce rapport contient des conseils détaillés sur les éléments importants d'un enseignement efficace, y compris pour les « populations ayant des besoins éducatifs particuliers », tels les élèves multilingues qui apprennent la langue d'enseignement en même temps que le curriculum (aussi qualifiés au sein du système d'éducation de l'Ontario d'élèves en apprentissage de la langue ou EAL), les élèves issus de milieux défavorisés, les élèves en immersion française et, surtout, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage de la lecture, en particulier en lecture des mots (dyslexie). L'autrice du rapport note : « Un enseignement explicite et systématique, accompagné de pratiques structurées et d'une rétroaction immédiate et corrective, est important pour enseigner à n'importe quel élève; ceci est d'autant plus vrai pour les élèves dyslexiques. » Le rapport indique aussi : « Quel que soit leur point de départ, tous les élèves peuvent bénéficier d'un enseignement explicite et systématique des correspondances graphème-phonème⁶⁷¹. »

Modèles explicatifs du processus de lecture chez l'enfant

Le modèle de lecture de Scarborough⁶⁷² est un cadre fondé sur la science qui décompose les deux principaux volets de la vision simple de la lecture et explique en quoi la compétence en lecture des mots et la compréhension du langage parlé contribuent toutes deux à la compréhension de lecture. La psychologue Hollis Scarborough, experte en littératie et chercheuse de premier plan en apprentissage de la lecture, a comparé la lecture compétente aux brins d'une corde, chaque brin représentant une compétence distincte. Les brins s'enchevêtrent au fil de l'acquisition des compétences en lecture. Si un brin ou une compétence présente une faiblesse, toute la corde sera moins solide. Les deux torons principaux sont l'identification des mots et la compréhension du langage (la capacité de saisir le sens des mots, des phrases et des textes au même niveau qu'à l'écoute)⁶⁷³. Les brins du toron de l'identification des mots comprennent la conscience phonologique, le décodage et l'épellation, et la reconnaissance instantanée (rapide et sans effort ou automatique) des mots familiers. L'enseignement de la lecture des mots a pour objectif d'amener les enfants, par le développement de leurs compétences, à reconnaître instantanément presque tous les mots (le mot écrit est associé dans la mémoire à sa prononciation et à sa signification). Ainsi, la connaissance des mots écrits et de leur signification est liée à l'apprentissage des formes des mots et appuie, chez l'enfant, le décodage des mots qui ne sont pas encore devenus des mots globaux.

Figure 2

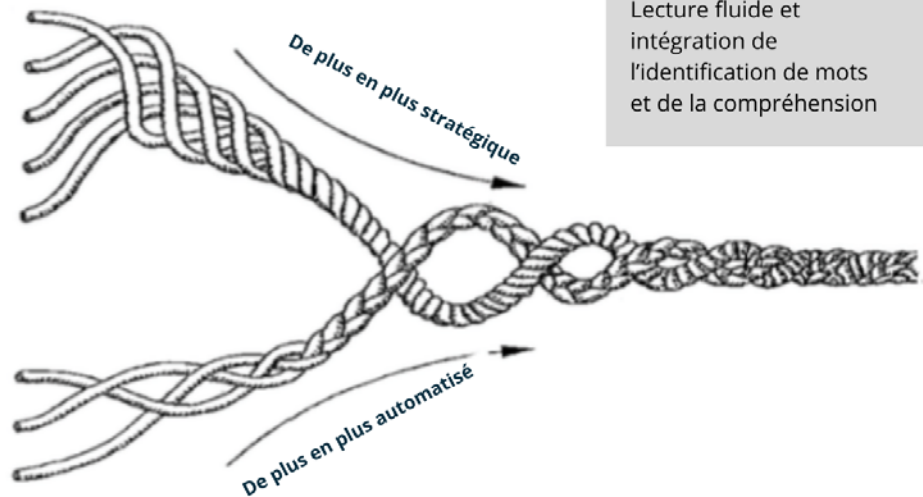
Le modèle de lecture de Scarborough (2001)

COMPRÉHENSION DU LANGAGE

- Connaissances sur le monde
- Vocabulaire
- Structures de langage
- Raisonnement verbal
- Connaissance sur l'écrit

IDENTIFICATION DE MOTS

- Conscience phonologique
- Décodage (et épellation)
- Reconnaissance instantanée



LECTURE EXPERTE

Lecture fluide et intégration de l'identification de mots et de la compréhension

La lecture est une compétence multifacette, acquise graduellement pendant des années d'enseignement et de pratique.

Le modèle en quatre phases de l'apprentissage de la lecture des mots élaboré par Linnea Ehri⁶⁷⁴ donne une explication utile – étayée par d'abondantes recherches – du processus développemental qui consiste à apprendre à lire les mots avec précision et efficacité. Ehri, psychologue de l'éducation et chercheuse de premier plan sur les processus d'apprentissage de la lecture, distingue quatre phases représentant les liens entre les lettres qui forment les mots à l'écrit et les mots que les apprenants acquièrent à l'oral, au cours de leur progression du statut de lecteur débutant à celui de lecteur compétent :

1. **Phase préalphabétique** : l'élève lit les mots en mémorisant leurs caractéristiques visuelles ou en les devinant à partir du contexte
2. **Phase alphabétique partielle** : l'élève reconnaît certaines lettres de l'alphabet et arrive à les utiliser, en plus du contexte, pour se rappeler instantanément quelques mots
3. **Phase alphabétique complète** : l'élève possède une vaste connaissance de travail du système graphophonémique et arrive à appliquer cette connaissance dans l'analyse complète des liens entre les graphèmes et les phonèmes dans les mots. L'élève arrive à décoder des mots inconnus et à garder en mémoire les mots pleinement analysés
4. **Phase alphabétique consolidée** : l'élève consolide sa connaissance des relations entre graphèmes et phonèmes dans des unités plus grandes, qui reviennent dans des mots différents.

Ce modèle explique comment les compétences en lecture doivent se développer. Les enfants d'âge préscolaire et les très jeunes élèves commencent par lire de mémoire des mots très courants (par exemple, le mot « STOP » sur un panneau d'arrêt), puis ils commencent à utiliser la connaissance qu'ils ont acquise sur les correspondances graphème-phonème pour décoder des mots, d'abord une lettre à la fois, puis, plus efficacement, en reliant des graphèmes et des phonèmes complets et des suites de lettres plus longues (telles que les rimes et les syllabes). Les élèves passent ensuite à la lecture efficiente lorsqu'ils arrivent à identifier automatiquement un grand nombre de mots et de portions de mots (régularités orthographiques et morphèmes). C'est ce qu'on appelle la reconnaissance instantanée des mots. Comme l'explique Ehri :

Les données probantes démontrent que les mots se lisent de mémoire lorsque les graphèmes sont reliés aux phonèmes. Ainsi, les liens entre l'orthographe de chaque mot, sa prononciation et son sens se fixent dans la mémoire. Les lecteurs doivent connaître les relations graphème-phonème et savoir décoder les mots pour établir des liens; ils doivent lire les mots dans le texte pour en associer l'orthographe et le sens⁶⁷⁵.

Ce modèle peut aider les enseignants à déterminer où leurs élèves en sont au départ, ainsi que les types de savoirs et de compétences nécessaires au développement de leurs compétences en lecture des mots.

Dans ces modèles, la représentation orthographique d'un mot (autrement dit, son épellation) devient gravée dans la mémoire, accompagnée de la prononciation et de la signification du mot. L'enseignement du système graphophonétique est intégré à la compréhension du sens des mots que les élèves apprennent à lire dès le début, et le demeure pour la lecture des mots dont l'orthographe est plus complexe et se compose de plus d'une syllabe et (ou) d'un morphème. D'expliquer les chercheurs : « Le modèle de la vision simple va dans le sens de l'hypothèse de la qualité lexicale de Perfetti (2007), où l'acquisition et l'intégration de l'information sur la forme et le sens des mots sont requises à la compréhension de la lecture en ligne⁶⁷⁶ ».

Résumé des rapports et des modèles

Ces rapports et modèles influents, qui reposent sur un corpus substantiel de recherches scientifiques, confirment tous l'importance capitale d'un enseignement de la lecture au primaire mettant l'accent sur les compétences qui mènent à une lecture efficiente des mots; il s'agit donc d'enseigner les compétences en conscience phonémique, sur les liens entre les phonèmes et les graphèmes, ainsi que sur la mise à profit de ces connaissances pour décoder, lire et épeler les mots (l'enseignement explicite du système graphophonétique). Toutes ces études concluent que l'enseignement direct et systématique de ces compétences est une composante critique et nécessaire de l'enseignement de la lecture⁶⁷⁷.

La science de la lecture démontre que, contrairement aux préceptes de la méthode globale, une solide compréhension du langage ne mène pas à une bonne compréhension de lecture si elle ne s'accompagne pas d'un bon développement des compétences en lecture des mots. Un développement médiocre des compétences en lecture des mots produit sur la compréhension l'effet d'un goulot d'étranglement. En revanche, plus l'habileté des lecteurs à reconnaître les mots est bonne, plus ils peuvent s'attarder à en tirer le sens afin de comprendre les textes⁶⁷⁸.

Un programme complet d'enseignement de la lecture comporte d'autres composantes essentielles. Par exemple, l'enseignement efficace du vocabulaire revêt une importance particulière pour les élèves ayant des troubles du langage ou issus d'un milieu défavorisé⁶⁷⁹. Des recherches menées au Canada et aux États-Unis démontrent que l'enseignement du vocabulaire de la maternelle à la 6^e année manque peut-être d'efficacité⁶⁸⁰. Des études ont permis de relever certaines méthodes pédagogiques propres à soutenir l'acquisition des connaissances en vocabulaire nécessaires aux élèves pour progresser tous les ans en compréhension de lecture⁶⁸¹. De même, les élèves ont besoin d'un enseignement explicite portant sur les structures textuelles (les genres de texte), sur les stratégies de compréhension de lecture et sur une base de connaissances dans différents domaines, afin de favoriser la compréhension de lecture. Il y a également lieu d'intégrer un enseignement et des textes motivants et adaptés à la culture⁶⁸². Bien qu'il déborde du cadre du présent rapport, le corpus de recherche que l'on appelle la science de la lecture traite de ces nombreuses composantes de l'enseignement des langues et de la lecture en classe. Pour être complet, un programme d'enseignement de la lecture doit offrir une instruction fondée sur des données probantes dans tous les domaines afin de résoudre pleinement les inégalités de rendement affichées de la maternelle à la 12^e année.

Conception universelle pour l'apprentissage et réponse à l'intervention

Les experts sont unanimes : l'enseignement direct des compétences de base en lecture que nous venons de décrire protège la plupart des enfants qui, à leur entrée à l'école, risquent d'échouer à apprendre à bien lire⁶⁸³ :

[...] l'enseignement en classe lui-même, lorsqu'il comprend un éventail de composantes et de pratiques fondées sur la recherche, peut prévenir et atténuer la difficulté en lecture. [...] l'enseignement éclairé [...] à partir de la maternelle hausse le niveau de réussite pour tous, sauf pour un faible pourcentage des élèves ayant des troubles d'apprentissage ou fortement dyslexiques⁶⁸⁴.

L'enseignement direct et systématique des compétences qui sont bonnes pour tous les élèves et essentielles pour les élèves à risque va dans le sens de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), une approche pédagogique qui prône la conception d'un curriculum et d'un enseignement efficaces et accessibles à tous les élèves⁶⁸⁵. La CUA a pour objectif de donner à tous les élèves les mêmes chances d'apprendre et de réussir. L'adoption de méthodes d'enseignement séquentiel des

compétences de base nécessaires en lecture, par ordre croissant de difficulté, qui sont fondées sur des données probantes, accompagnée d'une différenciation simultanée pour les apprenants nécessitant un enseignement plus ciblé et très progressif, permet à presque tous les enfants d'assimiler les connaissances et les compétences enseignées. Autrement dit, elles permettent à presque tous les enfants d'apprendre à lire des mots dans un texte avec précision et efficacité.

Dans le mémoire qu'elle a présenté à l'enquête, l'Association ontarienne des orthophonistes et audiologistes souligne qu'un enseignement qui renforce les compétences en décodage des mots et en compréhension du langage (comme dans le modèle de la vision simple de la lecture) est tout aussi bénéfique pour les élèves ayant un développement normal que pour ceux qui ont des troubles de lecture, des déficiences intellectuelles, des troubles du spectre de l'autisme ou des troubles de l'audition.

Une conception de l'enseignement par étapes, couplée à une évaluation ou à un dépistage universel et à une intervention précoce, reflète également les principes de la CUA⁶⁸⁶. La réponse à l'intervention (RAI) et les systèmes de mesures de soutien multiniveaux (SMSM) sont des cadres de prestation d'une éducation inclusive qui utilisent la CUA et qui contribueraient à une meilleure intervention face aux différents défis que pose l'enseignement de la lecture⁶⁸⁷. Dans un cadre RAI ou SMSM, les élèves bénéficient d'un soutien supplémentaire en fonction de leurs besoins, mais toujours avec un enseignement et des mesures d'intervention en classe d'une qualité supérieure, en cohérence avec la recherche scientifique. Plusieurs de ces cadres comportent trois niveaux; à chaque niveau, l'enseignement de la lecture fondé sur des données probantes est essentiel.

Le **niveau 1** est considéré comme la composante principale de l'approche multiniveaux. Au niveau 1, tous les élèves reçoivent un enseignement de qualité en classe, selon un curriculum de base fondé sur les données probantes et scientifiquement éprouvé. Le personnel enseignant doit recevoir une formation professionnelle continue et suffisante pour appliquer le programme d'enseignement de base de niveau 1 comme il a été conçu⁶⁸⁸. La vérification systématique de la réponse attendue des élèves à l'enseignement (l'acquisition des compétences et connaissances requises) est une caractéristique importante du niveau 1. Ce dépistage précoce universel permet d'identifier les élèves ayant besoin d'un programme adapté afin de leur offrir ce programme avant que leurs difficultés s'accumulent. Lorsqu'un enseignement de la lecture des mots fondé sur des données probantes est donné adéquatement, le niveau 1 répond aux besoins de la plupart des élèves (de 80 % à 90 %, selon les estimations)⁶⁸⁹.

Au **niveau 2**, les élèves pour qui l'enseignement de niveau 1 ne suffit pas à assurer une progression de leurs compétences et de leurs connaissances leur permettant de répondre aux attentes reçoivent un enseignement ou une intervention supplémentaire en petit groupe. Ce sont quelque 15 % à 20 % des élèves qui, selon les résultats d'un processus de dépistage et d'évaluation fondé sur des données probantes, n'atteignent pas le niveau attendu et risquent d'échouer à apprendre à bien lire. Tout en continuant de recevoir un

enseignement de qualité de niveau 1, ces élèves bénéficient d'un soutien de niveau 2 en petit groupe, avec une intensité accrue (temps d'enseignement quotidien, clarté et étayage de l'enseignement, pratique guidée et révision cumulative). À la maternelle, au jardin d'enfants et en 1^{re} année, les mesures d'intervention de niveau 2 fondées sur des données probantes sont efficaces pour la plupart des élèves.

Les soutiens de **niveau 3** s'adressent au tout petit pourcentage d'élèves dont les compétences en lecture acquises par un enseignement de niveau 1 et de niveau 2 demeurent à l'extérieur de la plage des attentes. Selon le cas, ces élèves risquent fortement d'échouer à apprendre à lire ou ont déjà passé du temps en classe sans arriver à répondre aux exigences en lecture. L'intervention à ce niveau se fait en petit groupe ou individuellement, avec une intensité accrue (plus de temps, explicitation et étayage supplémentaires, et amplement de pratique guidée favorisant la maîtrise des compétences).

Le mémoire présenté par l'Association of Psychology Leaders in Ontario Schools souligne l'importance d'approches solides de type RAI ou SMSM : « une combinaison d'enseignement efficace en classe et d'enseignement ciblé en petit groupe a le potentiel de répondre aux besoins de 98 % des lecteurs en difficulté⁶⁹⁰ ».

S'ils reçoivent une instruction appropriée, les élèves multilingues (qualifiés au sein du système d'éducation d'élèves en apprentissage de la langue ou EAL) peuvent acquérir aussi rapidement des compétences en conscience phonologique et en décodage dans la langue d'apprentissage que les élèves dont la langue d'apprentissage est la langue maternelle⁶⁹¹. Les difficultés spécifiques auxquelles les apprenants de langue anglaise peuvent se heurter sont assez prévisibles et peuvent être résolues au moyen d'un enseignement proactif axé sur les combinaisons de lettres et de mots qui pourraient causer des problèmes⁶⁹². Les apprenants de langue anglaise auront également besoin de l'enseignement d'autres compétences pour assurer leur maîtrise de la compréhension de lecture et du langage écrit⁶⁹³. Comme le décrivent Esther Geva, une psychologue de l'Ontario ayant une expertise auprès d'enfants issus de la diversité culturelle et linguistique, et ses collègues :

L'enseignement aux [apprenants de langue anglaise] devrait être exhaustif et inclure une instruction des éléments de base de la lecture (conscience phonologique, analyse graphophonétique, fluidité de lecture des mots, fluidité et précision de lecture de textes, compréhension de lecture), du langage oral (vocabulaire, grammaire, utilisation de pronoms et de conjonctions, emploi d'idiomes) et de l'écriture. Il s'avère souvent que les [apprenants de langue anglaise] continuent de développer leurs compétences en vocabulaire et en langue orale tout en développant leurs compétences de base en littérature⁶⁹⁴.

Les élèves multilingues ont besoin d'une instruction et d'une intervention pour les mêmes compétences de base en lecture des mots que les autres élèves.

La présente section du rapport a trait à l'enseignement en classe de niveau 1. Pour un complément d'information sur les modes de mise en œuvre des autres aspects des approches RAI et SMSM, voir la *Section 9 : Dépistage précoce* et la *Section 10 : Mesures d'intervention en lecture*.

Méthodes inefficaces d'enseignement de la lecture

Les modèles de littératie équilibrée ou de littératie globale équilibrée, les systèmes d'indices et les autres croyances et pratiques « globales » ne sont pas étayés par la science de la lecture pour l'enseignement des compétences de base en lecture. Un grand nombre d'études, d'examens par des experts et de rapports ont révélé qu'ils n'étaient pas efficaces pour l'enseignement de la lecture à tous les élèves⁶⁹⁵. Les conséquences du recours à ces modèles et programmes sont particulièrement graves pour les élèves qui présentent des troubles de lecture et d'autres facteurs de risque d'échouer à apprendre à lire. Selon les recherches, les approches de littératie équilibrée axées sur l'enseignement de systèmes d'indices pour la résolution des mots plutôt que sur la littératie structurée ne sont pas aussi efficaces pour enseigner la lecture aux enfants qui font partie d'un groupe à risque que les approches fondées sur la science qui comprennent un enseignement direct et systématique des compétences de base en lecture des mots⁶⁹⁶. Malgré cela, ces stratégies d'enseignement demeurent à l'avant-plan en Ontario.

Les tenants de la littératie équilibrée, des systèmes d'indices et de la méthode globale avancent que les enfants apprennent à lire naturellement, essentiellement par des expériences d'alphabétisation significatives et authentiques et par l'exposition aux livres et à d'autres formes de littératie. Pour l'essentiel, ils rejettent les approches de littératie structurée qui intègrent l'enseignement direct et systématique des compétences de base soutenant l'acquisition de la lecture des mots, ainsi que les programmes officiels en lecture qui aident les enseignants à donner cet enseignement. La méthode globale et ses corollaires, les systèmes d'indices et la littératie équilibrée, mettent l'accent sur l'apprentissage de mots entiers dans un contexte signifiant. La méthode globale ne prévoit à peu près pas d'enseignement systématique et direct de la conscience phonémique. Elle ne met pas l'accent sur l'analyse graphophonétique et le décodage sonore des mots.⁶⁹⁷ Selon Moats, certaines caractéristiques de la littératie équilibrée, des systèmes d'indices et des approches globales :

- Peu d'enseignement des unités phonétiques et de leurs caractéristiques
- Enseignement insuffisant de la fusion et de la segmentation des sons d'un mot
- Confusion entre la conscience phonologique et l'analyse graphophonétique
- Consigne aux enseignants d'éviter de segmenter les mots en leurs parties constituantes et d'enseigner les relations entre les lettres et les sons
- Consigne aux élèves de deviner un mot d'après le contexte et la première lettre
- Minimisation de l'importance de former tout le mot à l'oral, du début à la fin

- Absence d'une présentation systématique des relations entre les sons et les symboles et d'exercices de décodage des mots
- Utilisation de livres à niveaux de difficulté gradués plutôt que de textes décodables⁶⁹⁸.

Systemes d'indices

La méthode des trois systèmes d'indices, qui découle d'une approche globale du langage, est un élément central de la littératie équilibrée. Elle a été proposée pour la première fois en 1967 par le professeur Ken Goodman, que l'on considère comme le fondateur de l'approche globale. Goodman décrit la lecture comme un « jeu de devinettes psycholinguistiques ». Il soutient que la lecture n'est pas un processus précis qui consiste à identifier séquentiellement des lettres, des mots, des constantes orthographiques et des unités linguistiques. Il avance plutôt que les gens qui lisent jouent à deviner les mots imprimés à partir d'indices sémantiques (qu'est-ce qui aurait du sens dans ce contexte?), syntaxiques (de quelle partie du discours peut-il s'agir : un verbe, un nom, etc.?) et graphophonétiques (que pourrait être ce mot, d'après ce que suggèrent les lettres?). La théorie de Goodman, fondée sur sa conception du processus de lecture chez les adultes qui lisent couramment, est devenue la base de la méthode des trois systèmes d'indices pour l'enseignement de la lecture aux jeunes enfants.

Ni la théorie de Goodman sur la compétence en lecture ni l'approche des systèmes d'indices n'ont été validées par les études scientifiques ultérieures portant sur la compétence en lecture ou sur la façon d'enseigner les bases de la lecture. Comme l'expliquait un psychologue de l'éducation :

Les trois systèmes d'indices sont bien connus de la plupart des enseignants. Ce qui est moins connu, c'est qu'ils résultent non pas d'avancées des connaissances sur le développement en lecture, mais bien d'une croyance non fondée, défendue avec passion. Malgré son acceptation essentiellement dénuée de critique par nombre d'intervenants du secteur de l'éducation, l'utilité de cette approche n'a jamais été démontrée; en fait, elle repose sur des notions du développement en lecture dont la fausseté a été démontrée. Ainsi, en tant que fondement pour les décisions relatives à l'enseignement de la lecture, elle est susceptible de mettre les enseignants sur la mauvaise voie et d'entraver les progrès des élèves⁶⁹⁹.

Goodman a également établi que l'analyse des méprises est un moyen d'évaluer l'utilisation que font les élèves des systèmes d'indices. L'analyse des méprises est une méthode d'observation selon laquelle l'enseignante ou l'enseignant écoute la lecture par l'élève d'un passage d'un texte non connu d'au moins un niveau supérieur à son niveau de lecture actuel au sein d'un système de lecture à niveaux de difficulté gradués. L'enseignante ou l'enseignant observe les erreurs ou méprises de l'élève afin d'évaluer comment l'élève aborde le processus de lecture, avec quelles stratégies d'indices il ou

elle doit travailler et quel est son niveau de compréhension globale du passage. La fiche d'observation individualisée est un outil d'observation similaire utilisé par les enseignants pour évaluer les comportements de l'élève en lecture à haute voix.

Dans son article « What constitutes a science of reading instruction? », paru en 2020, Timothy Shanahan, un éducateur, chercheur et artisan de politiques de l'éducation de renommée internationale spécialisé en littératie, confirme qu'« aucune recherche n'a démontré que l'enseignement de systèmes d'indices est profitable à l'apprentissage⁷⁰⁰ ». Dans une autre étude récente, sept chercheurs indépendants du domaine de la lecture ont examiné le programme de Lucy Calkin, fondé sur les trois systèmes d'indices, dont l'usage est répandu aux États-Unis. Ils concluent : « Le programme [...] recommande fortement le recours aux trois systèmes d'indices [...] en tant que procédure valable pour évaluer et diagnostiquer les besoins de l'élève en lecture. Cette recommandation est en opposition directe avec un énorme corpus de recherches établies [...]⁷⁰¹. »

Littératie équilibrée

La littératie équilibrée n'a fait l'objet d'aucune validation scientifique. Selon Irene Fountas et Gay Su Pinnell, qui ont élaboré du matériel fondé essentiellement sur les ressources du ministère et utilisé dans les écoles de l'Ontario, la littératie équilibrée est une « **orientation philosophique fondée sur l'hypothèse** que la réussite en lecture et en écriture se développe par l'enseignement et le soutien dans des environnements multiples, selon des approches variées qui diffèrent en fonction du niveau de soutien pédagogique et de contrôle de l'enfant⁷⁰² ». [C'est nous qui soulignons.]

Comme l'explique une autre autrice :

[Une] méthode de littératie équilibrée reconnaît que les élèves doivent utiliser un éventail de stratégies pour devenir compétents en lecture et en écriture. Elle encourage le développement de compétences en lecture, en écriture, en expression orale et en écoute pour tous les élèves⁷⁰³.

Cette autrice affirme qu'un programme de littératie équilibrée devrait comprendre les éléments suivants (assortis de cibles de temps suggérées pour la lecture et l'écriture) :

Cibles de lecture suggérées :

- Lecture modélisée (10 min/jour)
- Lecture partagée (15-20 min/jour, trois jours de suite, pendant deux semaines)
- Lecture guidée (un texte par groupe; 15-20 min/semaine)
- Lecture autonome (20 min/jour)

Cibles d'écriture suggérées :

- Écriture modélisée (10-15 min/jour, un jour sur deux)
- Écriture partagée (10-15 min/jour, un jour sur deux)
- Écriture guidée (40 min/jour, 2-3 fois par semaine)
- Écriture autonome (25-30 min/jour). Créer un corpus de travail pour la réflexion, l'évaluation et la progression.

Les auteurs d'un rapport intitulé *Whole language lives on: The illusion of « balanced » reading instruction* démontrent que l'adoption du terme « littératie équilibrée » visait à camoufler la véritable nature des programmes globaux⁷⁰⁴. Même si ses tenants soutiennent souvent que la littératie équilibrée utilise des approches scientifiques, celle-ci omet d'incorporer la matière et les méthodes pédagogiques reconnues comme étant les plus efficaces pour les élèves qui apprennent à lire. Cette omission est particulièrement préjudiciable aux élèves à risque, dont les élèves dyslexiques et beaucoup d'autres qui, pour diverses raisons, ont peu de compétences en prélecture à leur entrée à l'école. La littératie équilibrée repose sur l'enseignement de systèmes d'indices servant à deviner les mots dans le texte, plutôt que sur un enseignement direct et systématique destiné à renforcer les compétences des élèves en décodage et en lecture des mots.

Comme le conclut une experte en la matière :

En résumé, les dérivés de la méthode globale sont encore populaires, mais ils continuent de trahir les élèves qui ont le plus besoin de bénéficier des résultats de recherches sur la lecture. Malgré leurs prétentions, les approches telles que [...] la littératie équilibrée ne complètent pas la lecture et l'écriture de textes par un enseignement solide, systématique et fondé sur les compétences. Seuls les programmes qui enseignent toutes les composantes de la lecture, ainsi que la langue écrite et parlée, seront en mesure de prévenir et d'améliorer les problèmes de lecture chez le grand nombre d'enfants à risque⁷⁰⁵.

Approche de l'Ontario pour l'enseignement de la lecture : le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année et les ressources connexes de l'Ontario

Le Programme de la maternelle et du jardin d'enfants de l'Ontario

Le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016* de l'Ontario⁷⁰⁶ établit ce que les enfants de quatre et cinq ans de toute la province apprennent « par le jeu et l'enquête⁷⁰⁷ ».

La maternelle et le jardin d'enfants constituent une étape critique du développement de l'enfant en lecture; c'est à ce stade que l'enfant doit acquérir certaines compétences de base pour la lecture au primaire. Les élèves qui ne possèdent pas ces compétences à leur entrée en 1^{re} ou en 2^e année sont souvent considérés à risque d'avoir de la difficulté à apprendre à lire⁷⁰⁸.

Des études empiriques ont révélé d'importants écarts quant aux compétences en prélecture et aux habiletés à l'oral chez les enfants qui commencent à fréquenter l'école⁷⁰⁹. La recherche a également établi clairement que les élèves qui ont des compétences en prélecture et des habiletés à l'oral moins développées à leur entrée à l'école risquent davantage d'avoir des difficultés de lecture par la suite⁷¹⁰.

Il s'avère que les programmes de la maternelle et du jardin d'enfants qui ciblent les compétences en lecture et à l'oral selon des approches adaptées à l'âge comblent les lacunes et favorisent la réussite ultérieure en lecture, contrairement aux programmes qui n'ont pas cette visée⁷¹¹.

La recherche indique également que les méthodes actuelles semblables à celles du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* de l'Ontario ne suffisent ni à infléchir les trajectoires développementales des jeunes élèves en lien avec les compétences ultérieures en lecture des mots, ni à leur fournir les connaissances de base et le vocabulaire essentiels à la compréhension ultérieure en lecture⁷¹².

Bien que le présent rapport porte sur la lecture des mots, la science de la lecture porte sur d'autres aspects, notamment l'importance d'un enseignement précoce du vocabulaire⁷¹³. Des études d'observation ont révélé un « manque d'attention généralisé » à l'enseignement du vocabulaire, même dans les premières années d'école⁷¹⁴. Dans une étude américaine portant sur des approches pédagogiques comparables à celles du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* de l'Ontario, l'enseignement planifié du vocabulaire était largement absent de 55 classes de maternelle, et l'enseignement impromptu des mots ne prenait qu'environ huit minutes par jour⁷¹⁵ (on peut consulter une recherche canadienne semblable portant sur des niveaux plus élevés)⁷¹⁶. Dans les classes de milieux nettement moins favorisés sur le plan socioéconomique, le nombre de mots présentés par jour était encore moindre et, parmi ceux-ci, la proportion de mots difficiles était plus faible⁷¹⁷. Ces constats font ressortir de graves inégalités sur le plan des perspectives de littératie au primaire⁷¹⁸.

La CODP a examiné le volet « littératie » du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* de l'Ontario⁷¹⁹ en ce qui a trait aux compétences relatives au développement du décodage et de la lecture des mots. Le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* de l'Ontario comporte plusieurs déficiences de taille.

Le programme n'accorde pas assez d'attention à l'importance des compétences en conscience phonémique et à l'importance de les enseigner en classe. Plusieurs contenus d'apprentissage renvoient à la conscience phonémique et phonologique et à la phonétique, mais il n'est guère question de l'importance de ces compétences. Il n'existe pas d'ensemble clair de compétences en lecture que les enseignants sont tenus d'enseigner, et que les élèves sont tenus d'apprendre.

De plus, l'information sur l'enseignement de la connaissance des lettres et des compétences en décodage est insuffisante; par exemple, il n'est pas question d'enseigner quotidiennement l'analyse graphophonétique. Le programme passe également sous silence l'importance du suivi des compétences des élèves dans ces domaines et l'aide à offrir aux élèves qui ont de la difficulté à développer ces compétences en lecture.

Une « réflexion de l'équipe pédagogique » contenue dans le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* de l'Ontario se lit comme suit : « Nous avons remarqué que quand nous enseignons la conscience phonologique et phonémique en grand groupe, nous ne répondons pas vraiment aux besoins de la classe. » Cette anecdote négative sur l'enseignement en groupe-classe de la conscience phonologique et phonémique est en contradiction avec des décennies de recherches démontrant que cette forme d'enseignement est bénéfique pour tous les élèves. Elle nourrit le mythe voulant que seuls certains élèves aient besoin de cet enseignement explicite et décourage l'enseignement en groupe-classe des sons et des lettres visant à consolider ces compétences de base.

Une enseignante de la maternelle et du jardin d'enfants qui donne à sa classe un enseignement direct et explicite des compétences de base a dit à l'équipe d'enquête : « Chacun [des élèves] en profite. Mes [élèves] sont fantastiques en épellation, et ils aiment [l'enseignement structuré de la littératie]. » Elle s'est également dite préoccupée du fait que le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* de l'Ontario, fondé sur le jeu et la découverte, ne donne pas assez de directives sur l'enseignement des compétences de base en lecture des mots, ce qui désavantage les élèves à leur entrée en 1^{re} année :

En Ontario, certaines (de nombreuses?) personnes interprètent le programme de la maternelle et du jardin d'enfants fondé sur le jeu comme signifiant qu'on joue toute la journée, sans enseignement explicite direct. Ce n'est pas en plaçant un tas de lettres magnétiques dans le bac à riz qu'on va apprendre aux enfants à lire ou qu'on va repérer ceux qui ont de la difficulté au départ. Il faut des directives plus claires sur l'enseignement de la lecture ou de la prélecture à la maternelle et au jardin d'enfants, en réponse directe à un dépistage précoce, au moyen d'un programme de littératie structurée amusant et ludique.

Les preuves sont claires : l'enseignement de la conscience phonologique, de la connaissance des lettres et des sons, et du décodage simple devrait faire partie de l'enseignement quotidien pour tous les élèves de la maternelle. Les méthodes relatives à la conscience phonologique débutent à la maternelle par des activités orales faciles, telles que chanter et apprendre des comptines, apprendre à reconnaître et à produire des rimes, et jouer avec les blocs de sons qui forment les mots, par exemple les syllabes et les sons initiaux. Au jardin d'enfants, les élèves doivent acquérir les compétences essentielles de la conscience phonologique, soit identifier les phonèmes au début, à la fin et au milieu des mots, puis fusionner et segmenter les phonèmes individuels des mots.

En même temps, il faut enseigner aux élèves de la maternelle et du jardin d'enfants, au moyen de méthodes stimulantes et adaptées à leur âge, les noms des lettres, les associations entre les lettres et les sons et leur utilisation pour lire des mots simples. Au jardin d'enfants, les élèves devraient maîtriser (avec précision et rapidité) les lettres les plus courantes qui représentent les quelque 44 sons de l'anglais et 36 sons du français (associations entre les graphèmes et les phonèmes) au moyen de leur enseignement explicite et d'exercices fondés sur leur utilisation pour lire des mots simples, des phrases et des histoires constituées principalement de mots que les élèves sont capables de décoder

avec les associations qu'ils ont déjà apprises. L'écriture est une activité importante à la maternelle et au jardin d'enfants, et les élèves devraient développer et renforcer ces compétences par des activités pédagogiques d'écriture, tout en apprenant à segmenter les sons des mots et à les représenter par des lettres⁷²⁰.

Plusieurs conseils scolaires consultés se sont dits inquiets du fait qu'une proportion de leurs élèves sont désavantagés à leur entrée à l'école. Ils reconnaissent clairement que bon nombre de ces élèves demeureront désavantagés si rien n'est fait. Toutefois, ce qui est moins clair, c'est leur compréhension du fait que l'école peut offrir un enseignement qui aidera ces élèves à combler l'écart avec leurs pairs dont les compétences sont plus développées lors de leur entrée à l'école. Les conseils ont avancé que la solution se trouve dans l'accès à de meilleurs programmes et services préscolaires. S'il est vrai que de meilleurs soutiens préscolaires seraient utiles, la programmation fondée sur la science à la maternelle et au jardin d'enfants peut atténuer plusieurs de ces désavantages, dont ceux qui ont trait à la conscience phonémique et à la lecture des mots.

Malheureusement, dans sa forme actuelle, le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* de l'Ontario maintient, sans les atténuer, les désavantages sur le plan de la littératie qui touchent le grand nombre d'élèves ayant des compétences formelles moins développées en prélecture et en lecture à leur entrée à l'école. Sont notamment touchés les enfants susceptibles d'avoir une prédisposition biologique à la dyslexie ou à d'autres troubles de lecture. Un programme de littératie complet doit inclure l'enseignement de compétences en lecture des mots, de même que toutes les autres composantes qui contribuent au développement de lecteurs compétents et motivés. Bien qu'essentiel, l'enseignement prioritaire des compétences en lecture des mots est largement absent du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* de l'Ontario. Cet obstacle de taille limite le développement de la lecture et de la littératie chez beaucoup trop d'enfants ontariens⁷²¹.

The Association of Psychology Leaders in Ontario Schools⁷²² souligne l'importance d'amorcer l'acquisition de ces compétences à la maternelle, dans le contexte de l'apprentissage fondé sur le jeu :

Les compétences de base en lecture peuvent être incorporées à l'enseignement régulier en classe au primaire, d'une façon qui maintient l'intégrité de la philosophie fondée sur le jeu. Le jeu ciblé est quand même un jeu. Les conseils ont la possibilité de mettre en œuvre des programmes qui enseignent les compétences de base en lecture au primaire et qui mettent l'accent sur les compétences en langue parlée et en conscience phonologique essentielles au développement de la lecture. L'inaction dans ce domaine serait au détriment de nos enfants.

Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année

Le curriculum est établi par le ministère⁷²³. Il est à noter que le curriculum de l'Ontario est le plus ancien curriculum en usage à l'élémentaire en Ontario⁷²⁴ et l'un des plus anciens curriculums de l'élémentaire en langue au Canada⁷²⁵. La plus récente mise à

jour de ce curriculum remonte à 2006, il y a plus de 15 ans. Le ministère estime qu'un curriculum a une durée de vie de 10 à 15 ans⁷²⁶. Ne serait-ce qu'en raison de son âge, une mise à jour de ce curriculum s'impose.

Le curriculum de l'Ontario décrit les connaissances et les compétences attendues des élèves à la fin de chaque niveau scolaire. Il prescrit des attentes d'apprentissage obligatoires, et le développement de ce qui s'enseigne à chaque niveau doit s'appuyer sur ces attentes. Les enseignants se servent de leur jugement professionnel pour déterminer comment enseigner le curriculum.

Le curriculum de l'Ontario a recours aux trois systèmes d'indices en tant que principale méthode d'enseignement de la lecture des mots. Il indique clairement qu'il s'agit de chercher des indices afin de prédire ou de deviner des mots, en fonction du contexte et des connaissances antérieures. On y trouve la définition suivante des systèmes d'indices :

Signaux ou indices que les lecteurs efficaces combinent pour lire les mots inconnus, les expressions et les phrases et construire un sens à partir d'un texte écrit. Les indices sémantiques (de sens) aident les lecteurs à **deviner** ou **prédire** le sens des mots, des expressions ou des phrases en fonction du contexte et des acquis antérieurs. Les indices sémantiques peuvent comprendre des éléments visuels. Les indices syntaxiques (structurels) aident les lecteurs à comprendre le texte à partir de leur connaissance des constantes selon lesquelles les mots d'une langue se combinent en expressions, en propositions et en phrases. Les indices graphophonétiques (phonologiques et graphiques) aident les lecteurs à décoder les mots inconnus à partir de leur connaissance des relations entre les lettres ou les sons, des formes des mots et des mots qu'ils reconnaissent instantanément. [C'est nous qui soulignons.]

Comme l'expliquent les modèles validés de lecture compétente présentés plus haut, les lecteurs efficaces reconnaissent les mots avec précision et rapidité. Ils n'ont pas besoin de consacrer leur attention à deviner des mots sur la base de systèmes d'indices. Le contexte peut aider à reconnaître le mot rare dont l'orthographe est inconnue et qui n'est pas facile à prononcer. L'utilisation d'indices ne devrait pas constituer une stratégie principale ou fréquente de lecture des mots.

Pour les jeunes enfants qui apprennent à lire, la forme écrite de presque tous les mots est « inconnue ». Commencer à apprendre à lire en intégrant ces systèmes d'indices dans les textes est inefficace pour la plupart des enfants et inefficace pour tous les enfants.

Dans la version actuelle du curriculum de l'Ontario, l'une des attentes générales à chaque niveau est que les élèves puissent « utiliser la connaissance des mots et des systèmes d'indices pour lire avec fluidité ». Comme nous le verrons plus loin, les guides pédagogiques de l'Ontario mettent également l'accent sur les systèmes d'indices en tant que principale méthode d'apprentissage du code écrit de la langue parlée. Par conséquent, le curriculum privilégie l'enseignement des systèmes d'indices pour la lecture des mots plutôt que l'enseignement direct et systématique du code écrit de la langue parlée. Avec cette méthode des systèmes d'indices, les élèves n'acquièrent pas

de compétences en lecture précise et efficiente des mots, qui sont la « marque d'une lecture compétente des mots⁷²⁷ ». De fait, l'omission d'enseigner directement les compétences et les connaissances nécessaires à une lecture précise et efficiente dès le début du primaire peut déclencher l'effet Matthieu en lecture (décrit à la *Section 4 : Contexte de l'enquête*), c'est-à-dire que les élèves ayant des compétences initiales lacunaires en lecture prennent de plus en plus de retard sur tous les aspects de la lecture et sur ses effets positifs, tels l'enrichissement du vocabulaire et la connaissance du monde⁷²⁸.

Le curriculum de l'Ontario définit la conscience phonologique, la conscience phonémique et les indices graphophonétiques, mais il omet d'en exiger l'enseignement ou de donner des indications sur la façon de les enseigner.

Le Guide to Effective Instruction in Reading du ministère de l'Éducation

Le ministère développe également des guides pédagogiques. *A Guide to Effective Instruction in Reading, Kindergarten to Grade 3, 2003* (Guide) est l'une de ses principales ressources en lien avec l'enseignement de la lecture au primaire. [La version française, *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année*, est très différente; la présente analyse porte sur la version anglaise.] Les conseils scolaires ont déclaré qu'ils se fient au Guide pour la prestation du curriculum.

Le Guide insiste sur le rôle des trois systèmes d'indices et des méthodes connexes de littératie équilibrée pour l'enseignement de la lecture des mots. Voici par exemple, les habiletés à deviner les mots qu'il recense dans un tableau intitulé « Les comportements des lecteurs accomplis » :

Habiletés en résolution de mots

Les lecteurs accomplis:

- utilisent des indices sémantiques (de sens) :
 - utilisent les illustrations du texte pour prédire des mots
 - s'aident de leurs connaissances antérieures
 - utilisent le contexte et le bon sens pour prédire les mots inconnus
- utilisent des indices syntaxiques (structurels) :
 - utilisent leur connaissance du fonctionnement de l'anglais⁷²⁹ pour prédire et lire certains mots
 - utilisent la structure de la phrase pour prédire des mots
- utilisent des indices graphophonétiques (visuels) :
 - analysent les mots de gauche à droite
 - utilisent leur connaissance acquise des mots pour lire les mots inconnus
 - remarquent des suites de lettres et des parties de mots
 - forment les mots à l'oral, une lettre à la fois ou par groupes de lettres
- utilisent des mots racines pour analyser des portions d'un mot et lire des mots entiers

- intègrent les systèmes d'indices afin de vérifier leur compréhension des mots :
 - combinent les indices sémantiques (de sens) et syntaxiques (structuraux) pour confirmer leurs prédictions
 - comparent leur impression du sens (indices sémantiques) avec leurs connaissances sur les relations entre les lettres et les sons et sur les parties de mots (indices graphophonétiques).

Bien que la description des indices graphophonétiques (visuels) laisse entendre que les sons et les séries de lettres des mots font partie des trois systèmes d'indices, il s'agit au mieux d'une brève allusion à quelques-unes des compétences de base nécessaires pour lire les mots. Les consignes relatives à l'emploi des indices graphophonétiques invitent souvent à regarder la première lettre ou le premier son du mot, puis à deviner ce que pourrait être le mot entier dans le contexte de la phrase. Par exemple, dans une section intitulée « Exemples de questions et d'amorces pour favoriser l'utilisation des trois systèmes d'indices », le Guide suggère de poser les questions suivantes aux élèves pour les aider à utiliser les indices graphophonétiques :

- Quels sont les mots qui riment dans cette histoire?
- Quel mot vois-tu dans ce grand mot? (Inviter les élèves à chercher la racine d'un mot comportant un préfixe ou un suffixe ou les deux mots qui forment un mot composé)
- Quelle est la première (ou dernière) lettre du mot?
- Quel son cette lettre (ou combinaison de lettres) produit-elle?
- Quels autres mots commençant par cette lettre cadreraient dans cette phrase⁷³⁰?

Ces exemples de traitement des lettres d'un mot prennent du temps et monopolisent l'attention, exactement le contraire de l'acquisition des compétences, où la reconnaissance des mots est de plus en plus automatique. Le rapport du National Reading Panel a indiqué qu'un enseignement de l'analyse graphophonétique comme élément des indices graphophonétiques est insuffisant :

Les enseignants qui appliquent la méthode globale donnent généralement quelques notions d'analyse graphophonétique, habituellement dans le cadre d'activités d'épellation inventée ou par le recours à des indices [graphophonétiques] pendant la lecture (Routman, 1996). Toutefois, leur approche consiste en un enseignement contextuel non systématique, donné au besoin en passant.

[...]

Même si l'enseignement global de la langue comprend des éléments graphophonétiques, on a observé d'importants écarts qui distinguent cette approche des méthodes systématiques d'analyse graphophonétique⁷³¹.

Le Guide comporte, plus loin, une section sur la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique et l'étude des mots. Cependant, les trois systèmes d'indices sont toujours présentés comme la principale méthode pédagogique de lecture des mots dans les textes. Même lorsqu'il est question de la conscience phonémique, de l'analyse graphophonétique et de l'étude des mots, les auteurs promeuvent les stratégies de

conjecture. Par exemple, dans une section sur la résolution de mots et l'étude des mots, les enseignants sont de nouveau encouragés à demander aux élèves de prédire les mots, de penser au mot qui aurait du sens dans le contexte et à trouver des indices dans les images⁷³². Le décodage des mots – ou leur formation à l'oral – est souvent présenté comme l'une des dernières stratégies d'analyse lexicale, alors qu'il devrait être la première stratégie⁷³³ et reposer sur un enseignement efficace en classe sur la façon de décoder les mots.

Combiner les systèmes d'indices aux stratégies de décodage est une approche pédagogique inefficace en lecture, qui suscite la confusion chez les élèves. Comme l'indiquait le *Primary Framework for Literacy and Mathematics* du R.-U. :

[...] l'attention devrait se porter sur le décodage des mots plutôt que sur l'emploi de stratégies peu fiables telles que regarder les illustrations, relire la phrase, dire le premier son ou deviner ce qui pourrait « marcher ». Bien que ces stratégies puissent produire des conjectures intelligentes, aucune d'elles n'est assez fiable, **et elles risquent de compromettre l'acquisition et la mise en application des connaissances et compétences graphophonétiques, prolongeant le processus de reconnaissance des mots et réduisant la compréhension globale chez les enfants**. Les enfants qui adoptent régulièrement des indices substitutifs pour lire les mots inconnus, au lieu d'apprendre à les décoder, sont pris au dépourvu par la suite lorsque les textes deviennent plus exigeants et les sens, moins prévisibles. **Le meilleur cheminement pour faire des enfants des lecteurs accomplis et autonomes consiste à veiller à ce que l'analyse graphophonétique soit la principale stratégie de décodage des mots inconnus**⁷³⁴. [C'est nous qui soulignons.]

Pour les enfants qui apprennent à lire, presque tous les mots sont inconnus.

Un autre rapport produit récemment par des chercheurs de pointe en lecture confirme que la méthode des trois systèmes d'indices, en tant que mode d'apprentissage de la lecture et stratégie première pour la lecture des mots inconnus, est problématique et non cohérente avec les données scientifiques.

[La] promotion des trois systèmes d'indices donne aux enseignants l'autorisation explicite de centrer l'enseignement sur ces systèmes plutôt que sur l'intégration de l'enseignement graphophonétique, qui est plus productif et mieux fondé sur la recherche. Les meilleures études et la grande majorité des recherches appuient fortement le principe selon lequel le décodage des lettres en sons est le principal système utilisé par les lecteurs accomplis pour lire un texte, tandis que seuls les lecteurs médiocres se fient à des indices visuels partiels pour deviner des mots [...] La promotion des trois systèmes d'indices [...] dilue le travail sur la matière graphophonétique en incitant les enseignants à se concentrer sur l'analyse des erreurs de sens et de syntaxe sur des fiches d'observation individualisée plutôt qu'à tirer parti de compétences de base apprises⁷³⁵.

Autres ressources du ministère de l'Éducation

Le ministère publie plusieurs ressources sur la littératie précoce et l'éducation de l'enfance en difficulté. Il précise que ces ressources soutiennent l'enseignement et que les pédagogues peuvent choisir de les utiliser s'ils les trouvent utiles.

L'équipe d'enquête a examiné ces ressources et constaté qu'elles aussi omettent de promouvoir une méthode d'enseignement de la lecture efficace, systématique et fondée sur des données probantes. Cela n'a rien d'étonnant, car le curriculum de l'Ontario et le Guide sont les principales ressources à l'intention des enseignants et que toutes les autres ressources du ministère s'alignent sur le curriculum.

Tout comme le curriculum de l'Ontario et le Guide, ces ressources font la promotion de méthodes globales. Par exemple, dans un guide d'appui à la réussite des garçons en lecture publié en 2004, *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie*, le ministère reconnaît que le genre est un important facteur de rendement en lecture : les garçons obtiennent des résultats moins bons que les filles dans les tests de lecture, ils sont plus susceptibles de suivre des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, leur taux de décrochage est plus élevé, et moins de garçons que de filles font des études universitaires⁷³⁶. Cette ressource recense 13 « pratiques efficaces » pour améliorer la lecture chez les garçons. Aucune de ces pratiques n'est associée à l'enseignement précoce et efficace des compétences de base en lecture afin d'améliorer la lecture des mots, notamment la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique et le décodage. Toutes les pratiques donnent à penser que les garçons seront de meilleurs lecteurs s'ils trouvent la lecture intéressante, pertinente et amusante. Ce guide présente l'approche problématique du programme de littératie équilibré comme une pratique exemplaire⁷³⁷.

Expliquer uniquement par le manque de motivation la difficulté qu'ont les élèves à bien lire perpétue les stéréotypes relatifs aux élèves qui n'apprennent pas à lire sans enseignement et à ceux qui ont des difficultés de lecture. Cet argumentaire laisse entendre qu'il suffit aux élèves de trouver quelque chose qui les intéresse et de s'appliquer pour qu'ils améliorent leur lecture. Il omet de reconnaître que l'incapacité des élèves à lire les mots dans un texte limite leur compréhension de lecture, fait stagner leurs compétences en lecture et a un impact négatif sur leur désir de lire. La notion selon laquelle certains élèves – en particulier des garçons – ne sont pas motivés à apprendre est construite sur des stéréotypes négatifs et genrés.

Fondements de l'adoption des trois systèmes d'indices par le ministère de l'Éducation

Les modèles des trois systèmes d'indices et de la littératie équilibrée présentés dans le curriculum de l'Ontario, le Guide et d'autres ressources du ministère n'ont pas été recommandés pour la transmission des compétences initiales en lecture des mots par la table ronde des experts du primaire dans *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture*.

La CODP a demandé au ministère pourquoi et sur quelles bases scientifiques il avait décidé d'adopter les trois systèmes d'indices. Le ministère a indiqué que les trois systèmes d'indices sont mentionnés dans *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 (2004)*⁷³⁸. Ce rapport d'experts de la 4^e à la 6^e année indique qu'il se fonde sur les bases de la littératie qui sont posées dans les premières années d'études. Il indique aussi qu'il se fonde sur les travaux antérieurs de la table ronde d'experts sur la lecture au primaire. Or, cette table ronde n'a recommandé ni les trois systèmes d'indices ni les méthodes de littératie équilibrée pour l'enseignement de la lecture des mots.

Le *Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année* laisse correctement entendre que les lecteurs du cycle moyen peuvent se servir de systèmes d'indices pour « produire du sens à partir de textes de plus en plus complexes ». Il ne suggère pas d'utiliser des systèmes d'indices pour enseigner les compétences de base en lecture des mots aux élèves du cycle primaire. La recherche démontre que le contexte est important pour la compréhension de lecture ou la production de sens à partir de textes, une fois que les mots ont été décodés⁷³⁹. Toutefois, l'utilisation du contexte n'est pas une stratégie efficace pour identifier les mots. Lorsque les enfants rencontrent un mot qu'ils n'ont jamais vu, leur première démarche doit être de recourir à leurs connaissances des correspondances graphème-phonème pour le prononcer et ainsi accéder à son sens⁷⁴⁰.

Par conséquent, les données probantes recueillies au cours de la présente enquête démontrent que le curriculum de l'Ontario, le Guide et les ressources connexes n'ont pas été élaborés en réponse aux données scientifiques ou d'experts alors disponibles. Il n'y avait et il n'y a toujours pas de base scientifique suffisante à l'appui de l'adoption des trois systèmes d'indices et de la littératie équilibrée en Ontario pour l'enseignement des compétences initiales en lecture des mots.

Méthodes d'enseignement de la lecture en vigueur dans les conseils scolaires

Compte tenu de la prévalence des trois systèmes d'indices et de la littératie équilibrée dans le curriculum de l'Ontario, dans le Guide et dans d'autres ressources, il n'est pas étonnant que les huit conseils scolaires consultés aient déclaré utiliser ces méthodes pédagogiques inefficaces dans leurs écoles.

La CODP a demandé aux conseils de lui fournir des documents, des données ou de l'information expliquant leur méthode d'enseignement de la lecture. Lors de ses rencontres avec chaque conseil, la CODP a également posé des questions afin de savoir si les conseils enseignent la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique, le décodage et la lecture des mots, et pour mieux comprendre leur point de vue sur l'adéquation des méthodes actuelles avec la science de la lecture.

Accent sur les trois systèmes d'indices et la littératie équilibrée

Tous les conseils ont déclaré qu'ils respectent les exigences du curriculum de l'Ontario et qu'ils s'appuient sur le Guide et sur d'autres ressources du ministère. Les conseils ont indiqué qu'en plus des systèmes d'indices, ils mettent en œuvre la littératie équilibrée ou la littératie globale (équilibrée) comme méthode d'enseignement de la lecture. Les éléments clés qui semblent distinguer l'approche globale (équilibrée) de la littératie équilibrée sont l'accent mis sur la langue parlée, la lecture, l'écriture et la culture médiatique, ainsi que la liberté qu'ont les enseignants de répartir le temps entre les quatre stratégies d'enseignement principales (lecture modélisée, partagée, guidée et autonome) en fonction de leur perception des besoins des élèves⁷⁴¹. La majorité (59 %) des enseignants⁷⁴² ayant répondu au sondage des enseignants de la CODP ont également indiqué que la littératie équilibrée est la principale méthode d'enseignement de la lecture en Ontario.

Les conseils scolaires consultés ont également indiqué qu'ils se fient beaucoup aux ressources produites par des tenants de la méthode globale et de la littératie équilibrée tels que Fountas et Pinnell, Brian Cambourne, Marie Clay et Lucy Calkins pour l'enseignement, l'évaluation et l'intervention. Ces ressources incluent *PM Benchmarks*, les fiches d'observation individualisée (*Running Records* en anglais), le Sondage d'observation en lecture-écriture (*Observational Survey of Literacy Achievement* en anglais) et l'analyse des méprises (*Miscue Analysis* en anglais) pour l'évaluation, ainsi que le *Levelled Literacy Intervention* (LLI) et l'Intervention préventive en lecture-écriture (IPLÉ – *Reading Recovery*^{md} en anglais), pour l'intervention. (On trouvera une discussion détaillée sur l'évaluation et l'intervention à la *Section 9 : Dépistage précoce* et à la *Section 10 : Mesures d'intervention en lecture*).

Un conseil scolaire a décrit sa compréhension du développement de la littératie, fondée sur les conditions d'apprentissage de Cambourne :

[...] le personnel enseignant doit comprendre : que la littératie est un processus développemental; que **les enfants n'atteignent pas tous la même phase de développement en même temps**; que **l'attitude peut jouer un rôle important dans la réussite de l'élève**; que les tâches de lecture et d'écriture doivent être rattachées aux connaissances et à l'expérience antérieures; et que l'apprentissage de la langue exige beaucoup d'interaction sociale et de collaboration. [C'est nous qui soulignons.]

Malheureusement, ces types d'idées fausses peuvent amener les pédagogues à croire que les élèves qui n'apprennent pas à lire ne sont pas prêts sur le plan développemental ou qu'ils ne font pas assez d'efforts. Bon nombre d'élèves et de parents ont déclaré qu'on leur avait dit que les retards dans l'apprentissage de la lecture sont normaux ou que c'est un manque d'effort qui empêche les élèves d'apprendre à lire. Toutefois, ces retards ont été reconnus par la suite comme des signes avant-coureurs d'un échec à apprendre à lire causé par le manque d'enseignement direct et systématique des compétences de base en lecture des mots. Ces observations sont cohérentes avec les résultats des recherches.⁷⁴³

Nous avons demandé aux conseils s'ils estiment qu'ils suivent une approche globale ou une méthode de littératie structurée pour l'enseignement de la lecture. Deux conseils ont reconnu que leur programme de littératie suivait une approche globale. Un conseil a indiqué qu'il appliquait une méthode de littératie structurée. Les autres conseils estimaient que leur approche incorporait des éléments de ces deux méthodes. Cependant, l'approche générale de tous les conseils scolaires – peut-être à quelques exceptions près (décrites ci-après) – reflète une philosophie globale.

Des dirigeants de conseils scolaires se sont dits d'avis qu'une approche globale n'est pas incompatible avec l'enseignement de la conscience phonologique ou qu'il est possible de combiner l'approche globale et une approche fondée sur l'enseignement direct ou la littératie structurée. En fait, les méthodes globales excluent l'enseignement systématique et explicite de la conscience phonémique et de l'analyse graphophonétique, car un des principes fondamentaux des méthodes globales est que les compétences individuelles en lecture ne s'enseignent pas en dehors d'activités de lecture « authentiques » ou concrètes. Qui plus est, les trois systèmes d'indices qui constituent la principale méthode d'enseignement de la lecture des mots dans ce cadre sont diamétralement opposés à l'enseignement direct et systémique des compétences en décodage⁷⁴⁴.

Nous avons demandé aux représentants des conseils s'ils estimaient que la version actuelle du curriculum de l'Ontario et ses approches de l'enseignement de la lecture fonctionnent bien ou s'il y aurait lieu de les modifier. Il était apparent que beaucoup de responsables de conseils n'étaient pas au courant des preuves accablantes démontrant que les systèmes d'indices et la littératie équilibrée constituent des approches beaucoup moins efficaces d'enseignement des compétences initiales en lecture qui laissent de nombreux élèves vulnérables à risque de ne pas développer ces compétences. Ces responsables ont déclaré que la littératie équilibrée est « un moyen très apprécié d'enseigner la lecture », car elle est « encore enseignée dans les facultés », et qu'ils croient que les chercheurs en littératie équilibrée « sont encore à l'avant-garde ». Un conseil s'est dit « persuadé » que la littératie équilibrée est la façon d'enseigner aux élèves à lire et d'amener la plupart des élèves à lire au niveau de leur année d'études, même si une proportion importante des élèves de ce conseil, en particulier des élèves ayant des troubles d'apprentissage (TA) et des besoins particuliers, n'atteignent pas les normes provinciales aux tests de l'OQRE.

Les conseils qui ont reconnu la nécessité d'améliorer les résultats en littératie d'un nombre accru d'élèves n'ont pas toujours pu déterminer pourquoi leurs méthodes actuelles d'enseignement de la lecture ne fonctionnent pas pour ces élèves. On ne sait trop comment ces conseils prévoient améliorer la réussite des élèves en lecture sans changer fondamentalement la façon de leur apprendre à lire. Ils ne semblaient pas au courant des données scientifiques sur l'enseignement efficace des compétences initiales en lecture.

Plusieurs conseils ont avancé que des ajustements mineurs à l'approche actuelle suffiraient pour guider un peu plus l'approche de la conscience phonologique et du « travail sur les mots », ou pour préciser les attentes quant à la matière à enseigner et à apprendre à chaque niveau. Un conseil a noté que les enseignants sont plus à l'aise avec les systèmes d'indices qu'avec la prestation d'un enseignement direct et systématique des compétences de base en lecture des mots et qu'« une aide supplémentaire » sur cette méthode d'enseignement leur serait utile. Plusieurs conseils ont observé que le curriculum de l'Ontario ne donne guère d'orientations quant aux attentes relatives à chaque niveau, ce qui les oblige à interpréter le curriculum afin de décider sur quoi mettre l'accent à chaque niveau. Ces conseils ont avancé que des orientations plus claires sur la matière à enseigner à chaque niveau seraient utiles et favoriseraient l'uniformité de l'enseignement à la grandeur de l'Ontario.

Un conseil a reconnu clairement que le curriculum actuel de l'Ontario et ses approches de l'enseignement de la lecture ne sont pas cohérents avec la science de la lecture. Ce conseil a indiqué que ses orthophonistes et ses psychologues l'avaient informé que la version actuelle du curriculum ne soutient ni l'enseignement direct et systématique des compétences de base en lecture des mots ni la littératie structurée. Ce conseil a noté que les enseignants doivent suivre le curriculum, qui n'est pas cohérent avec la science de la lecture. Le conseil a exprimé ses préoccupations quant à la façon de « respecter le curriculum de l'Ontario comme il se doit tout en s'adaptant à ce que lui dit la science de la lecture ».

Plusieurs conseils scolaires ont déclaré explicitement qu'ils estiment que leur approche actuelle traite suffisamment du « travail sur les mots » ou de l'« étude des mots ». Par exemple, un conseil a déclaré allouer de 2 à 3 minutes par jour au travail sur les lettres ou les mots dans son bloc de lecture guidée, ce qu'il estime suffisant pour aider les élèves à « acquérir de la vitesse et de la souplesse dans l'application des principes importants pour la résolution des mots à ce niveau⁷⁴⁵ ». D'autres conseils ont été incapables de préciser le temps consacré au « travail sur les mots » ou à l'« étude des mots », indiquant qu'ils s'en remettent au jugement de chaque enseignante ou enseignant, sans aucun moyen de vérifier s'il se donne un enseignement direct et systématique des compétences de base en lecture des mots.

En réponse à la question de savoir si les enseignants sont tenus d'enseigner la conscience phonologique et l'analyse graphophonétique, un conseil a déclaré que « "tenus" est un grand mot » et a indiqué que les enseignants peuvent consacrer du temps au travail sur la conscience phonologique en groupe-classe en tant qu'« idéal d'exposition », mais qu'ils sont plus susceptibles de le faire avec de petits groupes d'élèves. Cette réponse confirme ce que l'enquête a révélé : dans la mesure où ces compétences sont abordées, cela se fait dans le cadre de « mini-leçons » en petit groupe d'élèves, à la discrétion du personnel enseignant. Cela n'a rien à voir avec l'enseignement systématique du code écrit qui s'appuie sur des décennies de recherche.

En plus d'interroger les conseils au sujet de leur approche de l'enseignement de la lecture, la CODP, avec l'aide de ses experts, a examiné la documentation fournie par les conseils. À quelques exceptions près, la CODP n'a guère trouvé, dans la documentation ou les ressources pédagogiques décrites, d'information montrant que les conseils ont une approche directe et systématique pour la conscience phonologique, l'analyse graphophonétique, le décodage et la fluidité de la lecture des mots (ainsi que la structure ou la morphologie des mots dans des leçons plus avancées). De plus, le cycle pédagogique axé sur la lecture modélisée, partagée, guidée et autonome de livres ne laisse guère de place à l'enseignement direct visant à enseigner aux enfants le code de la langue écrite.

Les leçons ont le plus souvent la forme de « mini-leçons » qui semblent reposer sur les besoins décelés par les enseignants chez les élèves, par exemple un aspect de la compréhension de lecture, du vocabulaire ou de l'information graphophonétique. Ce modèle d'enseignement ponctuel échoue à inclure et à prendre en compte l'enseignement direct, systématique et explicite, en groupe-classe, des compétences de base en lecture des mots afin d'enrichir les compétences de tous les élèves en décodage⁷⁴⁶. De fait, les méthodes mentionnées par les conseils sont incompatibles avec la CUA et les cadres RAI et SMSM pour une éducation inclusive.

L'enquête a révélé que les conseils scolaires utilisent les documents du ministère comme principales ressources pédagogiques ou en reproduisent de larges extraits dans leurs propres documents destinés au personnel enseignant. Dans certains conseils, de brèves fiches sommaires contiennent une information plus variée, mais elles manquent de détails sur les façons possibles d'intégrer ces pratiques brièvement mentionnées dans une démarche efficace d'enseignement de la lecture au primaire.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le Guide du ministère comporte une section sur la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique et l'étude des mots. Lorsque ces aspects sont incorporés à la documentation des conseils scolaires, ceux-ci insistent principalement sur la composante « étude des mots », ce qui renvoie essentiellement à l'apprentissage des mots les plus fréquents et à l'utilisation de murs de mots. Un conseil définit « étude des mots » comme suit dans sa fiche de planification pédagogique : « mots fréquents, familles de mots, fractionnement, structure et sens des mots, lettres-sons, conscience phonémique ». L'étude des mots est l'un des 11 domaines d'alphabétisation énumérés dans cette fiche de planification pédagogique. Bien qu'il s'agisse de l'un des seuls exemples de mention spécifique des relations entre les lettres et les sons et de la conscience phonémique dans la documentation d'un conseil, ces compétences importantes sont présentées comme une stratégie parmi bien d'autres pour résoudre les problèmes lexicaux. Aucune orientation n'est donnée quant à la façon d'enseigner ces compétences de base essentielles, de la plus simple à la plus difficile (autrement dit, systématiquement), avec assez de pratique en lecture des mots et de révision cumulative pour renforcer les compétences en lecture des mots.

Dans l'ensemble, sauf quelques exceptions mineures, l'enquête n'a guère révélé de signes d'un enseignement cohérent et efficace de la littératie au primaire dans la documentation fournie par les conseils. Le conseil de Hamilton-Wentworth semble mener un effort concerté en faveur de la littératie précoce; il a reconnu à juste titre les cinq grandes idées pour l'apprentissage de la lecture comme un cadre fondé sur la science (pour plus de détails, voir la discussion ci-après). Même dans ce cas, les composantes d'un enseignement efficace du décodage au primaire n'ont pas toutes été prises en considération et traitées adéquatement dans les méthodes et documents pédagogiques recommandés. En l'absence d'un programme complet reposant sur l'enseignement explicite et systématique du code, il est difficile de dire si ces méthodes seront efficaces. Quelques autres conseils mentionnent la conscience phonologique et la conscience phonémique, mais sans donner de détails, et l'analyse graphophonétique et le décodage sont absents de ces mentions. On est très loin de l'approche explicite et systématique prônée par les études scientifiques sur l'enseignement de la lecture.

Achat de ressources et de mesures de soutien non scientifiques

Le ministère finance l'achat de toutes les ressources d'apprentissage et d'enseignement ainsi que des programmes particuliers. Cependant, ce sont les conseils scolaires et les écoles qui prennent les décisions touchant le choix, l'achat et l'utilisation des ressources. Plusieurs des conseils scolaires consultés ont confirmé que le choix du matériel se décide souvent au niveau de l'école. La vérificatrice générale a noté que le ministère ne fait le suivi ni des ressources choisies ou utilisées par les écoles ni du montant consacré à l'achat de ces ressources⁷⁴⁷. Quant aux conseils scolaires, ils ne surveillent pas l'utilisation des ressources dans leurs écoles⁷⁴⁸.

Les ressources que divers conseils ont déclaré acheter en appui à la prestation du curriculum ne sont pas cohérentes avec la science de la lecture. Ces ressources comprennent des programmes, des trousseaux, des livres de lecture et autres, des outils d'évaluation et des programmes d'intervention coûteux. Plusieurs sources ont déclaré à l'équipe d'enquête que les conseils paient parfois des millions de dollars pour l'achat de programmes et de ressources, parce qu'une personne au conseil connaît bien ou aime le produit, et non parce que le conseil a pris en compte d'éventuelles recherches sur son efficacité.

Les conseils n'ont pas pu démontrer qu'ils s'étaient assurés, avant de choisir ces programmes et documents, que des recherches ou des études en étayaient la validité scientifique. Plusieurs conseils ont déclaré qu'ils n'avaient pas la capacité de procéder à ce genre d'examen visant à confirmer qu'une ressource avait fait l'objet d'une validation scientifique. Leurs représentants ont dit qu'ils trouveraient utile que le ministère effectue cette analyse et leur indique quelles ressources sont fondées sur des données probantes.

Les conseils scolaires reçoivent une aide financière spéciale du ministère à des fins particulières; or, il semble que le ministère ne fasse pas grand-chose pour s'assurer qu'ils l'investissent dans du matériel ou des programmes fondés sur des données

scientifiques⁷⁴⁹. Des fonctionnaires du ministère ont parlé à l'équipe d'enquête du financement destiné à soutenir les élèves dans le domaine de la littératie. Par exemple, de l'année scolaire 2008-2009 à l'année scolaire 2018-2019, les conseils scolaires ont reçu un appui financier pour la conception et la facilitation de projets d'apprentissage professionnel et de développement de l'expertise, afin d'aider les équipes pédagogiques collaboratives à évaluer et à combler les besoins d'apprentissage en littératie de groupes ciblés d'élèves ayant besoin d'une aide supplémentaire en littératie.

Le ministère a indiqué que ce programme insistait sur l'identification des élèves à partir d'une analyse des données, ainsi que sur la production de rapports relatifs aux résultats des élèves et des enseignants et à l'utilisation de l'appui financier. Cependant, il ne semble pas que le ministère ait établi des critères lui permettant de s'assurer que ce financement servait à offrir une aide supplémentaire en littératie fondée sur des données scientifiques, ni qu'un suivi ait été effectué pour veiller à l'adéquation de l'analyse des données effectuée (par exemple pour mesurer les résultats des élèves). Compte tenu de la teneur du curriculum de l'Ontario et des résultats de l'enquête, ces fonds pourraient ne pas avoir été investis dans des programmes ou des ressources fondés sur des données probantes.

L'argent fourni par le ministère aux conseils pour les programmes d'apprentissage pendant l'été est un autre exemple de financement particulier. Ces programmes visent à réduire la perte des acquis pendant l'été et à améliorer les compétences en littératie et en numératie grâce à un programme intégrant un enseignement et des loisirs de qualité à l'intention des élèves vulnérables confrontés à des problèmes d'apprentissage d'ordre scolaire et socioéconomique⁷⁵⁰.

L'enquête a révélé que les conseils n'utilisent pas tous ces fonds pour offrir des programmes aux lecteurs en difficulté pendant l'été. Lorsque cet argent sert à soutenir la littératie, les programmes mis en œuvre pour faciliter le rattrapage sont parfois inadéquats. Un conseil scolaire nous a décrit son programme de camp d'été de trois semaines ciblant les élèves ayant besoin d'un appui supplémentaire en lecture. D'après cette description, ce programme semble suivre essentiellement les approches utilisées dans l'enseignement régulier en classe. Malgré les bonnes intentions des conseils, l'investissement dans des programmes fondés sur des approches inefficaces ne contribue guère à faire progresser les compétences en lecture des élèves à risque et en difficulté.

Le ministère doit fournir assez de fonds dédiés pour mettre en œuvre les recommandations du présent rapport. La province a consenti d'importants investissements dans l'amélioration du rendement des élèves en mathématiques⁷⁵¹. Les constats du présent rapport montrent qu'il doit aussi consacrer un financement significatif à la littératie. Toutefois, il est également nécessaire de prendre des mesures pour s'assurer que les conseils affectent ces fonds à des ressources étayées par la

science de la lecture. Comme les conseils l'ont indiqué, étant donné qu'ils n'ont pas la capacité de mener les recherches nécessaires, il est d'une importance vitale que le ministère recense les ressources fondées sur des données probantes et en fournisse une liste approuvée.

Le ministère tient à jour la Liste Trillium, une liste des titres des manuels approuvés par le ministre de l'Éducation, après « une évaluation rigoureuse⁷⁵² », pour utilisation dans les écoles de l'Ontario. Il devrait faire de même pour les programmes, les trousseaux, les livres de lecture et autres, les outils de dépistage et d'évaluation et les programmes d'intervention. De plus, l'évaluation doit s'arrimer à un enseignement explicite et systématique des compétences de base en lecture, y compris la lecture des mots. La composition de cette liste devrait se faire en consultation avec des experts des méthodes de littératie structurées. Cette liste doit faire l'objet de révisions fréquentes et être tenue à jour sur la base des recherches les plus récentes⁷⁵³. Comme l'a noté la vérificatrice générale, cette information pourrait aider les écoles à acquérir des manuels scolaires à coût moindre en procédant par achats groupés⁷⁵⁴.

De plus, le financement de la littératie par le ministère devrait répondre adéquatement aux besoins en perfectionnement professionnel ainsi qu'en accompagnement et soutien continu. Ainsi, les fonds seront dépensés à bon escient, il y aura une cohérence accrue entre les écoles et les conseils scolaires, et les élèves seront mieux servis.

Tentatives ponctuelles d'incorporer la science de la lecture

L'enquête a révélé que certains conseils tentent d'incorporer des éléments d'approches fondées sur la science. Ces initiatives semblent découler souvent d'avis des professionnels des conseils, en particulier les orthophonistes et les psychologues. L'accent tend à se porter principalement sur un aspect des méthodes fondées sur la science : la conscience phonologique. Il s'agit d'une compétence précoce importante, et les efforts visant à l'intégrer systématiquement à la maternelle et au jardin d'enfants sont un bon début. Par contre, un accent prolongé et trop appuyé sur la conscience phonologique risque de pénaliser d'autres domaines tels que l'enseignement de l'analyse graphophonétique et du décodage. L'enseignement de la conscience phonémique n'est pas une fin en soi; il vise plutôt à faciliter l'acquisition de compétences en décodage des mots. Il ne suffira pas de mettre l'accent uniquement sur la conscience phonologique pour enseigner à la plupart des élèves à lire les mots avec fluidité. Il faut combiner et intégrer les compétences en conscience phonologique à l'enseignement des compétences en analyse graphophonétique et en décodage.

Un conseil scolaire, celui de Hamilton-Wentworth, a déclaré suivre une approche de littératie structurée et disposer d'une stratégie de littératie au primaire. Le but de cette stratégie est que 75 % des élèves de 1^{re} année obtiennent une note minimale de B- en lecture. Le conseil a présenté de la documentation qui précise que la conscience phonologique, l'analyse graphophonétique, le vocabulaire, la fluidité et la compréhension sont des éléments requis pour l'atteinte de cet objectif.

À cette fin, certains aspects des programmes de Hamilton-Wentworth s'appuient effectivement sur des méthodes fondées sur des données probantes. Le conseil a également identifié des écoles « prioritaires » et affecté des ressources à l'amélioration des résultats en lecture dans ces écoles. Le conseil prend des mesures afin de recueillir des données de bulletins d'élèves en vue d'analyser les progrès accomplis vers l'atteinte de ses objectifs de réussite. On ignore toutefois quel est le lien entre une note de B⁻ et l'évaluation des compétences de base en lecture des mots et si les notes de bulletins de 1^{re} année sont une bonne mesure de l'atteinte des objectifs de réussite du conseil.

Malgré une certaine compréhension de la science de la lecture et des efforts plus concertés de mise en œuvre de ses composantes en classe, des éléments semblent absents. Par exemple, le programme *Kindergarten Literacy and Language in the Classroom* (KLLIC) porte effectivement en partie sur la conscience phonologique, mais il semble aussi proposer des liens avec d'autres documents (notamment des ressources de Fountas et Pinnell) qui ne font pas partie d'un programme d'initiation à la lecture étayé par la recherche. Il ne semble pas qu'une approche systématique de l'analyse graphophonétique soit constamment recommandée ou utilisée.

De plus, ces aspects de la science de la lecture sont présentés dans le contexte de documents qui mettent l'accent sur des idées pédagogiques non étayées par la recherche, notamment la création de « profils des intelligences multiples » par les enseignants et les élèves, ou les méthodes d'enseignement fondées sur les styles d'apprentissage des élèves⁷⁵⁵. Il semble y avoir de bons efforts et une certaine prise en considération de la recherche, mais les composantes d'un enseignement efficace du décodage au primaire n'ont pas toutes été incorporées adéquatement aux méthodes et au matériel recommandés aux enseignants. Des orientations, des appuis et des ressources supplémentaires pourraient aider les conseils ayant amorcé la tâche importante de se réorienter vers la littératie structurée à assurer une mise en œuvre systématique et efficace de ces composantes.

Le London Catholic School Board nous a également fait part de certains efforts visant à enrichir le curriculum de l'Ontario d'approches cohérentes avec les données probantes. Les représentants de ce conseil nous ont parlé d'un programme pilote mis en œuvre dans 12 écoles en 2019. Les équipes de la maternelle et du jardin d'enfants ont reçu un perfectionnement professionnel sur les cinq grandes idées pour l'apprentissage de la lecture, et des orthophonistes ont assuré un soutien de suivi. Le projet pilote comprenait le recours à un outil d'évaluation de la littératie au primaire. Une formation s'est donnée sur l'importance des compétences visées par l'évaluation, sur le mode d'enseignement de ces compétences en classe et sur la façon de soutenir les élèves de la classe qui n'ont pas atteint les cibles d'apprentissage. Malheureusement, aucune documentation n'étant disponible sur les détails ou l'évaluation de ce programme pilote, il a été difficile de l'évaluer. On ignore également si ce programme sera offert dans tous les établissements du conseil et si des mesures seront prises afin d'implanter les cinq grandes idées pour l'apprentissage de la lecture au-delà de la maternelle, avec une exhaustivité adéquate.

Certains conseils ont acheté des ressources en ligne en appui à l'enseignement en classe. Par exemple, London Catholic a déclaré avoir piloté l'achat de licences *Learning A-Z Headsprout* comme ressource pour l'apprentissage de la lecture; la première année de mise en œuvre de ce pilote se terminait le 30 novembre 2020. On a dit aux enseignants que cette ressource était disponible et qu'ils pouvaient s'en remettre à leur jugement professionnel pour déterminer quand et comment s'en servir. Les porte-parole de London Catholic ont expliqué que dans le contexte de l'apprentissage à distance dirigé par les enseignants qu'a suscité la COVID-19, le conseil a reçu des licences supplémentaires et tous les enseignants du primaire (de la maternelle à la 3^e année) utilisent activement cette ressource. London Catholic espère continuer à acheter des licences annuelles utilisables en classe pour la composante d'apprentissage de la lecture de *Headsprout*, qui cible les élèves de la maternelle à la 2^e année. Le conseil a pour plan d'en faire son outil-ressource universel pour l'apprentissage de la lecture. Il y aurait lieu d'évaluer l'efficacité de cet outil en ligne tel qu'il est utilisé actuellement afin d'établir le bien-fondé de ce déploiement.

Plusieurs conseils ont mentionné que les programmes de conscience phonologique et d'analyse graphophonétique (tels *Jolly Phonics* ou le *Class Act Phonological Awareness Program*) sont offerts aux enseignants comme ressource facultative. Cependant, ils déclarent aussi que les enseignants ne sont pas tenus d'utiliser ces programmes, et aucune donnée n'est recueillie à savoir si les enseignants s'en servent. Par conséquent, les conseils ayant déclaré que les programmes sont disponibles n'ont pas pu indiquer dans quelle mesure ils sont utilisés. L'accès à ces programmes facultatifs est un effort symbolique visant à inclure l'analyse graphophonétique et quelques autres éléments disparates d'une approche fondée sur la science.

Dans l'ensemble, l'enquête révèle que quelques conseils ont reconnu la nécessité d'un enseignement de la lecture au primaire mieux ancré sur la science. Ces conseils ont tenté d'incorporer un enseignement plus explicite de certaines compétences de base dans le contexte d'un modèle de curriculum et de littératie équilibrée qui minimise l'enseignement de ces compétences. Certes, la CODP applaudit les efforts de ces conseils, mais il est peu probable que ce type d'approche localisée et à la pièce suscite d'importants changements sur le plan de la réussite des élèves, et on reste loin de l'approche explicite et systématique nécessaire pour veiller à ce que tous les élèves de l'Ontario apprennent à lire.

Obstacles à la promotion de la science de la lecture par des pédagogues et d'autres professionnels

L'enquête révèle que certains pédagogues et autres professionnels, dont plusieurs membres du personnel de conseils scolaires, tentent de combler les lacunes des approches pédagogiques actuelles en lecture appliquées à tous les élèves. Ils se heurtent toutefois à des obstacles de taille et, parfois, à une résistance active à des changements conformes aux données probantes.

Des membres du personnel de conseils scolaires ont décrit le manque de cohésion des approches pédagogiques en lecture à l'échelle d'une école ou d'une classe. Ils ont déclaré que ce qui se passe dans une école donnée se résume souvent aux connaissances que possède chaque membre du personnel enseignant ou de la direction.

L'enquête a révélé l'existence de « vases clos » entre les responsables du curriculum et de l'enseignement et les responsables de l'éducation de l'enfance en difficulté, ainsi qu'un manque de compréhension des liens entre ces deux secteurs. L'équipe d'enquête a également entendu parler de « politiques » des conseils qui entravent la mise en œuvre des mesures les plus adéquates pour les élèves.

Les spécialistes en littératie des conseils sont souvent appelés à soutenir soit d'autres enseignants dans l'enseignement de la lecture, soit des élèves ayant des difficultés de lecture, ou encore à fournir un apprentissage professionnel à leurs collègues. Toutefois, l'enquête a révélé que ces spécialistes sont souvent formés à des approches et des programmes non conformes aux études scientifiques sur l'enseignement de la lecture, tels que l'IPLÉ et le LLI en littératie. Les descriptions de postes en littératie stipulent souvent que la formation et l'expérience dans ces programmes largement inefficaces sont une exigence ou un atout. La CODP a également rencontré plusieurs membres de la haute direction de conseils qui avaient reçu une formation sur ces programmes. Des membres du personnel de conseils scolaires ont dit à l'équipe d'enquête que lorsque leurs supérieurs ou leurs collègues qui sont réputés avoir la plus vaste expertise en lecture s'investissent dans des méthodes dérivées de l'approche globale, il est encore plus difficile de promouvoir la science de la lecture au sein du conseil.

La CODP a entendu parler de différends entre les membres du personnel qui appuient le maintien des trois systèmes d'indices et de la littératie équilibrée pour l'enseignement de la lecture au primaire et ceux qui prônent des approches fondées sur la science. Cette tension était même manifeste lors des entrevues menées par la CODP auprès de certains conseils, dont le personnel semblait avoir des divergences de vues quant à la meilleure approche pédagogique en lecture. Ces divergences se manifestent également dans les réponses au sondage des éducateurs de la CODP et dans les entrevues d'employés de conseils de partout en Ontario qui se sont portés volontaires pour parler de leur expérience.

Nous avons reçu 1 086 réponses au sondage de la part d'enseignants formés en Ontario. Interrogés sur l'approche pédagogique en lecture à utiliser au cycle primaire, 39 % de ces répondants ont opté pour la littératie structurée et 35 % pour la littératie équilibrée. Ce résultat donne à penser que les enseignants qui ont répondu au sondage sont divisés à peu près également quant à leur préférence, qui penche légèrement vers la littératie structurée. La CODP a reçu 220 réponses à son sondage de la part de professionnels de l'Ontario (notamment des orthophonistes et des psychologues). Interrogés sur l'approche pédagogique en lecture à utiliser au cycle primaire, 80 % de ces répondants ont opté pour la littératie structurée et seulement 9 % pour la littératie équilibrée.

Des enseignants et d'autres professionnels qui travaillent dans divers conseils de l'Ontario ont approché la CODP sur une base confidentielle afin de décrire les obstacles auxquels ils se sont heurtés quand ils ont tenté de prôner ou d'effectuer un changement dans leur conseil. Ces professionnels compétents ont raconté qu'on les ignorait ou, pire, qu'on leur avait dit de cesser de prôner des approches fondées sur la science, sous peine de s'exposer à des répercussions sur leur carrière. On a notamment dit à certains « de trouver un autre emploi [s'ils] n'acceptent pas » les philosophies prévalentes de l'approche globale et de la littératie équilibrée. Ces personnes ont dit avoir vu des collègues réaffectés unilatéralement à d'autres postes après avoir prôné des approches cohérentes avec la science de la lecture. Cette « culture des représailles » a contribué à une « culture de la peur » : la peur de soulever des préoccupations quant aux approches inefficaces de l'enseignement de la lecture et à d'autres questions d'intérêt pour les élèves en difficulté. Ce type de culture dysfonctionnelle au sein des conseils scolaires a été observé dans d'autres enquêtes, par exemple dans l'Examen du Peel District School Board, en 2020⁷⁵⁶.

Ces personnes ont déclaré que « la profession enseignante est une culture fermée et les enseignants doivent être formés par des gens extérieurs à leur propre profession ». Elles ont déclaré avoir subi des rebuffades quand elles ont tenté de montrer aux dirigeants de leur conseil les données probantes à l'appui des approches fondées sur la science. Elles ont également décrit la tendance préoccupante qu'ont les conseils de subvertir les principes des droits de la personne et de l'équité afin d'empêcher l'utilisation de méthodes d'apprentissage de la lecture fondées sur la science qui favoriseraient une meilleure équité entre les élèves. Par exemple, elles ont dit qu'on ne leur permet pas de parler des élèves « à risque » issus de certains groupes protégés par le Code, car de tels propos sont associés à des préjugés raciaux. Elles ont également décrit l'insistance des conseils sur les approches socioculturelles de l'enseignement d'une pédagogie altruiste et sensible à la culture, à l'exclusion de tout le reste, y compris l'enseignement des compétences de base en lecture (pour plus de détails, voir la discussion ci-après).

Il était également question de peur et d'intimidation dans les réponses à nos sondages :

Parfois, il faut éliminer l'INTIMIDATION dans le domaine de l'enseignement des fondements de la lecture. L'intimidation vécue par certains enseignants (y compris moi, pendant la majeure partie de ma carrière) est FÉROCE. Nous devons avoir la permission de dire que la littératie structurée est une bonne chose. Nous devons avoir la permission de dire que l'enseignement direct est une bonne chose. Nous devons avoir la permission de dire que l'analyse graphophonétique systématique et explicite est une bonne chose. Nous devons avoir la permission de dire que la science de la lecture est une bonne chose. Nous devons avoir la permission de l'explorer, de nous enthousiasmer pour elle, et de ne pas craindre les enseignants et formateurs en intervention préventive en lecture-écriture, les gourous de la littératie équilibrée et les consultants en littératie du conseil scolaire. Nous devons en avoir la permission écrite afin d'avoir un appui. Nous avons besoin d'un appui. Nous avons besoin d'une discussion respectueuse.

Même des enseignants qui, sans tenter de prôner un changement à l'échelle du conseil, voulaient simplement donner un enseignement direct dans leur classe ont déclaré qu'on les en avait empêchés. Ils ont dit avoir l'impression de ne pas avoir « l'autorisation » d'enseigner « quoi que ce soit directement et explicitement » ou, s'ils le font, de devoir le faire en secret. Ces efforts visant à enseigner des méthodes efficaces aux élèves doivent être soutenus et non punis.

La protection contre les représailles garantie par le *Code* comprend la protection des personnes qui refusent d'enfreindre les droits d'une autre personne. La position de la CODP est la suivante : les enseignants qui défendent les droits des élèves ayant un handicap ou toute autre caractéristique protégée par le *Code*, y compris en prônant des méthodes d'enseignement de la lecture, de dépistage et d'intervention fondées sur des données scientifiques, sont protégés par le *Code* contre les conséquences liées à l'emploi de leur action⁷⁵⁷.

Problèmes de perfectionnement professionnel

Plusieurs conseils scolaires ont fait part à l'équipe d'enquête des défis associés au perfectionnement professionnel en lecture et en littératie. Leurs porte-parole ont déclaré que les nouveaux enseignants diplômés de facultés ne sont pas préparés à enseigner la lecture ou n'ont pas assez d'information sur l'éducation de l'enfance en difficulté. En conséquence, les conseils doivent donner beaucoup de formation en milieu de travail aux nouveaux enseignants, dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et d'autres initiatives d'apprentissage professionnel en milieu de travail.

Plusieurs conseils ont indiqué que le ministère a des moyens de mieux soutenir le perfectionnement professionnel en lecture et en littératie. Ils ont indiqué que depuis quelques années, le ministère exige qu'ils se concentrent sur le perfectionnement professionnel en mathématiques, ce qui complique la prestation du perfectionnement professionnel dans d'autres domaines, dont la littératie. Ils ont déclaré avoir de la difficulté à offrir une formation à grande échelle en lecture aux enseignants du primaire. Par exemple, un conseil a déclaré qu'il n'a pas réussi à fournir à tout le personnel une formation complète sur l'enseignement de la lecture depuis le début ou le milieu des années 2000. Cependant, d'autres conseils ont déclaré qu'ils ne considèrent pas comme un problème l'accent mis sur les mathématiques par la province.

Des conseils ont décrit des occasions d'apprentissage professionnel qui ne sont plus disponibles ou qui sont plus difficiles à mettre en œuvre parce qu'ils sont incapables de libérer les enseignants afin qu'ils puissent y participer. Des conseils ont indiqué que le manque de financement de la part du ministère les a forcés à annuler ou réduire des initiatives d'appui à l'apprentissage professionnel intégré au travail, telles que les communautés d'apprentissage professionnel⁷⁵⁸.

Des conseils ont également déclaré qu'ils avaient moins d'occasions de collaboration, d'apprentissage réciproque et d'uniformisation avec les autres conseils, notamment pour des réunions régionales sur la littératie et des symposiums provinciaux. Ils ont indiqué que l'accent mis par la province sur la numératie a pour effet que lors des réunions entre conseils, les discussions portent souvent sur les mathématiques. La CODP a demandé aux conseils scolaires consultés de la documentation sur la formation et le perfectionnement professionnel offerts en milieu de travail. La formation officielle des conseils sur la lecture et la littératie tend à se porter sur les programmes ou ressources propres à un conseil plutôt que sur l'apprentissage de l'enseignement efficace en lecture. Souvent, la formation porte sur des programmes ou ressources du conseil qui sont incompatibles avec la science de la lecture. Par exemple, les responsables d'un conseil nous ont parlé de la formation qu'ils ont offerte sur l'utilisation des fiches d'observation individualisée, la lecture dirigée, la littératie équilibrée, Le LLI et l'IPLÉ. La CODP reconnaît les difficultés du perfectionnement professionnel en lien avec la lecture décrites par les conseils, mais elle note aussi que lorsqu'une formation est offerte, elle porte principalement sur les approches et les programmes inefficaces actuellement en usage dans les conseils.

Deux conseils, London Catholic et Hamilton-Wentworth, ont décrit des activités de perfectionnement professionnel mieux alignées sur la science de la lecture, telles que les cinq grandes idées pour l'apprentissage de la lecture, y compris la conscience phonologique et l'analyse graphophonétique. Hamilton-Wentworth, en particulier, semble avoir pris en considération la nécessité d'un perfectionnement professionnel systématique et exhaustif en appui à sa stratégie de littératie au primaire. Pour ces conseils scolaires et pour d'autres conseils, ce sera une vaste entreprise que d'élargir la portée du perfectionnement professionnel et d'appuyer tous les enseignants de classe du cycle primaire dans l'enseignement explicite et systématique des compétences de base en lecture des mots.

Des conseils ont également déclaré qu'au lieu d'investir dans des activités de perfectionnement professionnel, ils ont recours à de la formation « coude à coude », où deux enseignants travaillent ensemble à la mise en œuvre d'une pratique pédagogique (par l'enseignement en équipe, le mentorat ou le modelage, par exemple). La CODP reconnaît l'importance du mentorat et de l'apprentissage entre collègues, mais elle craint aussi que ce type de formation entraîne d'importantes variations quant à ce que les enseignants apprennent sur la façon d'enseigner la lecture aux élèves. Les enseignants doivent apprendre de collègues qui ont acquis les connaissances requises sur les méthodes compatibles avec les données scientifiques.

En 2016, le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) a interrogé les enseignants participants quant au nombre d'heures qu'ils avaient consacrées à des activités officielles de perfectionnement professionnel en lien avec la lecture ou l'enseignement de la lecture au cours des deux années précédentes. En Ontario, 9 % des enseignants ont déclaré ne pas avoir consacré de temps à des activités de perfectionnement professionnel liées à la lecture au cours des deux années précédentes, 33 % ont déclaré y avoir consacré moins de six heures, 27 %, de six

à 15 heures, 15 %, de 16 à 35 heures, et 17 % ont déclaré y avoir consacré plus de 35 heures⁷⁵⁹. Le PIRLS a noté qu'il est difficile de sonder la relation entre le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et le rendement des élèves en lecture. Fait intéressant, cependant, le PIRLS observe une corrélation négative entre le perfectionnement professionnel des enseignants et le rendement des élèves en lecture⁷⁶⁰. Ce constat inquiétant fait ressortir l'importance de privilégier la qualité plutôt que la quantité en matière d'apprentissage professionnel des enseignants. Il pourrait aussi confirmer un constat de l'enquête, à savoir que le perfectionnement professionnel en lecture n'est pas axé sur des pratiques efficaces dont la recherche a prouvé qu'elles améliorent la réussite des élèves.

Rôle des enseignants dans le respect du droit à lire

La fonction essentielle de déterminer si les élèves apprendront à bien lire et de prévenir les difficultés de lecture incombe au personnel enseignant. Les facultés des universités ontariennes ont l'importante responsabilité de préparer les enseignants à cette fonction.

L'effet des enseignants sur la réussite des élèves en lecture est reconnu depuis longtemps. Des rapports tels que celui du National Reading Panel, les *Rose Reports* et le *Rapport de la table ronde des experts en lecture* de l'Ontario font ressortir la nécessité de doter les enseignants des compétences et des connaissances nécessaires pour prodiguer un enseignement de la lecture fondé sur des bases scientifiques :

Les enseignantes et enseignants contribuent à la réussite scolaire de leurs élèves lorsque leur attitude traduit une ferme conviction que tout enfant peut apprendre à lire et que leur compétence et leur détermination font qu'il en est ainsi⁷⁶¹.

Comme l'ont noté des chercheurs de premier plan :

Il est maintenant largement reconnu que beaucoup d'élèves chez qui on décèle actuellement des troubles d'apprentissage n'auraient pas affiché ce genre de difficultés si l'enseignement avait été adéquatement ciblé et ouvert⁷⁶².

Plusieurs études canadiennes ont démontré le potentiel d'un bon enseignement en lecture. Dans une étude longitudinale réalisée en 2003 à North Vancouver par Linda Siegel – une autorité internationale en matière de troubles de lecture – et par ses collègues, des enseignants en classe de maternelle de 30 écoles œuvrant auprès d'un millier d'élèves ont mis en œuvre un programme en groupe-classe ciblant la conscience phonologique et les liens entre les graphèmes et les phonèmes, appliqués à la lecture des mots de même qu'aux composantes de la langue parlée (la syntaxe). Au départ, 24 % des élèves de maternelle en anglais langue première et 37 % des élèves de maternelle en anglais langue seconde présentaient des mesures de la connaissance phonologique et alphabétique assez basses pour être à risque d'avoir un jour des difficultés de lecture ou un diagnostic de dyslexie. Pourtant, lors de suivis réalisés en 2^e, 4^e et 7^e année, de 2 à 6 % seulement des élèves répondaient aux critères de la dyslexie⁷⁶³. Fait à souligner, les écarts de rendement en lecture habituellement associés aux disparités socioéconomiques ont disparu dès la 3^e année⁷⁶⁴.

Dans le cadre d'une deuxième étude canadienne menée en 2018, Robert Savage et George Georgiou, deux chercheurs en développement de la lecture et en dyslexie, et leurs collègues ont effectué une intervention précoce efficace. Cette intervention comprenait l'enseignement de l'analyse graphophonétique et d'une stratégie explicite de prononciation des voyelles variables dans les mots écrits, jumelé à des exercices de lecture de textes. George Georgiou a résumé les conclusions des chercheurs pour le volet de l'étude plus large mené dans 11 écoles d'Edmonton auprès d'élèves à mi-chemin de leur 1^{re} année qui ne satisfaisaient pas aux attentes en lecture des mots⁷⁶⁵. À la suite de la prestation d'une mesure d'intervention précoce de 30 minutes à raison de trois fois par semaine pendant 10 semaines, le nombre d'enfants ayant des difficultés de lecture est passé de 290 à sept. Comme le notait Georgiou :

Cela nous montre qu'avec une identification précoce, une formation des enseignants de classe aux pratiques fondées sur des données probantes et une intervention intensive auprès des enfants qui continuent d'avoir des difficultés, on peut faire des miracles⁷⁶⁶.

Partenariat entre les écoles et communautés des Premières Nations de l'ensemble du pays et l'Initiative de la Famille Martin, le Projet d'écoles modèles en littératie fait également la démonstration de l'importance de l'apprentissage professionnel et du soutien aux enseignants. Ce projet, dont le but est d'améliorer les résultats initiaux en matière de littératie des élèves des Premières Nations de la maternelle à la 3^e année, met l'accent sur l'apprentissage professionnel des enseignants et des directions d'école étant donné que :

[...] car la recherche démontre clairement que l'enseignement est le facteur scolaire le plus influent pour la réussite des enfants en lecture. Les enseignants des écoles participantes sont pleinement qualifiés. Cependant, bien que les programmes de formation au Canada et dans d'autres pays développés les préparent en développant leurs compétences pédagogiques générales, ils ne couvrent pas les compétences spécifiques requises pour enseigner la lecture et l'écriture aux jeunes enfants. Une étude internationale récente révélait que jusqu'à 65 % des professeurs (incluant les canadiens) considéraient ne pas être suffisamment formés pour enseigner la littératie de manière efficace aux élèves en bas âge, particulièrement auprès d'élèves en difficulté⁷⁶⁷.

Ce projet, qui a aussi recours à l'évaluation formative pour guider l'enseignement de la littératie et l'enseignement direct de toutes les compétences en lecture et en écriture de base, a été efficace pour améliorer les résultats en matière de littératie des élèves des Premières Nations :

L'efficacité du plan a été clairement établie par les résultats du projet-pilote de 2010-2014. Avant la mise en place de ce dernier, 13 % des enfants de la 3^e année démontraient des compétences en lecture adéquates pour leur niveau selon l'évaluation provinciale de l'Ontario. À la fin du projet, 81 % atteignaient ou dépassaient ce niveau et le pourcentage des enfants ayant besoin de soutien en orthophonie est passé de 45 % à 19 %.

En 2019, l'OQRE a mené une analyse documentaire à la suite de l'adoption, par l'Ontario, d'un test de maîtrise des mathématiques pour les aspirants-enseignants⁷⁶⁸. De conclure l'OQRE :

- Le fait d'accroître la qualité et la quantité des cours de mathématiques obligatoires au moment de la formation initiale des enseignants a constitué l'une des étapes les plus utiles de l'amélioration des résultats des élèves.
- Des recherches menées au Québec, où les résultats en mathématiques des élèves sont élevés comparativement au reste du Canada, attribuent le rendement des élèves de la province à « une insistance particulière sur le fait que les candidats à l'enseignement suivent davantage de cours touchant à la fois le contenu et les méthodes mathématiques⁷⁶⁹ ».

L'OQRE s'est également fié à des études sur la lecture au primaire pour appuyer ses conclusions selon lesquelles le savoir des enseignants sur la façon d'enseigner efficacement une matière « présente une corrélation « presque uniformément positive » avec les résultats des élèves⁷⁷⁰.

Les enseignants ont le pouvoir d'agir de façon proactive et d'influer sur la réussite de leurs élèves en lecture, dès la maternelle. Pour s'acquitter de ce mandat, il leur faut un curriculum et des orientations pédagogiques fondés sur la science, une robuste préparation initiale et professionnelle sur l'enseignement des compétences de base en lecture des mots fondé sur la science, des méthodes et des programmes fondés sur des données probantes et ayant une portée et un ordre séquentiel clairs, ainsi que des plans de leçons pour les appuyer.

Doter les enseignants du pouvoir de la science de la lecture

En 2020, l'American Federation of Teachers (AFT), en collaboration avec le Center for Development and Learning, a mis à jour et republié un rapport de Louisa Moats : *Teaching Reading Is Rocket Science, 2020: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do*⁷⁷¹. L'AFT est un syndicat de professionnels qui regroupe notamment des enseignants de la prématernelle à la 12^e année, des paraprofessionnels et d'autres membres de personnels scolaires, des professeurs d'études supérieures et du personnel professionnel⁷⁷². Le Center for Development and Learning est un organisme à but non lucratif qui se spécialise dans l'utilisation de recherches scientifiques, de connaissances et de pratiques exemplaires de pointe pour renforcer les compétences et l'efficacité du personnel enseignant⁷⁷³. L'enseignante, psychologue, chercheuse et professeure Louisa Moats est à l'avant-garde de l'enseignement de la lecture fondé sur la science depuis cinq décennies⁷⁷⁴.

Dans le préambule à *Teaching Reading Is Rocket Science*, le président de l'AFT, Randi Weingarten, souligne que la science de la lecture ne sape ni l'autonomie ni le jugement professionnel des enseignants, et qu'il n'est pas « irrespectueux » de préparer le personnel enseignant à se servir de cette science dans son enseignement en classe. Au contraire, « embrasser la science consiste, fondamentalement, à donner aux enseignants la liberté

d'enseigner ». Weingarten a fait remarquer que le fait d'être armés des connaissances et des compétences fondées sur la science de la lecture donne aux enseignants le pouvoir d'aider leurs élèves qui ont de la difficulté à déchiffrer les mots. Cela leur épargne du temps et des efforts, car ils n'ont plus besoin de chercher des compléments au matériel inadéquat et désuet qu'on leur a donné⁷⁷⁵. L'Association of Chief Psychologists in Ontario School Boards a elle aussi souligné que le recours à un programme d'enseignement systématique et direct permet quand même aux enseignants de se servir de leur jugement professionnel et d'appliquer de bonnes stratégies d'enseignement.

Les enseignants veulent faire ce qu'il y a de mieux pour leurs élèves et voir chaque enfant réussir. Un grand nombre d'enseignants ont dit à l'équipe d'enquête qu'ils se sentaient très mal à l'aise face aux élèves à qui ils n'arrivaient pas à apprendre à lire. Des enseignants ont déclaré qu'ils veulent être mieux préparés à enseigner la lecture :

TOUS les enseignants MÉRITENT une formation sur l'enseignement de la langue (lecture ET écriture) à tous les élèves. Cela fonctionne pour TOUS – et il ne devrait pas être question d'amener des spécialistes pour travailler avec les élèves en difficulté. Chaque élève mérite d'avoir une enseignante ou un enseignant bien formé, et on ne rencontre jamais d'enseignants qui ne veulent pas être en mesure d'enseigner la lecture et l'écriture.

Teaching Reading Is Rocket Science confirme que l'enseignement de la lecture est un processus complexe qui exige des enseignants les connaissances et les compétences nécessaires. Cela vient en partie du fait que « l'anglais scolaire est complexe en soi et son apprentissage nécessite un enseignement systématique fondé sur la science⁷⁷⁶ ». Comme nous l'avons noté plus haut, des décennies d'études de recherche ont montré ce qu'il importe d'enseigner (par exemple, la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique et le décodage, l'orthographe, l'étude lexicale avancée – notamment la morphologie – et d'autres compétences de base en lecture comme le vocabulaire, la grammaire, les connaissances générales et la structure des textes selon leur genre). Ce même corpus de recherche nous indique que les compétences de base liées au décodage doivent faire l'objet d'un enseignement direct systématique et explicite, accompagné de mesures de soutien, d'exercices et d'une révision cumulative qui permettent aux élèves de maîtriser ces compétences.

Des recherches sur le mode d'apprentissage de la lecture chez l'enfant et des recherches menées auprès d'enseignants ont montré ce que les enseignants doivent savoir et savoir faire. Armés des connaissances, des compétences, des appuis et du matériel idoines, les enseignants peuvent réussir à apprendre à presque tous les élèves de leur classe à maîtriser la lecture des mots, levant ainsi l'obstacle qui empêche le plus souvent les élèves de devenir des lecteurs accomplis. Ils peuvent également mieux préparer les quelques élèves atteints de dyslexie grave qui auront besoin de mesures d'intervention et d'adaptation.

Malheureusement, comme l'a indiqué Louisa Moates :

Le manque de familiarité avec les résultats de recherches, la connaissance insuffisante du contenu critique et l'opposition philosophique aux théories et aux pratiques ancrées sur les données probantes demeurent trop courants⁷⁷⁷.

Ce qu'il faut savoir pour bien enseigner la lecture

Moats définit un curriculum de base pour la préparation des enseignants et leur perfectionnement professionnel en milieu de travail, qu'elle répartit en quatre volets principaux⁷⁷⁸ :

1. Connaître les bases de la psychologie de la lecture et du développement de la lecture
2. Comprendre la structure du langage sur les plans de la reconnaissance des mots et de la compréhension du langage
3. Appliquer les meilleures pratiques relatives à toutes les composantes de l'enseignement de la lecture
4. Utiliser des évaluations validées, fiables et efficaces pour orienter l'enseignement en classe⁷⁷⁹.

1. Connaître les bases de la psychologie de la lecture et du développement de la lecture

Les enseignants doivent savoir que la lecture des mots constitue l'obstacle le plus fréquent à l'apprentissage de la lecture pour les jeunes apprenants et que ces enfants peuvent manquer de compétences phonologiques et alphabétiques pour diverses raisons, dont la dyslexie. Aux premiers niveaux de l'élémentaire, les compétences en lecture des mots sont responsables de la plupart des écarts entre les enfants sur le plan de la compréhension de texte⁷⁸⁰. Les élèves doivent apprendre à lire les mots précisément, rapidement et automatiquement pour comprendre le texte et en tirer un sens. Même avec la redéfinition de l'apprentissage et de la littératie au XXI^e siècle, la maîtrise de la lecture et de l'écriture des mots demeure nécessaire et obligatoire pour bon nombre de technologies actuelles (telles la messagerie texte et la navigation sur Internet) et pour la plupart des domaines d'étude.

Les enseignants doivent connaître les aspects scientifiques de la façon dont les élèves s'initient à la lecture et continuent de se développer dans ce domaine. Cette connaissance porte en partie sur le mode de développement de la lecture des mots et le rôle décisif des compétences en lecture des mots et de la compréhension du langage parlé pour la compréhension de texte. Les enseignants doivent savoir que ces deux ensembles de compétences sont nécessaires et exigent un enseignement ciblé en classe. En particulier, outre le fait qu'une lecture précise et rapide des mots ne débouche pas sur la compréhension de texte en l'absence de compétences adéquates en compréhension du langage, il faut comprendre que l'inverse est tout aussi vrai : contrairement aux préceptes enseignés dans les approches de littératie équilibrée, une solide compréhension du langage ne mène pas à une bonne

compréhension de lecture sans un bon développement des compétences en lecture des mots. Plus les compétences d'une personne en lecture des mots sont bonnes, plus elle peut porter son attention sur les processus mis en œuvre pour la compréhension de texte⁷⁸¹, tels que la création de modèles mentaux détaillés des cadres, des personnages et des événements (dans une histoire ou un roman), ou des concepts et de leurs relations (dans un texte informatif)⁷⁸².

Les cadres de développement tels que le modèle de lecture de Scarborough et la théorie des phases de l'apprentissage de la lecture d'Ehri sont utiles à la compréhension de ce phénomène. Ces modèles ont des liens avec les cinq grandes idées pour l'apprentissage de la lecture et peuvent servir à en soutenir l'enseignement. Les enseignants qui comprendront le développement de la lecture auront les outils requis pour prendre les décisions éclairées requises en vue d'enseigner à leurs élèves les compétences de base en lecture des mots (la conscience phonémique, les associations entre les graphèmes et les phonèmes et leur utilisation pour décoder les mots, la connaissance des morphèmes et de la lecture fluide des mots), se doter des meilleures pratiques pédagogiques en appui au développement de la lecture et déceler les compétences qui causent des difficultés à une ou un élève donné.

Armés de ces connaissances, les enseignants peuvent aussi éviter de valider ou de perpétuer des mythes courants associés à l'apprentissage de la lecture et aux troubles de lecture/à la dyslexie. Par exemple :

Mythe : La lecture se développe naturellement (tout comme les enfants apprennent à parler naturellement).

Réalité : Le cerveau humain n'est pas configuré naturellement pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce sont des compétences apprises qu'il faut enseigner et dont la maîtrise prend plusieurs années.

Mythe : Les enfants apprendront à lire si leurs parents leur font la lecture à la maison.

Mythe : Les enfants apprendront à lire s'ils sont entourés de matériel qui les intéresse ou si on leur présente un « environnement culturel riche ».

Réalité : L'exposition à la langue parlée et aux livres est très souhaitable, car elle soutient certains aspects du développement de la lecture et de la compréhension du langage, mais elle n'est pas suffisante pour apprendre à décoder la langue écrite, en particulier pour les groupes à risque tels que les enfants dyslexiques. Un enseignement systématique et direct des compétences de base en lecture des mots est nécessaire⁷⁸³. Cette responsabilité relève du système d'éducation et non des parents.

Mythe : Certains enfants ont simplement besoin de plus de temps (plutôt que d'un enseignement direct) et se développeront à leur propre rythme (l'approche attentiste).

Réalité : Si des élèves ont du retard sur leurs pairs et de la difficulté en lecture des mots à la fin de la 1^{re} année, il est très probable qu'ils auront encore des difficultés plus tard, pendant et après leur scolarisation⁷⁸⁴. Il est d'une importance

critique de repérer les difficultés de lecture et d'intervenir le plus tôt possible (de la maternelle à la 1^{re} année). Plus l'école attend, plus les mesures d'intervention nécessaires seront longues et intensives, et celles-ci risquent d'être moins efficaces, notamment pour combler l'écart sur le plan de la fluidité en lecture⁷⁸⁵.

Mythe : Les enfants incapables de décoder les mots sont moins intelligents ou motivés que leurs pairs.

Réalité : Les compétences en lecture des mots sont distinctes de l'intelligence et de la compréhension du langage parlé. La difficulté à décoder ne signifie pas que l'enfant est incapable de penser et de communiquer correctement. Les enfants dyslexiques ne sont pas paresseux; souvent, ils travaillent très fort⁷⁸⁶.

Ces mythes ont alimenté bon nombre de pratiques d'enseignement non fondées, voire nocives, ainsi que des communications blessantes avec les élèves et les parents.

2. Comprendre la structure du langage sur les plans de la lecture des mots et de la compréhension du langage

Les enseignants doivent apprendre la structure de l'anglais ou du français parlé et écrit. Ils doivent avoir une compréhension et une reconnaissance approfondies des unités des mots à l'oral : les phonèmes, les attaques, les rimes, les syllabes et les morphèmes. Les enseignants doivent aussi avoir de la facilité dans les compétences qu'ils enseigneront, que ce soit l'identification, la fusion et la segmentation des phonèmes, la connaissance des relations fréquentes ou peu fréquentes entre les graphèmes et les phonèmes, ou l'analyse de la morphologie (les petites portions significatives qui constituent les mots). Comme l'a noté Moats, ils doivent avoir une connaissance détaillée qui leur permet d'expliquer les mots et leurs éléments, de planifier leurs leçons et de réagir adéquatement aux erreurs des élèves. L'enseignante ou l'enseignant qui possède ces connaissances peut faire toute la différence quand elle ou il enseigne à des enfants qui ont de la difficulté à acquérir des compétences en lecture des mots.

Les connaissances fondamentales nécessaires pour enseigner la lecture des mots et l'orthographe sont décrites dans *Teaching Reading Is Rocket Science* et dans d'autres ressources telles que l'ouvrage de Louisa Moats *Speech to Print : Language Essentials for Teachers*, qui s'accompagne d'un livre d'exercices destiné à aider les enseignants en formation initiale et les enseignants actifs à maîtriser les connaissances et les compétences nécessaires⁷⁸⁷. D'autres ressources sont également disponibles⁷⁸⁸. Outre les connaissances nécessaires à l'enseignement de la lecture des mots, il existe aussi des concepts essentiels à l'enseignement de la compréhension et de l'écriture, tels que les structures de phrase et les structures textuelles, mais ils débordent le cadre du présent rapport.

3. Appliquer les meilleures pratiques pour l'enseignement des compétences de base en lecture

Les enseignants se doivent d'exercer des pratiques fondées sur des données probantes pour enseigner les compétences de base en lecture des mots et d'éviter les pratiques non fondées sur la recherche ou qui se sont révélées inefficaces. Comme nous l'avons vu précédemment, cela signifie que les enseignants doivent arrêter d'enseigner aux élèves à utiliser des stratégies de reconnaissance des mots peu fiables reposant sur des conjectures et des indices, y compris l'examen du contexte, des images ou de la forme du mot, et les autres approches « globales » dont l'inefficacité a été démontrée, particulièrement pour les élèves à risque.

La formation des enseignants devrait les préparer à enseigner d'une façon directe, ciblée et systématique le système de codes de l'anglais et du français écrits. Les enseignants doivent savoir quoi enseigner aux élèves et comment l'enseigner.

Quoi enseigner

Le curriculum énonce généralement ce que les enseignants sont censés enseigner aux élèves. Les enseignants devraient enseigner les compétences de base particulières suivantes.

La conscience phonologique et phonémique – La conscience phonémique, le type le plus avancé de conscience phonologique, constitue une compétence essentielle pour faire progresser les compétences en décodage et en orthographe des enfants au primaire. L'enseignement de la conscience phonémique a un impact inégalé sur l'enseignement de la conscience phonologique et sur la lecture et l'orthographe pour tous les enfants, y compris ceux qui sont à risque de difficultés en décodage. Ce constat a du sens, car les enfants ont besoin d'apprendre les liens entre les phonèmes et les graphèmes, de fusionner les sons pour lire les mots, et de segmenter les mots en sons à l'oral afin de les représenter par des lettres dans leur orthographe.

Des rapports de recherche avancent qu'il peut être particulièrement bénéfique de se concentrer sur le phonème, plutôt que sur des unités plus grandes (comme les syllabes, les attaques et les rimes), dès le début de la maternelle⁷⁸⁹. Les phonèmes sont les unités les plus importantes pour la lecture et l'orthographe, et aussi les plus difficiles pour tous les enfants, en particulier ceux qui ont ou risquent d'avoir des troubles de lecture des mots/la dyslexie, et pour les enfants qui, pour toutes sortes de raisons, ont des habiletés phonologiques plus faibles à leur entrée à l'école. Dès que les élèves ne progressent pas selon les attentes, la différenciation pédagogique leur donne un enseignement explicite supplémentaire et des exercices progressifs facilitant la maîtrise.

Le National Reading Panel a constaté que l'enseignement de deux compétences en conscience phonémique (la fusion et la segmentation) produit des effets plus forts que l'enseignement de compétences en conscience phonologique plus nombreuses et plus variées. Fait essentiel, il est plus efficace d'incorporer le plus tôt possible – dès que les

élèves ont appris les associations entre les graphèmes et les phonèmes – les lettres à l’enseignement de la fusion et de la segmentation des phonèmes pour faire progresser les compétences des élèves en conscience phonémique, en décodage et en orthographe⁷⁹⁰.

Connaissance des lettres – Pour les enfants qui commencent à peine leur scolarisation officielle, les enseignants doivent fournir un enseignement et des activités qui aident tous les élèves à apprendre le nom, le son et la forme des lettres et à commencer à les écrire. Les enseignants peuvent aider les enfants à s’amuser tout en consolidant leur connaissance de l’alphabet.

Le système graphophonétique – Des recherches menées après la parution du rapport du National Reading Panel ont continué d’étayer le rôle essentiel de l’analyse graphophonétique pour l’enseignement de la lecture aux lecteurs débutants et aux lecteurs ayant ou risquant d’avoir des troubles de lecture/la dyslexie⁷⁹¹. De plus, depuis ce rapport, la recherche indique que l’analyse graphophonétique synthétique (l’enseignement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes et de la façon de les fusionner pour former, lire et épeler les mots) semble meilleure que l’analyse graphophonétique analytique (l’enseignement de régularités par l’analyse de mots entiers)⁷⁹² et forme la base de la majorité des recherches rigoureuses.

Les enseignants devraient enseigner aux élèves des correspondances simples entre les graphèmes et les phonèmes, ainsi que des routines de fusion des sons pour lire des mots (prononcer les mots et en comprendre la signification) et de segmentation des mots pour les épeler. Certains enfants ont de la difficulté à fusionner les sons et auront besoin d’un enseignement et d’un appui supplémentaires pour acquérir cette compétence⁷⁹³.

Les enseignants doivent disposer d’un curriculum et de programmes fondés sur des données probantes, qui établissent la portée et l’ordre séquentiel de l’enseignement de l’analyse graphophonétique le mieux adapté aux lectures en développement, ainsi que des routines pédagogiques et des plans de leçons susceptibles de renforcer leur confiance en leur enseignement de l’analyse graphophonétique. Ainsi, les enseignants se libèrent de l’obligation d’élaborer la matière à enseigner chaque jour et la façon de l’enseigner, pour se concentrer sur la qualité de l’enseignement et l’évaluation des progrès des élèves. Les enseignants auront le temps et l’attention nécessaires pour voir quels élèves ont de la difficulté à faire la leçon du jour et pour leur donner immédiatement un enseignement en petit groupe afin de les remettre sur la bonne voie. Les enseignants verront aussi si cette différenciation pédagogique est efficace et, au besoin, pourront se prévaloir des ressources de l’école pour des mesures d’intervention plus intenses, ciblées et progressives en lecture.

Reproduite à partir d’un article de 2020 de la psychologue américaine et experte en littératie Susan Brady, la figure ci-dessous présente les compétences générales en conscience phonologique et en analyse graphophonétique qui devraient être enseignées de la maternelle à la 2^e année. De façon similaire à la plupart des méthodes et programmes d’analyse graphophonétique, les morphèmes fréquents sont intégrés très tôt à l’ordre d’enseignement des notions, en tant que partie intégrante du décodage des

mots et de l'établissement d'un lien entre leur épellation, leur prononciation et leur signification⁷⁹⁴. En 2^e année et aux années subséquentes, l'attention se déplace sur des formes orthographiques plus complexes, y compris des syllabes et la morphologie.

Figure 3

**Plan d'enseignement de la conscience phonologique et de l'analyse graphophonétique, de la prématernelle à la 2^e année
(par Kari Kurto et Susan Brady)**

	Prématernelle	Maternelle et jardin d'enfants	1 ^{re} et 2 ^e année
Conscience phonologique	Sensibilité phonologique	Conscience phonémique précoce	Conscience phonémique avancée
	Conscience des groupes de sons dans les mots à l'oral : rimes, attaques, syllabes	Conscience des phonèmes individuels dans les mots à l'oral, à l'aide de mots aux syllabes simples : CV, VC, CVC Initiale → Finale → Médiale	Conscience des phonèmes individuels dans les mots à l'oral, à l'aide de mots aux syllabes complexes comportant la fusion de consonnes : CCVC, CVCC, CCVCC
		Principe alphabétique Compréhension du fait que les lettres écrites représentent des phonèmes dans les mots à l'oral	
Compétence en analyse graphophonétique des lettres et des sons	Préanalyse graphophonétique	Analyse graphophonétique de base	Consolidation de l'analyse graphophonétique, de l'orthographe et de la reconnaissance des mots
	Les élèves commencent à apprendre les noms des lettres et les sons de certaines lettres.	Les élèves apprennent (et s'y exercent) les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes des graphèmes à une lettre et de trois digraphes : sh, ch, th.	Les élèves apprennent (et s'y exercent) les autres correspondances entre les graphèmes et les phonèmes pour tous les sons de l'anglais parlé.
		Un enseignement de type syllabique dote les élèves de stratégies permettant de reconnaître les séries de voyelles en remarquant quelles lettres suivent la voyelle (voir Moats, 2020).	
	Présentation des morphèmes (p. ex., -s, -ed, -ing).	Analyse graphophonétique avancée : stratégies de division syllabique, autres régularités orthographiques courantes, connaissance des morphèmes. Après la 2 ^e année, poursuivre l'analyse graphophonétique avancée (p. ex., syllabes finales stables, exceptions, règles orthographiques, morphèmes).	

Étude lexicale avancée – L’enseignement des structures lexicales plus avancées se fait principalement à partir de la 2^e et de la 3^e année. Il comprend les syllabes et structures morphémiques plus complexes des mots ainsi que l’utilité de ces connaissances pour lire et écrire les mots et pour trouver le sens de mots non courants formés de plus d’un morphème (mots polymorphémiques). L’anglais a une orthographe morphophonémique. Cela signifie que les unités de sens (morphèmes) ont de profondes influences historiques (des racines latines ou grecques, par exemple) et que l’analyse phonémique ne suffit pas au décodage complet de certains mots. Par exemple, le morphème du pluriel s’écrit *-s* ou *-es*, mais il représente différents sons à la fin des mots, tels les différents phonèmes à la fin de *cats*, *dogs* et *horses*. De même, le *ou* les sons représentés par le morphème du passé *-ed* varient (par exemple, /t/, /d/ ou /ɪd/), selon le contexte phonologique.

L’enseignement initial des morphèmes simples (tels *-ed* pour marquer le passé d’un verbe et *-s* ou *-es* pour marquer le pluriel d’un nom) fait partie des programmes d’initiation à l’analyse graphophonétique. Les compétences plus avancées en analyse morphologique s’enseignent plus tard. Ici aussi, les approches fondées sur des données probantes⁷⁹⁵ et les programmes systématiques ont de l’importance pour les enseignants. Il faut enseigner le sens des affixes courants (les ensembles de lettres qui s’ajoutent généralement au début ou à la fin d’un mot racine pour en modifier le sens, tels les préfixes et les suffixes) afin d’enrichir la lecture des mots, la compréhension de lecture, l’orthographe et la connaissance du vocabulaire.

L’enseignement des connaissances avancées relatives aux structures des mots, qui fait partie intégrante de plusieurs programmes destinés aux élèves ayant des troubles de lecture/la dyslexie, pourrait être intégré ou suivre l’enseignement de la conscience phonémique et de l’analyse graphophonétique :

Les enseignants en lecture efficaces favorisent la conscience et la fluidité dans chaque couche de l’organisation du langage, y compris les sons, les syllabes, les parties signifiantes (morphèmes), les expressions, les phrases, les paragraphes et les divers genres de textes. Leurs stratégies d’enseignement sont explicites, systématiques et stimulantes. De plus, ils équilibrent l’enseignement des compétences et son application à des activités quotidiennes et réfléchies d’écriture et de lecture, quel que soit le niveau de compétence de l’apprenante ou de l’apprenant⁷⁹⁶.

Comment enseigner

La recherche montre que l’enseignement se doit d’être explicite ou direct et systématique. L’enseignement explicite signifie qu’on enseigne directement des connaissances ou une compétence aux élèves. L’International Literacy Association donne l’exemple suivant dans le contexte de l’analyse graphophonétique :

« Explicite » signifie que la présentation initiale d’une relation entre une lettre et un son ou d’une compétence graphophonétique est énoncée directement aux élèves. Par exemple, nous disons aux élèves que le son /s/ est représenté par la lettre *s*.

Cette méthode est plus efficace que celle de la découverte, car elle évite de s'appuyer sur des compétences préalables que certains élèves n'ont peut-être pas⁷⁹⁷.

L'enseignement explicite ne signifie pas qu'on dit quelque chose une seule fois aux élèves et qu'on passe à autre chose; il signifie qu'on enseigne une compétence directement et qu'on en soutient l'acquisition jusqu'à ce qu'elle soit maîtrisée.

Une approche systématique signifie qu'on enseigne tout le système, des compétences les plus faciles aux plus difficiles. L'International Literacy Association écrit :

Être systématique signifie que nous suivons un continuum allant des compétences faciles aux plus complexes, en présentant lentement chaque nouvelle compétence. L'enseignement systématique comprend un cycle de révision et de répétition visant la maîtrise; il va du connu au nouveau, d'une manière qui rend le nouvel apprentissage plus évident et plus facile à saisir par les élèves⁷⁹⁸.

L'enseignement systématique est essentiel pour faire progresser tous les enfants vers la fluidité en lecture et en épellation des mots. Il est essentiel pour beaucoup d'élèves qui présentent des troubles de lecture et d'autres facteurs de risque d'avoir des difficultés de lecture. Il permet également aux élèves ayant déjà certaines connaissances de gagner en facilité et en automatisme, ce qui améliorera leur rendement, notamment en épellation et en fluidité de la lecture⁷⁹⁹.

L'exemple qui suit illustre la différence entre une approche systématique et une approche où un enseignant essaie de réagir au cas par cas. Cet enseignant remarque que des enfants ont de la difficulté à lire un livre qui contient le mot *judge*. Dans une approche ponctuelle, l'enseignant pourra alors planifier une mini-leçon sur l'association entre le graphème *-dge* et le phonème /dj/ qu'il représente. Les lecteurs les plus avancés apprendront cette association, mais d'autres élèves n'y parviendront pas. Certains ignoreront toujours qu'en anglais, le son /dj/ est représenté le plus souvent par la lettre *j* et, parfois, par la lettre *g* (lorsqu'elle est suivie de *e*, *i* ou *y*). Dans un programme systématique⁸⁰⁰, l'enseignant aura enseigné assez tôt que la lettre *j* représente le son /dj/, et il enseignera les autres suites de lettres représentant le son /dj/ plus tard, au fil de la progression du programme.

Au cours des exercices de cette séance, certains élèves relativement avancés auront déjà repéré d'autres lettres ou suites de lettres qui représentent le son /dj/. Ces élèves plus avancés pourront se réjouir de voir qu'une suite de lettres inattendue, *dge*, correspond au son /dj/. La leçon en groupe-classe étant suivie d'une différenciation pédagogique, tous les élèves acquièrent de nouvelles connaissances et, surtout, personne n'est abandonné à son sort. Les élèves qui, autrement, auraient de la difficulté suivent le rythme parce qu'on leur enseigne la matière par petites touches de complexité, d'une façon sensée. D'autres élèves bonifient leur maîtrise de compétences essentielles et progressent dans leur connaissance des complexités de l'orthographe. Ce genre d'approche systématique est la clé d'une pédagogie de classe fondée sur la CUA pour l'enseignement de la lecture au primaire.

Comme l'a fait remarquer Moats, l'enseignement se doit aussi d'être stimulant et d'être appliqué dans des activités réfléchies de lecture et d'écriture⁸⁰¹. Les élèves sont plus engagés lorsque les enseignants maîtrisent bien les leçons, enseignent avec chaleur et humour, présentent les leçons à un rythme qui captive les élèves, dans un cadre interactif où les élèves participent activement du début à la fin⁸⁰². Une pratique réfléchie de la lecture peut se faire soit dans des livres axés sur les compétences graphophonétiques acquises jusqu'ici (les textes décodables qui accompagnent plusieurs programmes d'analyse graphophonétique), soit dans des livres moins contrôlés, surtout lorsque les connaissances et les compétences des lecteurs progressent. Une écriture ciblée peut prendre plusieurs formes, et les jeunes enfants qui épellent des mots exercent leurs compétences en segmentation et leur connaissance des liens entre les graphèmes et les phonèmes.

Les enseignants doivent consacrer assez de temps chaque jour à l'enseignement et à la pratique des compétences de base en décodage des mots et en fluidité de lecture des mots. L'objet de ces activités évoluera avec les compétences des élèves, de la maternelle à la 3^e année. Un horaire fondé sur la recherche, suggéré aux enseignants de la maternelle à la 2^e année, consacre 90 minutes par jour à l'enseignement en littératie, y compris 30 minutes d'enseignement en groupe-classe des compétences de base en conscience phonémique et en analyse graphophonétique, et de pratique du décodage d'un texte suivi, le tout suivi d'une période additionnelle consacrée à l'instruction différenciée en petit groupe des compétences en lecture et en écriture, et des connaissances requises⁸⁰³.

À mesure que les enseignants perfectionnent leurs méthodes d'enseignement de ces compétences de base en lecture des mots, ils développeront leur habileté à effectuer, au besoin, la différenciation pédagogique. Le cas échéant, les élèves dont les compétences en précision et fluidité de lecture de mots, et en épellation, surpassent les attentes de l'année d'études pourront effectuer des activités d'étude des mots ou de lecture et d'écriture plus avancées pendant que leurs compagnons de classe suivent une instruction en analyse graphophonétique correspondant à l'année d'études.

4. Utiliser des évaluations validées, fiables et efficaces pour orienter l'enseignement en classe

Les activités régulières de dépistage et de suivi des progrès sont des composantes essentielles pour prédire et observer les difficultés de lecture et pour y répondre rapidement et adéquatement. Les enseignants doivent être bien préparés et épaulés afin de choisir et d'utiliser des outils fiables de dépistage et de diagnostic pour orienter leur enseignement. Ils doivent utiliser des mesures validées exhaustivement par la recherche. Les mesures de l'évaluation telles que les fiches d'observation individualisée et l'analyse des méprises ne sont pas des indicateurs valides des compétences de base en lecture; il faut donc éviter de s'en servir⁸⁰⁴.

En réalité, les enseignants ne sont pas préparés adéquatement à choisir des outils d'évaluation et à réaliser des évaluations des compétences en lecture⁸⁰⁵. On leur enseigne à utiliser des outils qui ne sont pas étayés par la science de la lecture et qui sont susceptibles de classer à tort de jeunes élèves parmi ceux qui progressent ou ne progressent pas conformément aux attentes⁸⁰⁶. Des conseils scolaires font également la promotion des mêmes évaluations non validées (voir la *Section 9 : Dépistage précoce*).

Études sur la préparation des enseignants à enseigner la lecture

En général, le type de connaissances nécessaires à un enseignement efficace de la lecture n'est pas un savoir que les adultes possèdent ou qu'ils peuvent inférer de leurs propres expériences de lecture⁸⁰⁷. Les enseignants doivent apprendre ce qu'ils devront enseigner.

Des recherches démontrent qu'en général, les enseignants en exercice ne possèdent pas de connaissances sur les structures multicouches du langage et les pédagogies propres à un enseignement optimal des compétences de base en lecture des mots aux lecteurs débutants ainsi qu'aux élèves ayant ou risquant d'avoir des troubles de lecture des mots/la dyslexie. Comme le conclut une étude portant sur l'évaluation des connaissances des enseignants dans ce domaine :

[...] les enseignants, en moyenne, étaient capables de manifester des compétences implicites liées à certains concepts linguistiques fondamentaux (tel le dénombrement syllabique), mais échouaient à démontrer une connaissance explicite de certaines autres (tels les principes de l'analyse graphophonétique). De plus, les enseignants semblaient avoir l'idée fausse, mais courante que la dyslexie est une déficience du traitement visuel plutôt que du traitement phonologique⁸⁰⁸.

Des études de recherche similaires ont démontré que globalement, les enseignants actifs connaissent peu les concepts relatifs à l'enseignement de la conscience phonémique et des phonèmes et certaines des compétences qu'ils devraient enseigner (notamment la segmentation des phonèmes)⁸⁰⁹.

Une étude a été menée auprès d'enseignants canadiens en formation initiale, qui se préparaient à enseigner de la maternelle à la 3^e année, vers la fin de leur programme de préparation. Cette étude examinait les aspects suivants : « l'aptitude à dénombrer les syllabes, les connaissances et aptitudes de base en conscience phonémique, les connaissances et aptitudes avancées en conscience phonémique, la terminologie du système graphophonétique, la connaissance des règles de l'analyse graphophonétique, ainsi que les connaissances et aptitudes en morphologie ». Les notes moyennes de ces enseignants en formation initiale dans l'ensemble de ces domaines variaient de 46 à 69 %⁸¹⁰. Les auteurs considèrent qu'un rendement inférieur à 70 % est préoccupant.

Selon ce qu'avance le groupe de recherche ayant mené cette étude, une raison expliquant que tant d'enseignants actifs connaissent mal les concepts importants de l'anglais parlé et écrit qui sont nécessaires à l'enseignement des compétences de base en lecture est que leurs chargés de cours à l'université n'ont pas une bonne connaissance de ce domaine. Ces chercheurs ont fait le constat suivant, sur la base des réponses de 78 chargés de cours universitaires à un sondage :

[...] même si les formateurs d'enseignants maîtrisaient bien les connaissances syllabiques, ils ont obtenu des résultats médiocres quant aux concepts touchant les morphèmes et les phonèmes⁸¹¹.

Dans une étude de suivi fondée sur des entrevues approfondies de 40 chargés de cours universitaires et portant sur les croyances relatives aux meilleures pratiques d'enseignement des compétences de base en lecture, le groupe de recherche dresse le constat suivant :

Quatre-vingts pour cent des chargés de cours définissent la conscience phonologique comme la correspondance entre les lettres et les sons. De plus, ils ne mentionnent pas l'analyse graphophonétique synthétique comme une méthode souhaitable pour l'initiation à la lecture, en particulier pour les élèves à risque d'avoir des difficultés de lecture⁸¹².

Cette recherche montre que les chargés de cours universitaires ne connaissent peut-être pas bien le mode de développement de la lecture ou les approches fondées sur la science pour l'enseignement des compétences de base en lecture des mots aux lecteurs débutants et aux lecteurs plus âgés en difficulté. De même, les chargés de cours universitaires considèrent souvent que ces connaissances et ces méthodes pédagogiques fondées sur la science ne sont ni des apprentissages importants pour les enseignants en formation initiale ni des éléments essentiels d'un programme de littératie en groupe-classe.

Ce corpus de recherche, tout comme les données recueillies au cours de l'enquête, fait vivement ressortir des problèmes systémiques qui entraînent une préparation inadéquate des enseignants à enseigner aux lecteurs débutants ou aux élèves à risque sur le plan des compétences de base en lecture des mots. De fait, bon nombre d'enseignants ont dit à l'équipe d'enquête qu'ils ne se sentent pas préparés adéquatement à enseigner la lecture aux jeunes enfants, et en particulier au grand nombre d'élèves qui, à leur entrée à l'école, ont des compétences relativement peu développées en prélecture et en lecture.

Rôle des facultés d'éducation dans la préparation des enseignants

Les facultés d'éducation (facultés) préparent les futurs enseignants à travailler en classe et à enseigner la lecture aux enfants. Elles fournissent une éducation continue et soutiennent la spécialisation dans des domaines comme la lecture et l'éducation de l'enfance en difficulté. Les facultés exercent une influence significative sur la qualité de l'enseignement reçu par les élèves. C'est dans les facultés que :

[...] les futurs enseignants acquièrent des connaissances fondamentales sur la pédagogie et la matière, ainsi qu'une exposition précoce à l'expérience pratique en classe. Bien que la compétence en enseignement, comme dans toutes les professions, soit façonnée dans une large mesure par les expériences en milieu de travail et l'apprentissage continu, les programmes qui préparent les enseignants à travailler en classe de la maternelle à la 12^e année peuvent fournir un apport précoce et important à la qualité de l'enseignement⁸¹³.

Il est démontré qu'une éducation appropriée des enseignants en formation initiale et en milieu de travail sur l'enseignement de la lecture, fondée sur des données scientifiques, améliore les résultats globaux des élèves⁸¹⁴.

En plus de leur rôle dans la préparation des enseignants, les facultés jouent un rôle de leadership essentiel dans le domaine de l'éducation. Les parties prenantes en éducation s'attendent à ce que les facultés promeuvent les progrès de la connaissance, prennent parti pour les meilleures pratiques étayées par des données probantes et formulent des conseils éclairés au sein du système d'éducation. Au cours de notre enquête, des conseils de l'éducation et le ministère ont noté qu'ils se fient souvent au personnel des facultés de l'Ontario pour les guider, par exemple dans l'élaboration du curriculum et l'orientation des méthodes d'enseignement de la lecture. Les facultés d'éducation de l'Ontario reconnaissent l'importance d'ancrer leurs travaux sur des recherches fondées sur des données probantes et leur rôle de leader dans la transformation de l'éducation⁸¹⁵.

Pour évaluer si les enseignants de l'Ontario sont préparés adéquatement à appuyer le droit de lire des élèves de l'Ontario, la CODP s'est prévaluée des pouvoirs que lui confère l'article 31 du *Code* pour demander aux 13 facultés publiques anglophones des sciences de l'éducation de l'Ontario de lui fournir le plan de cours, le curriculum, le syllabus, les listes de lecture, les articles et les manuels de tous leurs cours de programme de formation d'enseignants, à une qualification additionnelle (QA) ou à une qualification de base additionnelle (QBA) et ayant un lien avec :

- la lecture
- la littératie
- l'éducation inclusive
- les besoins particuliers et l'éducation de l'enfance en difficulté
- le dépistage et l'évaluation
- l'intervention (y compris RAI/SMSM)
- les élèves en apprentissage de la langue
- les troubles d'apprentissage
- les troubles de lecture ou la dyslexie
- les élèves ayant des difficultés de lecture
- la maternelle et le jardin d'enfants.

Les facultés ont également été invitées à indiquer en détail tout autre moyen par lequel leurs programmes veillent à ce que les enseignants en formation initiale ou les enseignants actifs acquièrent des connaissances relatives à l'un ou l'autre de ces domaines.

La CODP reconnaît que les plans de cours, les syllabus et les listes de lecture ne rendent peut-être pas compte de la richesse d'un cours universitaire ou de tous les sujets susceptibles d'y être abordés. Toutefois, vu la complexité et l'importance des connaissances et des compétences requises pour enseigner aux enfants les compétences de base en lecture à l'aide de la science de la lecture, la CODP s'attendrait à voir des preuves d'un apprentissage suffisant, détaillé et intentionnel dans ce domaine.

Cours sur l'enseignement de la lecture et les élèves à risque d'avoir des difficultés de lecture

En date du 1^{er} septembre 2015, pour réussir un programme de formation des enseignants en Ontario, il faut avoir achevé quatre trimestres dans une faculté d'éducation et 80 jours de stage pratique. Les étudiants des programmes de formation d'enseignants. (aussi appelés « enseignants en formation initiale ») se qualifient pour l'enseignement dans deux cycles consécutifs :

- Primaire et moyen : de la maternelle à la 6^e année
- Moyen et intermédiaire : de la 4^e à la 10^e année
- Intermédiaire et supérieur : de la 7^e à la 12^e année.

Dans la plupart des facultés publiques de langue anglaise, les étudiants des programmes de préparation à l'enseignement aux cycles primaire et moyen et aux cycles moyen et intermédiaire suivent un cours complet (six crédits) sur les méthodes d'enseignement de l'anglais. Le plus souvent, ce cours se donne en deux demi-cours (de trois crédits chacun). Ce format peut varier quelque peu. Par exemple, plusieurs facultés intègrent la moitié ou la totalité des crédits relatifs aux méthodes d'enseignement de l'anglais à une autre matière comme les études sociales ou la technologie.

La plupart des facultés offrent un demi-cours (trois crédits) sur l'éducation inclusive, les besoins particuliers ou l'éducation de l'enfance en difficulté. Ces cours traitent des procédures permettant de répondre aux besoins pédagogiques particuliers de l'élève – tels les CIPR, les PEI et les mesures d'adaptation – ainsi que des responsabilités juridiques connexes des enseignants. Bon nombre de cours traitent aussi de plusieurs anomalies, souvent en abordant une par semaine, pendant une partie du cours. Les travaux à faire dans ces cours sont d'ordre pratique, et les étudiants élaborent souvent des plans de leçons prévoyant une différenciation pédagogique ou des mesures d'adaptation pour l'une des anomalies couvertes dans le cours.

Les facultés exigent généralement un demi-cours (trois crédits) distinct sur l'évaluation en classe. Ces cours d'évaluation généraux traitent de diverses matières scolaires (telles que les mathématiques et la lecture), ainsi que des principes généraux de l'évaluation en classe.

Toutes les facultés offrent un demi-module – et parfois un module complet – sur l'équité et la justice sociale dans le cadre d'un cours obligatoire. Lorsqu'il est question de troubles ou de handicaps dans ces cours, c'est principalement dans la perspective des études critiques sur les handicaps.

Plusieurs facultés offrent un cours sur les difficultés de lecture, les élèves ayant des difficultés de lecture et d'écriture, ou les troubles de lecture. Ce sont le plus souvent des demi-cours à option. Ces cours sont obligatoires dans plusieurs facultés et, dans au moins un cas, il s'agit d'un quart de cours obligatoire.

Bon nombre de facultés ont un demi-cours (quart de cours dans un cas) centré sur les élèves en apprentissage de l'anglais en classe. Ces cours peuvent être obligatoires ou à option, selon la faculté.

Bon nombre de facultés ont des demi-cours sur l'année de la maternelle (et parfois sur les années du primaire). Ce sont principalement (mais pas exclusivement) des cours à option.

Ainsi, la plupart des facultés exigent un minimum de six crédits ou un cours complet sur les méthodes d'enseignement de l'anglais. Certaines ont aussi divers cours obligatoires liés à la littératie (par exemple, l'appui aux élèves en apprentissage de l'anglais ou ayant des difficultés de lecture en classe, ou d'autres contenus liés à la littératie). Les enseignants en formation initiale peuvent cumuler de 7,5 à 9 crédits de travaux de cours obligatoires ayant un lien direct avec l'enseignement de la lecture.

En général, les syllabus et autres documents de cours ne traitent guère des liens entre les pratiques et approches pédagogiques enseignées à la faculté et les expériences de stage. Toutefois, étant donné que les enseignants de classe et les cours des facultés s'appuient tous principalement sur le curriculum de l'Ontario et les guides pédagogiques du ministère, il est probable que les expériences de stage s'alignent sur l'apprentissage fait dans les cours des facultés.

Évaluation de la préparation des enseignants en formation initiale à l'enseignement de la lecture dans les facultés

Les cours des facultés ont été évalués au regard des quatre composantes – selon Moats – d'un curriculum de base pour l'éducation des enseignants en formation initiale et des enseignants actifs sur l'enseignement efficace de la lecture (voir la discussion précédente).

1. Connaître les bases de la psychologie de la lecture et du développement de la lecture

Dans la plupart des facultés⁸¹⁶, les enseignants en formation initiale n'étudient pas de théories ou de cadres axés sur les compétences en lecture des mots en tant que composante fondamentale de l'acquisition de la lecture chez l'enfant et sur leur rôle

continu dans la compréhension de lecture (par exemple, la vision simple de la lecture ou le modèle de lecture de Scarborough). De même, ils n'étudient pas les théories et les données scientifiques établies sur le développement des compétences en lecture des mots et en orthographe (par exemple, la théorie de l'apprentissage de la lecture des mots d'Ehri). Il y a quelques exceptions, où les chargés de cours utilisent le matériel du *Balanced Literacy Diet*⁸¹⁷ pour porter l'attention sur le rôle essentiel de la lecture des mots dans le développement de la lecture. Ce matériel compatible avec la recherche est à ne pas confondre avec l'approche plus courante et problématique de la littératie équilibrée.

Cela signifie que la plupart des enseignants en formation initiale n'étudient pas le mode de développement de la lecture, le rôle critique des compétences en lecture des mots et les fondements des compétences phonologiques et alphabétiques associées à la lecture des mots et à l'apprentissage de l'orthographe. Ils n'apprennent pas non plus en quoi ces ensembles de compétences sont essentiels pour consolider la compréhension de lecture et l'écriture. Faute de connaître la trajectoire des compétences en lecture du niveau de l'initiation à celui de la maîtrise, ces futurs enseignants risquent de ne pas comprendre les besoins pédagogiques de leurs élèves dans ce domaine ou de ne pas savoir utiliser un parcours pédagogique qui permettra à presque tous les élèves d'atteindre l'objectif de la maîtrise des compétences en lecture. De plus, ils seront mal préparés à donner de solides fondements de niveau 1 aux élèves qui ont des troubles de lecture comme la dyslexie ou d'autres facteurs de risque, et pourraient avoir besoin de mesures d'intervention plus intensives.

2. Comprendre les structures du langage qui appuient l'enseignement des compétences de base en lecture des mots

Dans l'ensemble des cours obligatoires dispensés par les facultés aux enseignants en formation initiale, il semble n'y avoir à peu près pas de lecture ou de temps d'enseignement visant l'apprentissage des structures qui forment les mots à l'oral (tels les phonèmes, les syllabes, les rimes et les morphèmes) et l'imbrication de l'orthographe dans ces structures. Dans le manuel qui est le plus souvent obligatoire dans les cours sur les méthodes d'enseignement de l'anglais⁸¹⁸, certains termes relatifs aux structures phonologiques, à la morphologie et à l'analyse graphophonétique sont définis, mais ils ne sont pas traités assez en détail pour permettre aux enseignants en formation initiale de maîtriser ce savoir. Un ou deux cours présentent certains des termes appropriés (tels que *phonème* et *morphème*), sans toutefois donner d'information sur leurs liens avec l'apprentissage ou l'enseignement de la lecture.

3. Appliquer les meilleures pratiques pour l'enseignement de la lecture des mots

Les enseignants en formation initiale ont du temps en classe, des expériences d'apprentissage, des lectures et des travaux axés sur l'étude et la connaissance du curriculum de l'Ontario et des guides pédagogiques connexes.

Les facultés se concentrent sur les domaines de la littératie : parler, écouter, lire et écrire, ainsi que sur les multiples formes de littératies, l'intégration de la matière et la technologie. Ce sont tous des aspects importants d'un programme de littératie complet, mais on ne peut les substituer à l'apprentissage de la façon d'enseigner aux lecteurs débutants à lire et à épeler les mots avec précision et efficacité.

Les enseignants en formation initiale apprennent très peu de choses sur l'enseignement direct de la lecture des mots et des compétences de base connexes. La plupart des plans de cours et des listes de lecture des programmes de préparation aux cycles primaire et moyen offerts aux enseignants en formation initiale accordent peu d'importance aux approches pédagogiques pour l'enseignement de la conscience phonémique, des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes et de leur utilisation dans la lecture des mots (analyse graphophonétique), ou de l'analyse et des structures de mots plus avancées (p. ex., syllabes et morphèmes).

Les manuels d'usage courant dans les cours sur les méthodes d'enseignement de l'anglais aux cycles primaire et moyen ne contiennent qu'une information limitée sur l'enseignement efficace dans ces domaines. De même, les cours de préparation aux cycles moyen et intermédiaire ne mettent pas l'accent sur la connaissance et l'analyse morphologiques (la structure et la formation des mots et l'utilité de cette connaissance pour prononcer les mots, en dériver le sens et les écrire).

Si bon nombre de cours préparatoires aux cycles primaire et moyen sur les méthodes d'enseignement de l'anglais comprennent l'enseignement de l'analyse graphophonétique aux enseignants en formation initiale, la durée la plus courante de cet apprentissage est d'une période, laquelle peut aussi inclure d'autres sujets. Brady a noté que ce type d'inclusion inadéquate de sujets fondés sur la science est un type de geste symbolique : « se limiter à faire un effort minime ou symbolique ». Elle note aussi que dans l'enseignement supérieur et ailleurs, c'est « une stratégie courante qui sert à éluder un recours plus conséquent à l'enseignement de la lecture fondé sur la science⁸¹⁹ ».

D'autres cours évitent presque complètement les aspects scientifiques et se concentrent sur la lecture de textes de Ken et Yetta Goodman⁸²⁰, de Frank Smith⁸²¹, de Calkins⁸²² et de Fountas et Pinnell⁸²³, tous des opposants notoires⁸²⁴ à l'enseignement explicite et systématique de l'analyse graphophonétique qui promeuvent la littératie équilibrée et son prédécesseur, la méthode globale⁸²⁵. D'autres syllabus en *English Language Arts* amènent les enseignants en formation initiale à étudier en une seule période la conscience phonologique, l'analyse graphophonétique et les systèmes d'indices, suivis ultérieurement de l'analyse des méprises. La présentation simultanée de la conscience phonologique, de l'enseignement graphophonétique et des systèmes d'indices, que ce soit le même jour ou dans le même cours, est une source possible de confusion pour les enseignants en formation initiale. Comme nous l'avons vu, la philosophie de la méthode globale, les systèmes d'indices et la littératie équilibrée rejettent traditionnellement « l'enseignement systématique et explicite de l'analyse graphophonétique, de l'orthographe ou de la grammaire⁸²⁶ ».

Certains cours donnent une importance relative accrue aux façons d'enseigner la conscience phonologique, les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes et l'analyse graphophonétique. Dans l'introduction d'un cours de l'Université de Nippissing sur l'enseignement de l'anglais aux cycles primaire et moyen, on présente aux enseignants en formation initiale un solide article d'un spécialiste ontarien de l'éducation de premier plan, qui décrit les composantes de l'enseignement de la littératie, y compris la conscience phonologique et l'analyse graphophonétique aux premiers niveaux. Cependant, il ne semble pas que ces sujets soient abordés d'une façon significative dans le reste du cours.

Plusieurs syllabus sur les méthodes d'anglais traitent de la conscience phonologique et de l'analyse graphophonétique d'une façon un peu plus approfondie ou dans une perspective davantage fondée sur la recherche, y compris par des lectures conformes au consensus scientifique dans ce domaine. Cependant, même dans ces cours, ces connaissances fondamentales sur l'enseignement de la lecture sont couvertes en une ou deux semaines à peine. Par exemple, à l'Université Queens, un demi-cours particulièrement robuste aborde les approches fondées sur des données probantes pour la conscience phonologique, l'analyse graphophonétique, l'étude et la morphologie des mots, la langue parlée et le vocabulaire, la fluidité et les stratégies de compréhension de lecture, et l'écriture. Ces sujets font l'objet d'un survol rapide (par exemple, une période est consacrée à la fois à la conscience phonologique et à l'analyse graphophonétique), et les chargés de cours ont la contrainte supplémentaire de familiariser les enseignants en formation initiale avec les documents et les approches du ministère. Les cours de suivi susceptibles d'approfondir ces connaissances et les compétences connexes semblent être offerts en tant que cours à option.

Enfin, un cours donné à l'Université de Toronto traite ces sujets d'une façon relativement approfondie. Les cinq premières semaines du cours sont consacrées à la compréhension du rôle de la lecture des mots dans le développement de la lecture, ainsi que sur des domaines interdépendants tels que la conscience phonologique, la connaissance alphabétique et l'analyse graphophonétique, l'étude des mots et la fluidité. Bien que les enseignants en formation initiale qui suivent ce cours puissent se familiariser avec des concepts centraux, on ne sait trop s'ils ont l'occasion de lire des documents et de s'exercer aux méthodes d'enseignement de ces compétences de base.

Il n'est peut-être pas étonnant que les quelques facultés qui tentent d'incorporer certains éléments d'un enseignement des compétences en lecture des mots fondé sur la science n'accordent pas le temps et l'attention nécessaires à ces sujets. Le curriculum de l'Ontario et les orientations pédagogiques du ministère ne mettent pas l'accent sur ces domaines; ils sont plutôt centrés sur des approches inefficaces pour l'enseignement des compétences de base en lecture. Les facultés sont tenues de préparer les enseignants à enseigner le curriculum.

Interviewée dans le cadre de l'enquête, une professeure d'*English Language Arts* d'une faculté ontarienne a souligné l'importance du curriculum de l'Ontario dans la matière qu'elle enseigne. Elle a déclaré avoir dit à ses étudiants : « Si vous ne prenez pas le

curriculum de l'Ontario pour faire chacun de vos travaux, vous vous y prenez mal. » Elle a également noté qu'en raison du temps d'enseignement limité et de l'ampleur du curriculum de l'Ontario, il n'est guère possible d'apprendre aux enseignants en formation initiale quoi que ce soit qui ne figure pas dans ce curriculum, y compris les compétences de base en lecture des mots. Ainsi, un obstacle à la préparation adéquate des enseignants est que le curriculum de l'Ontario et les guides pédagogiques du ministère ne s'accordent pas avec les études scientifiques sur l'acquisition et l'enseignement de la lecture.

Accent sur les approches socioculturelles et fondées sur l'enquête

Les facultés mettent l'accent sur des approches fondées sur l'enquête pour l'enseignement de l'anglais. L'apprentissage fondé sur l'enquête signifie qu'on laisse les élèves découvrir les correspondances entre la langue écrite et la langue parlée, plutôt que de leur enseigner ces correspondances directement. De plus, si on se fie au matériel qu'elles ont fourni et à ce que nous avons entendu d'autres sources, les facultés mettent souvent l'accent sur une perspective socioculturelle.

L'un des aspects dominants consiste à sensibiliser les enseignants en formation initiale à la relation entre la lectrice ou le lecteur et le texte, et au contexte culturel général des élèves et des classes. En ce sens, on donne souvent aux enseignants en formation initiale des travaux où ils doivent décrire leur propre cheminement en littératie et y réfléchir. La forte insistance sur ces sujets, qui échoue à préparer les enseignants en formation initiale à enseigner efficacement les compétences de base en lecture, est problématique.

Les facultés semblent préparer les enseignants en formation initiale à comprendre la diversité socioculturelle et certains aspects connexes de l'apprentissage et des pratiques de littératie. Bon nombre de facultés tentent de mettre l'accent sur la compréhension par les enseignants en formation initiale des populations d'élèves racialisés et marginalisés, centrée sur les facteurs sociétaux et les structures de pouvoir qui ont opprimé et oppriment des segments de la société. Des documents sur les pédagogies sensibles à la culture, au sens où on les comprend actuellement, sont actuellement présentés dans presque toutes les facultés. Ce sont des domaines importants pour les enseignants, et les facultés semblent développer leur expertise afin d'aider les enseignants en formation initiale à traiter ces enjeux complexes. Cependant, il est troublant de constater qu'un seul cours semblait établir un lien entre le rendement scolaire des populations étudiantes historiquement marginalisées et la prestation d'un enseignement direct et explicite visant à améliorer la réussite des élèves. Ce cours comprend également des approches en matière d'organisation et d'enseignement en classe qui appliquent les principes plus généraux d'une pédagogie sensible à la culture.

Malheureusement, il peut être dommageable pour bon nombre de populations étudiantes historiquement marginalisées de mettre l'accent sur des approches socioculturelles et une pédagogie sensible à la culture sans y inclure une forte insistance sur un enseignement de la lecture des mots étayé par la science. En omettant de préparer les enseignants à enseigner aux nombreux élèves qui, à leur entrée à l'école, ne sont pas armés des mêmes

compétences que certains autres élèves, ou qui ont d'autres risques d'avoir des difficultés de lecture, les facultés contredisent leur insistance fortement proclamée sur la justice sociale, l'équité et l'habilitation des enseignants, et nuisent à leur objectif qui consiste à veiller à ce que les enseignants puissent répondre aux besoins d'une population étudiante diversifiée.

Préparer les enseignants en formation initiale à enseigner à la maternelle et au jardin d'enfants

Les cours des facultés de l'éducation sur l'enseignement à la maternelle ou au primaire s'appuient principalement sur le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* de l'Ontario et sur d'autres ressources du ministère. Les enseignants en formation initiale n'apprennent ni les concepts fondés sur des données probantes décrits ci-dessus ni la façon de les enseigner pour donner des bases solides à tous les élèves de la maternelle.

La maternelle est une année critique pour le développement de la conscience phonémique, des connaissances alphabétiques et des compétences initiales en décodage. À leur entrée en maternelle, les enfants ont de larges disparités sur le plan de la conscience phonologique, des connaissances alphabétiques et des compétences initiales en décodage⁸²⁷. L'année de la maternelle, les pédagogues peuvent enseigner ces compétences de base afin que tous les jeunes enfants puissent prendre le meilleur départ sur la voie du développement de leurs compétences en fluidité de la lecture des mots⁸²⁸.

Ce temps d'enseignement est essentiel pour les enfants qui, à leur entrée à l'école, ont des compétences relativement peu développées dans ces domaines pour une ou plusieurs des raisons suivantes :

- Le fait d'être issue ou issu d'un milieu économiquement défavorisé
- Un milieu familial différent sur les plans linguistique et culturel de ceux qui sont dominants à l'école
- Des facteurs biologiques de risque d'incapacités telles que la dyslexie et les troubles du langage.

Un seul des cours des Facultés sur l'enseignement à la maternelle et au jardin d'enfants cite le *Rapport de la table ronde des experts en lecture*⁸²⁹. Ce rapport souligne l'importance de l'enseignement de la conscience phonémique, des correspondances entre les lettres et les sons et du système graphophonétique. Ce rapport traite également d'autres fondements de la lecture au primaire (notamment l'expression orale, le vocabulaire, la syntaxe et les connaissances antérieures). Le *Rapport de la table ronde des experts en lecture* est un bon point de départ pour se familiariser avec ces concepts de la maternelle à la 3^e année, mais il semble être absent des listes de lecture de la plupart des cours universitaires. Cela pourrait être dû au fait que le ministère l'a largement ignoré lors de l'adoption du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de l'Ontario.

La plupart des syllabus de cours axés sur la maternelle et le jardin d'enfants insistent sur l'apprentissage par le jeu (sans qu'une attention particulière soit portée à l'acquisition des compétences susmentionnées par le jeu), sur les approches socioculturelles de la compréhension du langage et de l'apprentissage, et sur un curriculum fondé sur l'enquête. On consacre peu de temps ou d'enseignement à veiller à ce que les enseignants en formation initiale comprennent le développement général du langage et celui de la lecture au primaire.

L'éducation de l'enfance en difficulté, l'éducation inclusive et les élèves présentant des anomalies

Les cours des facultés d'éducation sur l'éducation inclusive, l'éducation de l'enfance en difficulté et les élèves présentant des anomalies semblent enseigner principalement les procédures ontariennes relatives aux mesures d'adaptation, aux plans d'éducation individuelle, aux comités d'identification, de placement et de révision, ainsi qu'aux exigences juridiques connexes. L'accent se porte sur les principes généraux qui s'appliquent à l'ensemble des difficultés et des besoins pédagogiques relevés chez les élèves en difficulté, y compris les principes de la différenciation pédagogique et de la CUA. Ces procédures et principes peuvent être mis en place et appliqués pour une ou plusieurs anomalies (ou, parfois, pour un besoin pédagogique portant sur la compréhension du langage, le décodage, la régulation de l'attention, etc.). Les futurs enseignants choisissent souvent une anomalie comme sujet de devoir. Dans ces cours, ils passent généralement une semaine à lire et apprendre au sujet des TA (on n'utilise généralement pas le terme « dyslexie » pour décrire des troubles de lecture des mots), comme ils le font pour les troubles du spectre de l'autisme et les troubles de comportement.

Il est important que les enseignants en formation initiale acquièrent ces connaissances générales pour comprendre les principes de l'éducation de l'enfance en difficulté et pour mieux se préparer à répondre aux besoins pédagogiques de leurs élèves en classe. Cependant, ces cours plutôt généraux ne compensent pas le manque de contenu dans les méthodes d'enseignement de l'anglais ou dans les cours connexes sur l'enseignement efficace et sur les moyens de mettre en œuvre la différenciation pédagogique et les mesures d'adaptation pour les élèves ayant ou risquant d'avoir des troubles de lecture des mots/la dyslexie. Il y a lieu d'approfondir le traitement de ces sujets pour les futurs enseignants de la maternelle à la 12^e année. Il faudrait peut-être en faire une composante d'un cours spécifique sur les difficultés de lecture ou une série de leçons dans les cours sur les méthodes d'enseignement de l'anglais et l'évaluation en classe. Actuellement, les enseignants en formation initiale n'étudient pas assez ces questions.

Les outils technologiques et les logiciels sont d'usage courant en classe, parfois comme mesure d'adaptation pour les élèves ayant un handicap. Cependant, dans les plans de cours fournis, il n'est pas évident que les cours consacrent assez de temps ou de matériel pour veiller à ce que les enseignants en formation initiale comprennent les types d'enseignement et d'appui nécessaires aux élèves pour que ces technologies soient efficaces. Par exemple, les logiciels de composition de textes écrits sont souvent offerts aux élèves ayant des difficultés de lecture comme mesure d'adaptation (voir la *Section 11 : Accommodement des besoins*). Cependant, des méta-analyses démontrent qu'à défaut d'un enseignement direct et un étayage en composition écrite, ou d'un enseignement direct sur l'utilisation optimale de la technologie, cette solution n'est pas très efficace pour appuyer les élèves en écriture⁸³⁰.

Formation spécifique sur les difficultés de lecture

En général, les enseignants en formation initiale n'étudient pas assez les troubles de lecture et la dyslexie, les facteurs de risque connexes et les méthodes efficaces en classe avec les élèves visés. De plus, il semble qu'aucun cours ne contienne de la matière qui aiderait les enseignants en formation initiale à apprendre à repérer les élèves du début de l'élémentaire et des niveaux suivants qui ont besoin d'une évaluation des troubles de lecture et d'une intervention connexe. Ce fait est particulièrement préoccupant dans un système où le choix des élèves à évaluer et le mode de dépistage reposent essentiellement sur le jugement professionnel des enseignants (voir la *Section 9 : Dépistage précoce*).

Comme nous l'avons noté plus haut, on n'enseigne pas beaucoup aux enseignants en formation initiale l'importance des compétences en lecture des mots et en orthographe, pas plus que la façon d'enseigner ces compétences de base en classe. Les enseignants en formation initiale doivent avoir une solide compréhension des fondements de la lecture des mots et de l'épellation, ainsi que de l'enseignement efficace de ces compétences en classe, afin de développer les connaissances nécessaires pour comprendre les difficultés de lecture, repérer rapidement les élèves touchés et répondre à leurs besoins pédagogiques.

Plusieurs facultés proposent des cours axés sur les difficultés ou les troubles de lecture, mais il s'agit le plus souvent de cours à option. Il y a d'énormes variations dans la façon dont ces cours abordent la conscience phonologique, l'analyse graphophonétique, la lecture des mots et la fluidité dans les cas de troubles de lecture des mots/dyslexie. Par exemple, un quart de cours obligatoire sur l'appui aux élèves des cycles primaire et moyen ayant de la difficulté à lire et à écrire ne comprend qu'une demi-période sur la conscience phonologique et une période sur l'analyse graphophonétique. Les fiches d'observation individualisée sont enseignées en même temps que l'évaluation de la fluidité et de l'analyse des mots. D'autres cours semblent fonder la compréhension des troubles de lecture sur une approche plus socioculturelle ou critique.

Un cours exige que les enseignants en formation initiale fassent du tutorat auprès d'élèves ayant de la difficulté à lire, mais on ignore quelle approche ou quel matériel est utilisé. Le livre mentionné le plus souvent dans ces cours est *I Read It, But I Don't Get It*⁸³¹. Ce livre axé sur les stratégies de compréhension n'aborde pas l'enseignement et l'intervention efficaces en lecture des mots. On y fait référence dans certains cours sur les cycles primaire et moyen, bien qu'il s'adresse aux enseignants de lecteurs adolescents.

En outre, les enseignants en formation initiale ne semblent pas étudier les mesures d'intervention généralement disponibles (sauf l'IPLÉ, qui n'est pas appropriée et risque de miner les progrès et l'estime de soi des élèves ayant des difficultés de lecture des mots). Il est important que les enseignants en formation initiale soient au fait des méthodes d'enseignement utilisées par les programmes d'intervention fondés sur des données probantes. Cela leur permet d'appuyer ces méthodes efficaces en salle de classe. Pour les élèves qui apprennent à décoder correctement les mots dans le cadre d'une mesure d'intervention, il est très mélangeant de voir l'enseignante ou l'enseignant de classe mettre l'accent sur une méthode de lecture des mots fondée sur un système d'indices. Ce décalage possible entre les mesures d'intervention et la pratique en classe est une autre raison pour laquelle il est troublant que les enseignants en formation initiale n'apprennent pas à enseigner la conscience phonologique, l'analyse graphophonétique et l'étude lexicale avancée.

Élèves multilingues

Les facultés proposent un bouquet de cours obligatoires et à option sur les élèves multilingues (élèves en apprentissage de la langue et EAL). Ces cours abordent souvent des théories sur l'acquisition d'une langue seconde, mais les autres sujets à l'étude varient beaucoup. Certains cours sont axés sur une perspective socioculturelle de la compréhension des élèves multilingues, qui inclut l'acquisition par les enseignants en formation initiale d'une compréhension des différences culturelles, des inégalités et des questions de justice sociale. D'autres cours portent sur des approches pédagogiques visant à accroître le rendement scolaire et la participation des élèves multilingues en classe, bien que celles-ci soient surtout axées sur la langue parlée et n'accordent guère d'attention au développement des compétences en lecture des mots. Toutefois, un solide cours à option de l'Université de Toronto sur la lecture en langue seconde couvre d'importants enjeux théoriques et appliqués du travail avec les élèves multilingues, y compris le développement des compétences en lecture des mots et en orthographe.

4. Utiliser des évaluations validées, fiables et efficaces pour orienter l'enseignement en classe

Dans bon nombre de cours d'évaluation donnés dans les facultés, une proportion significative de la matière traitée met en jeu des documents du ministère qui mettent l'accent sur les trois systèmes d'indices et la littératie équilibrée. D'autres cours qui utilisent un manuel font également référence à des procédures décrites dans ces documents du ministère. Les documents fournis à l'enquête donnent à penser que les

enseignants en formation initiale apprennent le plus souvent à se servir de fiches d'observation individualisée et d'analyses des méprises pour évaluer la lecture. Ces méthodes ne sont pas étayées par la science de la lecture.

Souvent, l'information des fiches d'observation et des analyses des méprises sert à veiller à ce que les enfants lisent des livres du « bon » niveau en classe et à noter les progrès de chaque enfant sur le plan des niveaux de lecture au fil de l'année. Comme nous l'avons vu précédemment, ces méthodes d'évaluation sont problématiques au même titre que l'enseignement des systèmes d'indices pour la lecture des mots. Les fiches d'observation individualisée et les analyses des méprises évaluent l'utilisation par l'élève de stratégies de conjecture problématiques; elles ne donnent aucune information sur les compétences de base qui illustrent le développement de la lecture, comme la conscience phonémique, la connaissance des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes et les constantes orthographiques et de sens plus générales (les morphèmes, par exemple), ainsi que la capacité à utiliser ces compétences pour lire (et épeler) les mots efficacement. Ces compétences de base devraient constituer un centre d'intérêt majeur des cours obligatoires antérieurs sur les méthodes d'enseignement de l'anglais, et le cours sur l'évaluation devrait présenter des outils de dépistage et d'évaluation en classe valides et fiables, qui donnent aux enseignants de classe de l'information essentielle sur ces compétences de base.

Cours menant à une qualification additionnelle

En plus d'offrir des programmes de formation des enseignants en formation initiale, les facultés offrent aussi des programmes d'apprentissage avancés aux enseignants actifs afin d'enrichir leurs connaissances et leurs compétences en classe⁸³². Les cours menant à une qualification additionnelle (QA)⁸³³, qui proposent un apprentissage professionnel continu sur un sujet ou une matière, figurent sur le certificat de qualification et d'inscription émis par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Ils peuvent soutenir l'avancement professionnel des enseignants et les rendre admissibles à des augmentations salariales⁸³⁴.

La CODP a demandé aux 13 facultés publiques anglophones des sciences de l'éducation de lui fournir de l'information sur les cours menant à une QA qu'elles offrent en lien avec la lecture et l'éducation de l'enfance en difficulté. Trois cours mènent à une QA en lecture : Lecture, partie 1⁸³⁵, Lecture, partie 2⁸³⁶ et Lecture, spécialiste⁸³⁷. De même, trois cours mènent à une QA en éducation de l'enfance en difficulté : Éducation de l'enfance en difficulté, partie 1⁸³⁸, Éducation de l'enfance en difficulté, partie 2⁸³⁹ et Éducation de l'enfance en difficulté, spécialiste⁸⁴⁰.

Onze de ces 13 facultés offraient des cours menant à une QA et ont soumis à l'enquête de l'information sur ceux-ci. Dix facultés offraient Lecture, partie 1; neuf offraient aussi Lecture, partie 2, et huit offraient le cours Lecture, spécialiste. Trois des 10 facultés offrant des cours menant à une QA en lecture n'ont pas communiqué leurs syllabus à l'enquête.

Dans l'ensemble des huit facultés ayant présenté de la documentation sur les QA en lecture, il s'avère qu'en Lecture partie 1, trois plans de cours mentionnent la conscience phonologique ou un texte à lire sur ce sujet. Un de ces plans de cours mentionne aussi l'analyse graphophonétique, et un plan mentionne aussi les troubles de lecture. Un des cours englobant ces sujets fait référence au *Rapport de la table ronde d'experts*, bien qu'il ne soit pas possible de savoir dans quelle mesure ce rapport est utilisé dans le cours. Un plan de cours précise que le cours traite d'une approche de la littératie structurée, mais cela ne se reflète pas directement dans la majeure partie des lectures recommandées.

Pour ce qui est du cours Lecture, partie 2, parmi les six cours dont l'équipe d'enquête a pu examiner des listes de lecture ou des syllabus, un seul mentionnait la conscience phonologique et un autre, les troubles de lecture. Pour un autre de ces cours, il était difficile de déterminer s'il aborde moindrement les compétences de base, et le reste des cours ne semble traiter ni des compétences de base en lecture ni de la dyslexie.

Pour le dernier cours de la série sur la lecture, menant au titre de spécialiste en lecture, les facultés ont présenté les plans ou les listes de lecture de six cours. L'un de ces cours approfondit l'analyse graphophonétique et lui consacre plus de temps, avec un module « Reconnaissance des mots » qui comporte 15 heures sur des aspects de ce sujet.

À une ou deux exceptions près, la plupart des cours menant à une QA en lecture examinés dans le cadre de l'enquête accordent peu d'attention au développement de compétences accomplies en lecture des mots, aux liens entre ces compétences et les difficultés de lecture, ou à leur importance pour la compréhension de lecture. Ils ne consacrent pas assez de temps à l'apprentissage de la structure des mots et de la langue, aux méthodes efficaces d'enseignement de la conscience phonémique, de l'analyse graphophonétique et de l'étude avancée des mots, aux mesures d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de lecture, et aux moyens de suivre les progrès des élèves en classe.

Les lectures le plus souvent obligatoires dans ces cours sont des documents du ministère, ce qui se traduit par une insistance sur les systèmes d'indices, la littératie équilibrée et les méthodes connexes. Comme dans les cours donnés aux enseignants en formation initiale, il semble que le manque de méthodes étayées par la science dans le curriculum et les lignes directrices pour l'enseignement soit pour les facultés un obstacle à la préparation des enseignants actifs à enseigner les compétences de base en lecture des mots et à comprendre la dyslexie. Ce constat laisse supposer que même

les enseignants qui obtiennent la QA de spécialiste en lecture et qui, souvent, deviennent des leaders en littératie à leur école et dans leur conseil scolaire ne reçoivent pas une préparation adéquate à un enseignement étayé par la science de la lecture.

Points de vue des enseignants sur leur préparation à l'enseignement de la lecture

Bon nombre d'enseignants ont dit à l'équipe d'enquête qu'ils ne se sentent pas préparés adéquatement à enseigner la lecture. Parmi les 1 769 participants au sondage mené pour l'enquête auprès des enseignants et d'autres professionnels, 1 086 (61 %) ont achevé un programme de formation d'enseignants d'une faculté ontarienne. Seulement 4 % des participants formés en Ontario se sont dits d'accord avec l'énoncé selon lequel leur programme de formation leur a appris les compétences nécessaires pour enseigner la lecture aux élèves ayant des troubles de lecture. Quatorze pour cent étaient plutôt d'accord avec cet énoncé et 19 % étaient plutôt en désaccord. La majorité des répondants (55 %) se sont dits en désaccord avec l'énoncé. Sept pour cent se sont dits ni en accord ni en désaccord, et 1 % ont répondu qu'ils ne le savaient pas.

Dans leurs réponses au sondage, dans des courriels à la CODP et lors des audiences publiques, beaucoup d'enseignants ont confirmé les constats découlant de l'examen des documents des facultés d'éducation par la CODP :

[...] On nous a enseigné une approche globale de l'apprentissage de la langue qui n'est ni systématique ni fondée sur des données probantes, et qui ne répond PAS aux problèmes cognitifs et de traitement que vivent les élèves ayant des troubles de lecture et d'écriture. On ne nous a donné aucune stratégie, si ce n'est d'aider les élèves à s'intéresser aux textes en examinant les indices visuels, en discutant des histoires, en stimulant la compréhension et en créant un environnement positif autour de la lecture.

et

Le programme était fortement axé sur ce qui est énoncé dans le curriculum de l'Ontario et sur les façons de donner la matière. On a passé très peu de temps à discuter des besoins variés des élèves. **Je ne me souviens d'aucun cours portant sur la façon d'enseigner aux enfants à lire et de rejoindre les enfants qui ont des difficultés.** [C'est nous qui soulignons.]

Même des enseignants qui ont réussi au moins un cours menant à une QA en lecture se sentaient mal préparés à enseigner la lecture et ont déclaré avoir appris peu de choses au sujet des méthodes fondées sur la science et de l'enseignement direct de la lecture, ou sur la façon d'éduquer ou d'épauler les élèves dyslexiques ou ayant d'autres difficultés de lecture.

Parmi les 1 086 répondants au sondage ayant achevé un programme de formation d'enseignants d'une faculté d'éducation de l'Ontario, 295 ont dit détenir la QA Lecture, partie 1, tandis que 159 possèdent la QA Lecture, partie 2, et 134 détiennent la QA Lecture, spécialiste.

Le Tableau 17 résume les réponses au sondage portant sur la formation qu'ont reçue les enseignants détenant au moins une QA en lecture au sujet des troubles de lecture et des moyens d'y remédier.

Tableau 17 : Formation reçue dans les cours menant à une qualification additionnelle en lecture

	QA Lecture, partie 1	QA Lecture, partie 2	QA Lecture, spécialiste
Formation reçue sur les troubles de lecture	Oui : 51 % Non : 49 %	Oui : 60 % Non : 40 %	Oui : 57 % Non : 43 %
Formation reçue sur le dépistage des troubles de lecture	Oui : 42 % Non : 58 %	Oui : 53 % Non : 47 %	Oui : 49 % Non : 51 %
Formation reçue sur le traitement des troubles de lecture	Oui : 40 % Non : 60 %	Oui : 50 % Non : 50 %	Oui : 49 % Non : 51 %

La plupart (54 %) des répondants ayant obtenu la QA Lecture, partie 1 étaient en désaccord ou plutôt en désaccord avec l'énoncé selon lequel ils avaient les compétences nécessaires pour enseigner la lecture aux enfants ayant des troubles de lecture. Après avoir obtenu la QA Lecture, partie 2, près de la moitié (47 %) des répondants n'estimaient toujours pas avoir les compétences nécessaires pour enseigner aux enfants ayant des troubles de lecture. Même après avoir obtenu le titre de spécialiste en lecture, près de la moitié (46 %) des enseignants n'estimaient toujours pas avoir les compétences nécessaires pour enseigner la lecture aux enfants ayant des troubles de lecture.

Des enseignants ont déclaré que les cours menant à une QA en lecture continuent de porter sur les trois systèmes d'indices et la littératie équilibrée et n'abordent pas ou presque pas l'enseignement fondé sur la science en conscience phonologique, en analyse graphophonétique ou en décodage. Ils soulignent que les cours visent à enseigner la lecture à « l'ensemble de la population étudiante moyenne, généralement sans handicap », sans s'attarder aux troubles de lecture. Certains ont même dit que les troubles de lecture et les autres raisons qui empêchent des élèves d'apprendre à lire ne sont jamais abordés, même si les cours visent à préparer les enseignants à être des « leader[s] en littératie » :

Ces cours menant à une QA sont axés presque entièrement sur [les lecteurs « réticents »], et il semble n'y avoir aucun enseignement sur la façon d'enseigner aux non-lecteurs (ceux qui n'ont aucune conscience phonologique ou presque).

Une autre personne enseignante a déclaré :

La dyslexie et la dysgraphie n'ont été mentionnées dans aucun de ces cours.

Des enseignants ont déclaré avoir suivi ces cours menant à une QA de spécialiste afin de renforcer leur capacité à enseigner la lecture et avoir été déçus de n'être pas mieux préparés à enseigner les rudiments de la lecture ou à soutenir les lecteurs en difficulté :

J'enseignais en 1^{re} année tout en suivant mon cours [de Lecture, spécialiste], et je me souviens de ma frustration face aux statistiques et à l'insistance sur la lecture à haute voix et la lecture partagée, plutôt que sur la façon d'aider les enfants à lire par eux-mêmes.

De même, des enseignants ayant obtenu une QA en éducation de l'enfance en difficulté ont parlé d'un manque de formation sur les troubles de lecture. Ils ont mentionné que ces cours sont axés sur le leadership et la promotion de l'éducation de l'enfance en difficulté, sur les responsabilités juridiques et la législation relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté en Ontario, et sur la rédaction de PEI. Des enseignants ont déclaré que l'on consacrait peu de temps au travail avec les élèves ayant des troubles de lecture, aux besoins particuliers ou à l'élaboration de programmes de lecture efficaces. Par exemple :

Ce cours portait surtout sur les responsabilités juridiques, le leadership, les procédures, et pas tellement sur le soutien des enfants et les programmes en tant que tels.

et

L'accent se portait sur les problèmes de comportement et non sur les problèmes d'apprentissage, qui sont apparentés. Malheureusement, le cours manquait de stratégies de traitement et portait davantage sur le dépistage des troubles et la rédaction de PEI.

Bon nombre des répondants au sondage ayant achevé un programme de formation d'enseignants d'une faculté de l'Ontario avaient suivi au moins un cours menant à une QA en éducation de l'enfance en difficulté (841 répondants sur 1 086 ont suivi le cours Éducation de l'enfance en difficulté, partie 1, tandis que 492 ont suivi le cours Éducation de l'enfance en difficulté, partie 2, et 365 détiennent le titre de spécialiste en éducation de l'enfance en difficulté). Là encore, ces enseignants ont déclaré ne pas se sentir préparés à enseigner aux élèves ayant des troubles de lecture. Pas moins de 61 % des enseignants ayant obtenu la QA Éducation de l'enfance en difficulté, partie 1 étaient en désaccord ou plutôt en désaccord avec l'énoncé selon lequel ils avaient les compétences nécessaires pour enseigner la lecture aux enfants ayant des troubles de lecture. Après avoir obtenu la QA Éducation de l'enfance en difficulté, partie 2, un peu plus de la moitié (51 %) des répondants n'estimaient toujours pas avoir les compétences nécessaires pour enseigner aux enfants ayant des troubles de lecture.

Même après avoir obtenu le titre de spécialiste en éducation de l'enfance en difficulté, près de la moitié (48 %) des enseignants étaient toujours en désaccord ou plutôt en désaccord avec l'énoncé selon lequel ils possédaient les compétences nécessaires pour enseigner la lecture aux enfants ayant des troubles de lecture.

Tableau 18 : Formation reçue dans les cours menant à une qualification additionnelle en éducation de l'enfance en difficulté

	QA Éducation de l'enfance en difficulté, partie 1	QA Éducation de l'enfance en difficulté, partie 2	QA Éducation de l'enfance en difficulté, spécialiste
Formation reçue sur les troubles de lecture	Oui : 69 % Non : 31 %	Oui : 65 % Non : 35 %	Oui : 59 % Non : 41 %
Formation reçue sur le dépistage des troubles de lecture	Oui : 45 % Non : 55 %	Oui : 56 % Non : 44 %	Oui : 53 % Non : 47 %
Formation reçue sur le traitement des troubles de lecture	Oui : 39 % Non : 61 %	Oui : 46 % Non : 54 %	Oui : 44 % Non : 56 %

Dans les sondages, dans des courriels et lors des audiences publiques et des entrevues, bon nombre d'enseignants ont déclaré qu'ils veulent être en mesure de rejoindre tous les élèves, y compris ceux qui ont des difficultés de lecture, mais qu'ils se sentent abandonnés par un système d'éducation qui a omis de les équiper et de les appuyer à cette fin :

Je regrette de ne pas avoir plus de connaissances, plus de temps pour m'en servir. J'ai le sentiment d'abandonner nos élèves en difficulté.

Une autre personne enseignante a déclaré :

Ça m'attriste beaucoup de ne pas posséder les compétences nécessaires pour enseigner la lecture aux élèves ayant des troubles de lecture. Je sais enseigner aux élèves à apprendre des mots à vue, à construire des murs de mots, à chercher les mots connus dans une phrase et à deviner en fonction du contexte. J'ai une idée de la façon d'expliquer les règles d'analyse graphophonétique, mais je ne sais ni dans quel ordre les enseigner ni à quel rythme je devrais le faire.

Des enseignants ont également noté que beaucoup trop d'enfants sont abandonnés à leur sort. Par exemple :

Sur la base de mon étude autonome de la science de la lecture depuis un an, les enseignants ont besoin d'une formation supplémentaire sur les méthodes reposant sur des faits scientifiques fiables et éprouvés. Les enseignants font vraiment de leur mieux, mais ils ne sont tout simplement PAS au courant. Trop

d'élèves passent inutilement entre les mailles du filet à cause du fossé qui sépare cette science de ce qui s'enseigne dans les facultés, du curriculum du ministère et de tout ce qui est présenté dans les ressources grand public.

et

L'enjeu est énorme, et des vies sont gâchées à tout jamais par NOTRE échec à apprendre à un enfant à lire. Nous comprenons qu'à une certaine époque, nous ne connaissions pas les meilleures méthodes d'enseignement de la lecture, mais cela n'est plus le cas depuis bien des années.

D'après les commentaires des enseignants, il est évident que certains enjeux systémiques limitent leur efficacité et leur confiance en leur capacité d'enseigner la lecture à tous les enfants. En plus d'une meilleure formation, des enseignants ont dit qu'ils seraient heureux d'avoir des lignes directrices supplémentaires dans le curriculum de l'Ontario. Par exemple :

Je ne pense pas qu'il y ait assez d'uniformité. Il y a des objectifs généraux du curriculum, sans orientation sur la façon de les atteindre. Trop d'éléments sont ouverts à l'interprétation et, à mon avis, beaucoup d'enfants sont laissés pour compte parce qu'une enseignante ou un enseignant utilise des méthodes désuètes ou n'a pas reçu d'information sur la meilleure façon de rejoindre tous les apprenants.

et

Je commence à peine à apprendre l'enseignement de la lecture, et ma carrière est déjà bien avancée. Je sais que j'aurais été beaucoup plus efficace si j'avais appris à enseigner la lecture d'une façon profitable pour TOUS les lecteurs, et non seulement pour ceux qui auraient appris naturellement de toute façon. J'aurais aimé qu'il y ait tout un cours sur ce sujet à l'institut pédagogique! Le curriculum ouvre la porte à beaucoup d'interprétation, et cela n'aide pas les nouveaux enseignants ou ceux qui ne sont pas au courant des défis auxquels beaucoup de lecteurs sont confrontés.

Certains enseignants ont déclaré qu'ils aimeraient soutenir mieux les élèves qui sont retirés de la classe pour participer à des programmes d'intervention tels qu'Empower^{MC} à leur retour en classe ordinaire. Plusieurs conseils scolaires visés par l'enquête ont aussi noté qu'ils souhaiteraient que leurs enseignants en classe ordinaire renforcent l'apprentissage reçu par les élèves dans ces programmes, mais qu'ils estiment que la nature exclusive des programmes limite leur capacité d'agir en ce sens. Cependant, si les enseignants possèdent les connaissances fondamentales décrites dans le présent rapport et suivent un curriculum qui reflète les données scientifiques, ils seront en mesure d'appuyer les élèves qui ont accès à des mesures d'intervention fondées sur des données probantes à l'extérieur de la classe.

Bon nombre d'enseignants ont décrit les efforts qu'ils ont mis en œuvre pour enrichir leurs connaissances, notamment en faisant leurs propres recherches sur la science de la lecture et en investissant du temps et de l'argent dans des cours donnés en dehors du cadre universitaire et du système des QA afin d'étudier l'enseignement direct ou la littératie structurée. Certains ont même élaboré des initiatives dans leur conseil scolaire afin d'essayer de combler les lacunes créées par le curriculum de l'Ontario et les méthodes dominantes fondées sur la littératie équilibrée.

Des milliers d'enseignants cherchent de leur propre chef des ressources et se joignent à des plateformes de médias sociaux pour s'offrir du soutien mutuel et tenter d'en apprendre davantage sur l'enseignement des compétences de base en lecture fondé sur des données probantes⁸⁴¹. Certains enseignants s'inscrivent à des activités d'éducation et de formation, à leurs propres frais.

Les enseignants doivent et veulent recevoir une formation supplémentaire pour acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour enseigner la lecture efficacement au primaire, de même qu'un curriculum, des documents et des programmes appropriés, et un accompagnement et un appui continus, afin de rejoindre tous les élèves, y compris ceux qui ont des troubles de lecture/la dyslexie. Pour épauler adéquatement les enseignants afin de veiller à ce que tous les élèves ontariens puissent apprendre à lire, il faudra apporter des changements au curriculum de l'Ontario, aux guides pédagogiques connexes, à la formation des enseignants, au perfectionnement professionnel, ainsi qu'au matériel et aux outils. Les enseignants veulent mieux faire, mais ces obstacles systémiques entravent leurs efforts.

Obstacles au changement

Nous connaissons depuis des décennies la meilleure façon d'enseigner les compétences initiales en lecture à tous les élèves. Nous savons aussi clairement que les approches principales d'enseignement de la lecture au primaire utilisées en Ontario ne fonctionnent pas auprès des élèves les plus vulnérables. Pourtant, beaucoup de gens résistent encore au changement. Cette situation est inacceptable.

Beaucoup d'intervenants du secteur de l'éducation continuent de faire fi des données scientifiques sur les méthodes éprouvées et insistent pour suivre des théories discréditées et des opinions désuètes qui ont un impact discriminatoire sur certaines populations d'élèves. Nous n'accepterions cela dans aucun autre secteur, et nous ne devrions pas l'accepter en éducation, là où la vie et l'avenir de nos enfants sont en jeu.

Une partie de la résistance à la mise en œuvre d'approches fondées sur la science peut être issue de préjugés dérivés du capacitisme, de stéréotypes négatifs et des attitudes qui en découlent. Certains pédagogues, en particulier des personnes qui occupent des postes d'influence, ne sont pas prêts à considérer ou à reconnaître que c'est à cause de la médiocrité de l'enseignement et des mesures d'intervention qu'une proportion significative des élèves n'apprend pas à bien lire. Au lieu d'admettre que le système

d'éducation échoue à intégrer ces élèves, ils attribuent à tort la cause à des facteurs échappant à leur contrôle, tels que les limitations inhérentes associées – selon leur perception – aux handicaps, au genre ou à des facteurs socioéconomiques.

De même, certains critiques des méthodes d'enseignement direct pensent qu'elles ne sont pas bonnes pour les élèves les plus performants, car ils croient que l'enseignement direct, que d'aucuns caractérisent à tort de « routines assommantes » à a un effet négatif sur le goût d'apprendre ou échoue à promouvoir des habitudes de pensée d'un ordre supérieur⁸⁴². Premièrement, ces idées sur l'enseignement direct sont inexactes, comme nous l'avons établi tout au long du présent rapport. Deuxièmement, ces critiques de l'enseignement direct impliquent un biais du capacitisme, à savoir que le système d'éducation ne devrait pas être conçu pour les élèves risquant d'avoir des difficultés de lecture et qu'il faudrait plutôt traiter ces élèves séparément, par des approches différentes de celles que l'on emploie en classe avec les élèves ayant des compétences relativement développées.

Priver des élèves d'un enseignement en classe qui est essentiel pour bon nombre d'entre eux est incompatible avec les principes de la conception inclusive et de la CUA découlant des droits de la personne. Cette stratégie est discriminatoire pour les élèves ayant ou risquant d'avoir des difficultés de lecture. Elle est également erronée. Les données probantes ne montrent pas que les élèves qui n'ont pas de difficulté à lire ou qui ont des compétences plus développées sont affectés par l'enseignement de la conscience phonémique, de l'analyse graphophonétique et du décodage. Au contraire, tous les élèves bénéficient de l'acquisition de ces bases solides, tant en lecture qu'en écriture⁸⁴³. Voici ce qu'en disent les auteurs d'un examen récent des études sur l'enseignement direct :

Ces données réfutent également l'idée selon laquelle [l'enseignement direct] n'est fait que pour « certains » élèves, tels ceux qui sont issus d'un milieu à faible revenu ou qui sont susceptibles d'avoir des difficultés à l'école. [...] aucune donnée de notre analyse n'indique que [l'enseignement direct] serait plus efficace avec certains groupes d'élèves qu'avec d'autres. Les données montrent qu'il fonctionne bien avec tous les élèves, sans doute parce que les structures cognitives humaines sont universelles. Nous interprétons tous les communications que nous recevons, et si ces communications sont claires et sans ambiguïté, nous pouvons tous apprendre. Tout comme la structure de [l'enseignement direct] permet à ceux qui ont du retard sur leurs pairs de les rattraper, elle permet aussi à ceux qui apprennent plus vite de continuer de progresser⁸⁴⁴.

Il est également révélateur que l'approche actuelle de l'enseignement de la lecture échoue à instiller le goût de lire ou la confiance en lecture chez bon nombre d'élèves ontariens. Les questionnaires de l'OQRE à l'intention des élèves interrogent les répondants sur leurs attitudes à l'égard de la lecture. En 2018-2019, un peu moins de la moitié des élèves (44 % en 3^e année et 42 % en 6^e année) ont déclaré qu'ils n'aiment pas lire. Environ le tiers (38 % en 3^e année et 33 % en 6^e année) ont déclaré qu'ils

ne sont pas bons en lecture la plupart du temps⁸⁴⁵. Ces données affaiblissent significativement toute allégation selon laquelle les méthodes d'enseignement de la lecture fondées sur l'enquête ou la découverte arriveraient mieux à motiver les élèves à lire ou à développer le goût de lire.

Certains acteurs du domaine de l'éducation perpétuent le mythe selon lequel l'enseignement de compétences en conscience phonologique, en analyse graphophonétique et en décodage aurait une influence négative sur la compréhension de lecture ou la capacité des élèves à « donner du sens » aux textes. Ils soutiennent que les aspects de la lecture, plutôt que de s'enseigner comme des compétences isolées, devraient toujours s'insérer dans des activités et contextes de lecture authentiques, mettant l'accent sur des approches socioculturelles. En fait, les données probantes sont claires : beaucoup d'enfants n'arrivent pas à apprendre à lire par des méthodes fondées sur l'enquête ou la découverte.

Le contexte a son importance pour la compréhension de ce qu'on lit, mais les élèves doivent être capables de lire les mots pour donner un sens au texte et au contexte. L'utilisation du contexte n'est pas utile en tant que stratégie principale et initiale de décodage. Les lecteurs débutants doivent apprendre à lire des mots, car tous les mots sont nouveaux ou inconnus pour eux. De plus, lorsque les enfants rencontrent un mot qu'ils n'ont jamais vu, ils doivent recourir à leurs connaissances des correspondances graphème-phonème pour le prononcer et ainsi accéder à son sens⁸⁴⁶. Des recherches confirment que l'aptitude à comprendre les textes nécessite de solides fondements en capacité à lire des mots (voir l'analyse faite précédemment de la vision simple de la lecture, du modèle de lecture de Scarborough et des études associées qui démontrent la véracité de ce fait).

Il est essentiel que les élèves soient capables de lire les mots d'une façon précise, rapide et automatique pour devenir des lecteurs accomplis, capables de comprendre ce qu'ils lisent, de l'absorber et d'y réfléchir, dans un large éventail de textes et de sujets. Comme l'a indiqué l'Association of Psychology Leaders in Ontario Schools à l'équipe d'enquête :

Inclure l'enseignement direct et systématique des compétences de base dans l'enseignement de la lecture ne contredit pas l'importance des autres compétences et facteurs essentiels tels que la compréhension de lecture, la motivation à lire, l'exposition aux imprimés, etc. Autrement dit, le processus de lecture met en jeu de multiples compétences et habiletés, l'objectif ultime étant évidemment le plaisir de lire, l'accès fluide au sens et la compréhension de lecture. Pour atteindre cet objectif, il faut aussi traiter des compétences de base [...] et d'autres aspects du développement de la littératie.

Certains opposants à l'enseignement direct des compétences de base en lecture pourraient critiquer cette position en faisant remarquer que la littératie ne se borne pas à l'aptitude à lire et à comprendre des mots écrits sur une page ou un écran. Ils prônent plutôt de mettre l'accent sur des formes de littératie multiples, qui englobent d'autres formes de communication reflétant les nouvelles technologies⁸⁴⁷. Ces gens tendent à

minimiser l'importance d'un enseignement de la lecture axé sur les « représentations alphabétiques » et soutiennent que les jeunes d'aujourd'hui interagissent avec des « représentations multimodales » comprenant d'autres formes de technologies médiatiques numériques. Par exemple, on lit dans un article publié en ligne :

Le sens s'établit de manières de plus en plus multimodales, où les modes de sens écrits et linguistiques sont en interface avec des modes de sens oraux, visuels, audio, gestuels, tactiles et spatiaux.

Cela signifie que nous devons élargir la portée de la pédagogie en littératie afin qu'au lieu de privilégier indûment les représentations alphabétiques, elle présente en classe des représentations multimodales et plus particulièrement celles qui caractérisent les médias numériques. Cette avenue rend la pédagogie en littératie d'autant plus engageante, grâce à ses liens manifestes avec le milieu des communications d'aujourd'hui. Elle donne également une solide base à une pédagogie de la synesthésie ou de la commutation de mode⁸⁴⁸.

Enseigner aux enfants à acquérir de la fluidité en lecture des mots afin d'en faire des lecteurs accomplis n'est pas incompatible avec leur engagement dans des formes de littératie multiples. La lecture des mots est le fondement d'une interaction fructueuse avec une gamme de formes de communication. L'enquête a reçu un grand nombre de témoignages de personnes ayant des difficultés de lecture et qui sont incapables de lire un menu au restaurant, de lire la liste des ingrédients sur un emballage alimentaire, de lire des panneaux de signalisation, de jouer à des jeux vidéo faisant intervenir la lecture, de faire des recherches sur Internet, de consulter des sites Web ou d'accéder à d'autres formes de médias numériques, sans parler de l'impossibilité d'interagir efficacement et de réussir en classe.

Dans le cadre de l'enquête, des élèves, des parents et des enseignants ont noté l'importance cruciale de compétences en lecture reposant sur une solide base de lecture des mots pour une participation à part entière aux classes et à la société d'aujourd'hui.

Malheureusement, il existe, souvent dans des positions d'autorité, des opposants à l'enseignement direct en général et plus particulièrement aux compétences de base en lecture dans tout le système d'éducation. Corroborant les constats de l'enquête, des chercheurs ont distingué trois groupes de personnes qui sont « les plus puissants opposants à une mise en œuvre généralisée de l'enseignement direct » : les élaborateurs de politiques et les décideurs du domaine de l'éducation, le personnel enseignant et administratif, et les membres du corps professoral des facultés universitaires, ces derniers manifestant souvent la résistance la plus farouche.

Les opposants les plus puissants [à l'enseignement direct] sont les membres du corps enseignant et les administrateurs des écoles des sciences de l'éducation dans les collèges et les universités. Ces écoles prodiguent la formation initiale aux enseignants de notre pays, mais elles exercent aussi un très puissant contrôle sur la nature de l'accréditation des enseignants et le discours entourant

la nature de l'enseignement et de l'éducation. La grande majorité des professeurs d'éducation adhèrent aux philosophies de John Dewey et de Jean Piaget, les précurseurs intellectuels des approches développementale et fondée sur l'enquête de l'apprentissage. **Les écoles des sciences de l'éducation ont largement ignoré les données de recherche concernant l'efficacité [de l'enseignement direct] et les vastes recherches en psychologie cognitive sur l'apprentissage. L'idéologie des professeurs en sciences de l'éducation se reflète dans le contenu des programmes de formation des enseignants**⁸⁴⁹. [C'est nous qui soulignons.]

Brady a indiqué que les facultés résistent le plus souvent à l'idée d'offrir aux enseignants en formation initiale une éducation adéquate sur la science de la lecture.

Les professeurs qui sont des défenseurs engagés des méthodes d'enseignement de la lecture fondées sur le sens et qui n'ont jamais appris les concepts et les méthodes qui découlent de la science sont peu susceptibles d'adopter cet objectif dans l'enthousiasme. La conséquence peut en être un traitement superficiel de la conscience phonémique et de l'analyse graphophonétique en une séance ou deux (pour la forme), voire moins⁸⁵⁰.

Des examens des programmes de formation des enseignants aux États-Unis ont révélé que seule une infime minorité des programmes donne la formation complète nécessaire à une prestation efficace de l'enseignement de la lecture. L'enquête a révélé que la formation donnée par les facultés anglophones des sciences de l'éducation en Ontario semble affligée des mêmes déficiences, à quelques exceptions près.

Une professeure de *Language Arts* interviewée dans le cadre de l'enquête a déclaré que le nombre d'enfants qui n'apprennent pas à lire lui fait « perdre le sommeil ». Elle a affirmé qu'elle et ses collègues des facultés doivent « assumer une partie de la responsabilité face à l'importante proportion d'enfants qui n'apprennent pas à lire ou qui ne lisent pas au niveau de leur année d'études avec un certain degré de fluidité ». Notre analyse des plans et des listes de lecture des cours d'*English Language Arts* donnés en Ontario concorde avec ses conclusions.

Les universités ont souvent le souci de la liberté universitaire. Certains croient peut-être que tout effort de normalisation en vue de préparer les enseignants en formation initiale et les enseignants actifs à apprendre à lire à tous les élèves contrevient à la liberté universitaire du corps professoral. Cependant, la liberté universitaire n'exonère pas les universités et les programmes de formation des enseignants de toute responsabilité quant à la qualité, à l'efficacité et à la cohérence de leurs programmes et au respect des droits de la personne. Elle s'accompagne aussi de la responsabilité qu'ont les facultés de veiller à ce que les enseignants soient bien préparés à utiliser des techniques fondées sur des données probantes qui promeuvent, protègent et font progresser le droit de lire des élèves. Moats fait le raisonnement suivant :

Si la liberté universitaire que les professeurs invoquent souvent a sa place dans la formation des enseignants, ses prétentions ne sont pas aussi absolues

qu'elles peuvent l'être en sciences sociales. Les programmes de préparation professionnelle ont la responsabilité d'enseigner un ensemble défini de connaissances, de compétences et d'habiletés qui sont fondées sur les meilleures recherches dans le domaine. Cela n'a pas moins d'importance en lecture qu'en médecine ou en droit⁸⁵¹.

En octobre 2011, Universités Canada a publié une déclaration qui définit les contraintes qui s'exercent sur la liberté universitaire :

La liberté universitaire est toutefois encadrée par les normes professionnelles applicables aux diverses disciplines, et par l'obligation de chaque établissement de structurer sa mission d'enseignement. L'importance attachée au respect des normes professionnelles est révélatrice de la rigueur des processus de recherche, non de leurs résultats.

[...]

Les universités doivent en outre veiller à ce que les droits et libertés de chacun soient respectés et que la liberté universitaire soit exercée de manière raisonnable et sensible⁸⁵².

La *Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur* (1997) reconnaît le besoin de concilier différents droits et intérêts, comme la liberté académique et la responsabilité organisationnelle⁸⁵³. La responsabilité organisationnelle inclut la responsabilité du respect des droits de la personne⁸⁵⁴. La recommandation 28 stipule que le « droit d'enseigner à l'abri de toute ingérence » est tributaire du respect des « principes professionnels reconnus, notamment ceux de la responsabilité professionnelle et de la rigueur intellectuelle à l'égard des normes et des méthodes d'enseignement »⁸⁵⁵.

En 2021, la Cour supérieure de justice (Cour divisionnaire) de l'Ontario a établi que le Test de compétences en mathématiques de la province était discriminatoire en raison de son impact sur les aspirants-enseignants racialisés⁸⁵⁶. L'Ontario a envisagé d'exiger la réussite d'un cours de mathématiques plutôt que d'un test de compétences, mais n'a pas retenu l'idée, « de peur que cela nuise à l'autonomie organisationnelle » des facultés d'éducation⁸⁵⁷. D'affirmer la Cour, la crainte de nuire à l'autonomie des facultés en exigeant la réussite d'un cours de mathématiques ne devrait pas avoir préséance sur les droits à l'égalité des futurs enseignants. La Cour a aussi indiqué qu'il ne s'agissait pas d'une situation où le fait d'exiger la réussite d'un cours de mathématiques aurait eu un impact sur les droits garantis par la *Charte* d'un autre groupe de la société.

Sur le plan légal, la liberté académique et l'autonomie organisationnelle ne sont pas absolues et doivent être envisagées à la lumière des droits à l'égalité des élèves et aspirants-enseignants. Sur le plan éthique, ces droits et intérêts devraient faire partie intégrante d'une approche axée sur les élèves visant à améliorer le rendement scolaire de l'ensemble des élèves du système d'éducation publique de l'Ontario.

Les facultés doivent respecter les normes établies par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. L'Ordre donne son agrément aux programmes de formation des enseignants et aux cours menant à une QA lorsque les conditions suivantes, entre autres, sont réunies à sa satisfaction⁸⁵⁸ :

- La conception du programme est compatible avec ce qui suit et en tient compte : les *Normes d'exercice de la profession enseignante* et les *Normes de déontologie de la profession enseignante* de l'Ordre; les recherches les plus à jour dans le domaine de la formation à l'enseignement; l'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation à l'enseignement.
- Le programme est actuel, fait référence au programme d'études de l'Ontario, tient compte des résultats des recherches les plus à jour dans le domaine de la formation des enseignants et offre de vastes connaissances dans ses différents cycles et composantes.
- Les cours théoriques et de base portent, en autres, sur le développement et l'apprentissage humains ainsi que sur les textes législatifs et les politiques gouvernementales qui se rapportent à l'éducation.
- Le programme permet aux étudiants qui suivent un programme de formation professionnelle d'acquérir des connaissances et des compétences dans les domaines suivants :
 - le curriculum actuel de l'Ontario et les documents de politique provinciaux qui se rapportent aux domaines d'études de l'étudiante ou de l'étudiant et à son curriculum, notamment la planification et la conception, l'éducation de l'enfance en difficulté, l'équité et la diversité, ainsi que l'évaluation de l'apprentissage
 - l'utilisation des recherches les plus à jour dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage
 - les politiques, les évaluations et les pratiques qui interviennent dans la prise en compte des besoins et des points forts de tous les élèves, y compris les élèves ayant besoin de soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté.

Il est donc possible d'établir des normes et des programmes d'études de base pour tous les programmes de formation des enseignants et cours menant à une qualification additionnelle en lecture. De même, si le curriculum de l'Ontario est modifié afin de refléter la science de la lecture, les facultés seront tenues de modifier leur méthode de préparation des enseignants à l'enseignement de la lecture.

L'American Federation of Teachers a souligné que le fait de donner aux enseignants les outils nécessaires à l'enseignement systématique et efficace de la lecture favorise leur professionnalisme et leur autonomie. Les pédagogues outillés pour enseigner la lecture d'une façon qui assurera le succès de presque tous les élèves se sentiront « habilités et récompensés ⁸⁵⁹ ». Lorsque des enseignants utilisent des méthodes d'enseignement direct et constatent les résultats qu'ils obtiennent avec leurs élèves, ils deviennent des défenseurs enthousiastes :

[...] les données réfutent la notion selon laquelle les enseignants n'aiment pas [l'enseignement direct]. En fait, tout comme le désir d'apprendre des élèves est renforcé par leur propre apprentissage, le désir d'enseigner des enseignants se renforce lorsqu'ils voient à quel point leurs élèves progressent et apprennent. [...] Bref, les données de notre analyse confirment l'argument théorique [...] voulant que la séquence et les lignes directrices élaborées avec soin rendent l'enseignement plus agréable et plus gratifiant⁸⁶⁰.

Une personne enseignante a dit à l'équipe d'enquête :

J'ai beaucoup, beaucoup d'enfants dans ma classe [...] et je réussis à leur enseigner à tous la lecture, parce que j'utilise un programme de littératie structurée à la maternelle, et c'est emballant. [...] C'est stimulant et habilitant.

La perception d'une remise en question des identités professionnelles et les incitatifs économiques figurent parmi les autres sources de résistance au changement⁸⁶¹. Par exemple, certains tenants des approches actuelles ont peut-être élaboré ou promu des programmes particuliers, rédigé des lignes directrices largement en usage ou écrit des manuels de formation des enseignants. De plus, l'acceptation du fait que les approches actuelles ne sont pas bénéfiques aux élèves peut constituer une menace :

Ils [pourraient] craindre que le fait de reconnaître des recherches qui contredisent des points de vue qu'ils ont longtemps appuyés [...] diminue leur propre prestige ainsi que le pouvoir et le privilège qui y sont associés⁸⁶².

Certains tenants des approches globales commencent enfin à reconnaître que les méthodes d'apprentissage de la lecture fondées sur l'enquête ont des lacunes et qu'il faut enseigner aux élèves des compétences de base telles que l'analyse graphophonétique. Par exemple, en 2019, l'International Literacy Association, un institut qui prône fortement l'enseignement de la littératie critique et des littératies multiples, l'apprentissage socioculturel, l'habilitation des enseignants et la justice sociale, a publié un mémoire sur le leadership international en littératie qui appuie fortement l'enseignement explicite et systématique de l'analyse graphophonétique dans le cadre d'un programme de littératie complet⁸⁶³. Lucy Calkins, qui a longtemps soutenu les systèmes d'indice et la littératie équilibrée, et dont les ressources sont d'usage courant en Ontario, a elle aussi reconnu récemment l'importance d'un enseignement direct de l'analyse graphophonétique⁸⁶⁴.

Compte tenu de la forte prépondérance des données scientifiques et des constats de la présente enquête, à savoir que les droits de la personne des élèves sont en jeu, il n'est plus acceptable que les enseignants, les auteurs de politiques sur l'éducation et les facultés d'éducation continuent de promouvoir des approches inefficaces qui ont un impact discriminatoire sur certaines populations d'élèves.

Recommandations

La CODP formule les recommandations suivantes :

Réviser le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et curriculum de la 1^{re} à la 8^e année

27. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait, en collaboration avec une, un ou plusieurs experts externes, réviser le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année aux fins suivantes :
- a. éliminer toute référence aux indices, aux systèmes d'indices et aux stratégies de conjecture
 - b. éliminer toute référence à d'autres approches pédagogiques de l'enseignement des compétences de base en lecture qui n'ont pas fait l'objet d'une validation scientifique
 - c. exiger obligatoirement un enseignement explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture, y compris la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique et le décodage, ainsi que la fluidité en lecture des mots
 - d. dans le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année, énoncer explicitement des attentes quant à l'enseignement des sujets suivants : la conscience phonémique, les associations entre les lettres et les sons, le décodage à l'échelle des mots (y compris la fusion des sons afin de lire les mots et la segmentation des mots en sons en vue d'écrire les mots), la maîtrise ou la fluidité de la lecture des mots (nombre de mots lus par minute) et la connaissance des morphèmes simples. Le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année devrait inclure une étude des mots plus avancée en 2^e et 3^e année, et par la suite, et énoncer des attentes plus avancées sur le plan de la morphologie, de la connaissance et de l'analyse des mots, à partir du cycle moyen
 - e. intégrer d'autres aspects d'une approche exhaustive en matière de littératie abordés dans les recherches scientifiques, comme l'enseignement de la langue orale, de la compréhension de lecture, de la connaissance du vocabulaire, et de l'épellation et l'écriture, fondé sur des données probantes⁸⁶⁵.
28. Le ministère devrait préciser que tous les éléments essentiels de l'enseignement explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture des mots du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année sont obligatoires et non facultatifs. Le ministère devrait stipuler les attentes spécifiques et graduelles liées à chaque compétence de base en lecture des mots. Il devrait clarifier que les aptitudes initiales à la lecture et à l'écriture, telles que la conscience phonémique, la connaissance des noms et des sons des lettres et la façon d'écrire les lettres, ainsi que le décodage de mots simples sont toutes des attentes à satisfaire à la maternelle et au jardin d'enfants⁸⁶⁶.

29. Le ministère devrait produire la version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année de façon accélérée, tout en respectant toutes les étapes nécessaires du processus de révision du curriculum.

Réviser les ressources sur la littératie au primaire

30. Le ministère devrait, en collaboration avec une, un ou plusieurs experts externes, réviser le *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année* et le *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année*, ainsi que d'autres ressources et documents complémentaires aux fins suivantes :
- a. éliminer toute référence aux indices, aux systèmes d'indices et aux stratégies de conjecture pour la lecture des mots
 - b. éliminer toute référence à la littératie équilibrée et à des concepts connexes tels que l'enseignement de la lecture des mots au moyen de systèmes d'indices ou de textes lus selon le modèle actuel de dégageement graduel de la responsabilité (enseignement axé sur la modélisation de la lecture de livres par résolution de mots au moyen de systèmes d'indices, la lecture partagée par résolution de mots au moyen de systèmes d'indices, la lecture guidée et autonome par résolution de mots au moyen de systèmes d'indices, et les mini-leçons)
 - c. éliminer toute référence à d'autres approches pédagogiques de l'enseignement des compétences de base en lecture de mots n'ayant pas fait l'objet d'une validation scientifique
 - d. éliminer toute référence aux fiches d'observation individualisée, aux analyses des méprises et aux autres méthodes d'évaluation n'ayant pas fait l'objet d'une validation scientifique
 - e. éliminer toutes les références à la lecture à niveaux de difficulté gradués et inclure des renvois à des textes décodables de la maternelle à la 1^{re} ou 2^e année (ou jusqu'aux mesures d'intervention subséquentes en lecture) et (ou) à la pratique de la lecture des mots au moyen de livres moins contrôlés, qui sont tout de même choisis de façon à favoriser le développement des compétences de lecture des mots des jeunes lecteurs, et de matériel de lecture approprié, autre que des livres à niveaux de difficulté gradués, lors des années suivantes de l'élémentaire⁸⁶⁷. Le choix du matériel de lecture devrait reposer sur d'autres critères appropriés au développement des compétences en lecture, du langage et des connaissances
 - f. remplacer les systèmes d'indices et la littératie équilibrée pour la lecture des mots par un enseignement obligatoire explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture de mots, y compris la conscience phonémique, les compétences en analyse graphophonétique et en décodage et la fluidité en lecture des mots (lecture précise et rapide des mots)
 - g. dans le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année, énoncer les approches (et les programmes recommandés

par le ministère) propres à appuyer les attentes énoncées explicitement concernant la conscience phonémique, les associations entre les lettres et les sons, le décodage à l'échelle des mots (y compris la fusion des sons et la segmentation des mots en sons en vue de la lecture et de l'écriture des mots), et la maîtrise ou la fluidité de la lecture des mots (nombre de mots lus par minute). Cette stratégie se poursuivra par une étude des mots plus avancée après la 2^e année, y compris la façon d'enseigner les connaissances et l'analyse morphologiques avancées

- h. intégrer d'autres aspects d'une approche exhaustive en matière de littératie abordés dans les recherches scientifiques, comme l'enseignement de la langue orale, de la compréhension de lecture, de la connaissance du vocabulaire, et de l'épellation et l'écriture, fondé sur des données probantes⁸⁶⁸.

31. Le ministère devrait rendre publics des guides et des ressources complémentaires soit avant, soit en même temps que la version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année.

32. Le ministère devrait retirer de la circulation toutes les ressources du ministère sur la littératie au primaire, y compris le matériel de classe complémentaire publié dans son site Web « Curriculum et ressources »⁸⁶⁹ ou dans la Communauté d'@pprentissage Ontario⁸⁷⁰, qui promeuvent les systèmes d'indices, la littératie équilibrée, les fiches d'observation individualisée et les analyses des méprises, ou toute autre méthode d'enseignement et d'évaluation de la lecture des mots n'ayant pas fait l'objet d'une validation scientifique.

33. Les conseils scolaires devraient mettre à jour leurs politiques, procédures, directives, documents, guides, documents de formation et de perfectionnement professionnel et autres ressources ayant trait à la littératie au primaire, afin de les rendre cohérents avec les conclusions du présent rapport et, lorsqu'elles seront disponibles, aux versions révisées du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année, du *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*, du *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année* et des autres ressources et documents complémentaires du ministère.

Réviser les manuels et le matériel complémentaire de classe

34. Le ministère devrait, en collaboration avec une, un ou plusieurs experts externes, réviser la Liste Trillium⁸⁷¹ des manuels approuvés ayant trait à la lecture, le cas échéant, afin de s'arrimer aux preuves scientifiques en éliminant tous les manuels qui promeuvent des méthodes d'enseignement et d'évaluation n'ayant pas fait l'objet d'une validation scientifique et en ajoutant uniquement des manuels qui reflètent les principes pédagogiques efficaces associés à l'enseignement obligatoire explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture des mots, y compris les compétences en conscience phonémique, en analyse graphophonétique et en décodage et la fluidité en lecture des mots (lecture précise et rapide des mots).

35. Le ministère devrait s'adjoindre la collaboration d'une, d'un ou de plusieurs experts externes afin d'élaborer une liste de matériel scolaire (y compris des programmes, trousse, livres, outils d'évaluation et programmes d'intervention) conforme à la version révisée du curriculum et aux preuves scientifiques décrites dans le présent rapport.
36. Le ministère devrait indiquer clairement aux conseils scolaires de cesser d'utiliser et d'acheter des manuels ou du matériel scolaire non compatibles avec les données scientifiques et de les autoriser à acheter et à utiliser uniquement du matériel associé à l'enseignement des compétences de base en lecture des mots figurant dans la Liste Trillium et dans la liste du matériel scolaire approuvé par le ministère.
37. Les conseils scolaires devraient cesser d'utiliser des manuels ou du matériel scolaire non compatibles avec les données scientifiques exposées dans le présent rapport. Les conseils scolaires ne devraient acheter que des manuels et du matériel scolaire figurant dans les listes révisées approuvées par le ministère. Les conseils scolaires devraient remplacer les livres à niveaux de difficulté gradués utilisés de la maternelle à la 1^{re} ou la 2^e année par des textes décodables.
38. Le ministère devrait fournir aux conseils scolaires les fonds nécessaires pour acheter des manuels et du matériel scolaire figurant dans la version révisée de la Liste Trillium et dans la liste du matériel scolaire approuvé.

Élaborer et fournir un curriculum et des mesures intérimaires

39. Le ministère de l'Éducation devrait, en collaboration avec une, un ou plusieurs experts externes, élaborer ou déterminer un curriculum intérimaire en lecture au primaire (ou un addendum aux versions actuelles du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année), ainsi que des ressources, guides et formations, pour aider les conseils scolaires et les enseignants à commencer immédiatement à donner un enseignement sur les compétences de base en lecture qui soit compatible avec la science de la lecture, le temps de réaliser une révision complète du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année, ainsi que des guides pédagogiques et des autres ressources. Le curriculum intérimaire en lecture au primaire, ainsi que les ressources, guides et formations, devraient guider les conseils et les enseignants et leur enjoindre de commencer immédiatement à mettre en œuvre l'enseignement obligatoire explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture des mots, y compris les compétences en conscience phonémique, en analyse graphophonétique, en décodage des mots et en fluidité de lecture des mots, et la connaissance des morphèmes. Ce curriculum intérimaire et les ressources, guides et formations pourraient être choisis parmi les documents préexistants fondés sur des données probantes qui ont reçu l'aval d'une, d'un ou de plusieurs experts externes du ministère afin de s'assurer qu'ils sont conformes à la science de la lecture. Le ministère devrait veiller à ce que les ressources, guides et formations intérimaires soient compatibles avec la future

version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année, afin qu'on puisse continuer de les utiliser après la publication des versions révisées.

40. Les conseils scolaires devraient immédiatement commencer à mettre en œuvre des mesures, des ressources, des programmes, des guides et des formations afin de donner un enseignement obligatoire explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture des mots, y compris la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique le décodage et l'étude des mots, dans l'attente d'une version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année. L'on pourra continuer d'utiliser ces mesures, ressources, guides et formations intérimaires afin de soutenir la prestation d'une version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année après sa publication.
41. Le ministère devrait adopter une approche systématique de publication d'un curriculum intérimaire de l'enseignement de la lecture au primaire et (ou) d'un addendum aux versions actuelles du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année qui s'appuie sur l'apprentissage professionnel, des guides et des ressources complémentaires, ainsi qu'un plan connexe de perfectionnement professionnel à l'intention des éducateurs, qui a été clairement communiqué aux conseils scolaires.
42. Le ministère devrait fournir aux conseils un appui financier permettant de mettre en œuvre et de maintenir adéquatement ces mesures, ressources, programmes, guides et formations.
43. Le ministère devrait bonifier son appui financier aux programmes d'apprentissage pendant l'été offerts par les conseils scolaires aux élèves de la maternelle à la 5^e année, dans le cadre d'une stratégie visant à aider tous les élèves à faire un rattrapage en matière de fluidité en lecture et à remédier à la perte d'apprentissage liée à la lecture causée par la COVID-19. Le ministère devrait exiger obligatoirement que les programmes d'été visant à soutenir la lecture donnent un enseignement explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture, y compris la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique et le décodage, et la fluidité.
44. Le ministère devrait développer un plan de reprise de l'enseignement qui comprend des programmes accélérés intensifs de lecture destinés à l'ensemble des élèves, mais axés sur les groupes les plus désavantagés par les fermetures d'école causées par la COVID-19 (élèves handicapés, élèves issus de familles à faible revenu, élèves noirs et autrement racialisés, élèves autochtones et nouveaux arrivants).

Accroître l'expertise au sein des conseils et assurer l'absence de représailles

45. Le ministère devrait fournir à tous les conseils scolaires de la province une enveloppe budgétaire annuelle stable leur permettant d'embaucher des leaders en littératie pour coordonner et soutenir les efforts d'amélioration liés à la lecture et à la littératie à l'échelle de chaque conseil⁸⁷². Le ministère de l'Éducation devrait exiger que les leaders en littératie soient formés à la science de la lecture, y compris l'enseignement systématique et direct des compétences de base en lecture et des méthodes de littératie structurée.
46. Les conseils scolaires devraient tirer parti, à l'interne, de l'expertise des pédagogues, administrateurs, orthophonistes et psychologues de leur personnel qui sont au fait de la science de la lecture, pour ce qui concerne l'enseignement systématique et direct des compétences de base en lecture et des méthodes de littératie structurée.
47. Les membres du personnel des conseils qui prônent la science de la lecture ou d'autres mesures visant à améliorer les résultats des élèves ayant un handicap ne devraient jamais faire l'objet de conséquences négatives ou de représailles.

Veiller à ce que la préparation des enseignants en formation initiale aborde les concepts clés

48. Les facultés d'éducation de l'Ontario devraient adopter la science de la lecture au primaire et veiller à ce que les futurs enseignants en comprennent les concepts essentiels, c'est-à-dire :
 - a. l'importance de la précision et de l'efficacité en lecture des mots pour la compréhension de lecture, ainsi que les modèles de développement de la lecture
 - b. le mode de développement d'une lecture des mots précise et efficace au primaire
 - c. la façon d'enseigner les compétences de base en lecture et en épellation des mots en salle de classe
 - d. l'importance d'enseigner les compétences de base en lecture pour redresser les inégalités auxquelles se heurtent les populations étudiantes historiquement défavorisées et tenir compte des besoins des élèves ayant des difficultés et des handicaps de toutes sortes
 - e. d'autres aspects d'une approche exhaustive en matière de littératie qui sont abordés dans les recherches scientifiques, mais ne s'inscrivaient pas dans la portée de l'enquête, comme l'enseignement de la langue orale, de la compréhension de lecture, de la connaissance du vocabulaire, et de l'épellation et l'écriture, fondé sur des données probantes.

49. Les règlements pris en application de la *Loi sur l'ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*⁸⁷³ devraient être modifiés afin d'exiger que tous les aspirants-enseignants des cycles primaire et moyen suivent un demi-cours (trois crédits) axé sur les composantes essentielles de l'enseignement en lecture des mots pour aider tous les élèves à devenir des lecteurs accomplis. Les facultés d'éducation devraient s'assurer que ce cours consacre une période considérable à l'enseignement visant à développer la connaissance par les enseignants en formation initiale du contenu de la recommandation 48 ci-dessus, ainsi que des éléments suivants :
- a. la structure des mots à l'oral et à l'écrit
 - b. la nature de l'enseignement systématique et direct de la lecture des mots et de l'orthographe, selon l'année d'études
 - c. les compétences et connaissances nécessaires à la mise en œuvre de pratiques exemplaires pour l'enseignement aux élèves de la conscience phonémique, de l'analyse graphophonétique, de la lecture précise et efficiente ou rapide des mots, de l'orthographe, de la fluidité et de l'étude des mots plus avancée, y compris les connaissances et l'analyse syllabiques et morphologiques
 - d. les façons de jauger les progrès des élèves au regard de ces compétences de base en lecture et épellation des mots, l'identification des élèves nécessitant un suivi immédiat et la prestation immédiate d'un enseignement ciblé aux élèves qui en ont besoin.

Les facultés devraient explorer les composantes de stages et possibilités en matière de mentorat qui renforcent et améliorent l'apprentissage dans ces domaines.

50. Toutes les facultés de l'Ontario devraient veiller à ce que les prochains cours sur les méthodes, l'évaluation, l'enseignement inclusif et l'enseignement aux élèves ayant des difficultés particulières ou des TA renforcent et approfondissent la connaissance et la compréhension de ces concepts et approches par les enseignants en formation initiale.
51. Toutes les facultés de l'Ontario devraient consolider les connaissances fondamentales décrites aux recommandations 48 et 49 afin de préparer les enseignants en formation initiale à repérer, instruire et soutenir les élèves ayant des difficultés en lecture et en écriture, y compris les élèves ayant la dyslexie ou d'autres troubles, et les élèves sans anomalie connue, au moyen d'un enseignement additionnel des éléments suivants :
- a. les caractéristiques fondamentales des troubles de lecture et de la dyslexie.
La dyslexie devrait être nommée et expliquée
 - b. les signes avant-coureurs de difficultés de lecture
 - c. la compréhension et l'utilisation d'outils de dépistage précoce ayant fait l'objet d'une validation scientifique et de méthodes d'évaluation de la lecture en classe étayées par la science pour guider l'enseignement de la lecture et de l'écriture
 - d. la compréhension de la différenciation pédagogique en lecture afin de renforcer les compétences de base en lecture et de soutenir le développement de l'écriture chez les élèves ayant des difficultés de lecture

- e. les mesures d'adaptation efficaces et la façon de les mettre en œuvre avec succès en classe
- f. la compréhension des mesures d'intervention précoces et subséquentes qui sont fondées sur des données probantes, en mettant l'accent sur les approches fondées sur des données probantes en usage dans les conseils scolaires de l'Ontario, et la façon d'appuyer en classe les élèves qui reçoivent ces mesures d'intervention.

52. Toutes les facultés de l'Ontario devraient réévaluer le bien-fondé d'enseigner l'utilisation des fiches d'observation individualisée ou des analyses des méprises. Elles devraient apprendre aux enseignants à employer des moyens plus valides et utiles d'évaluation des progrès des élèves en lecture et à utiliser des outils d'évaluation qui mesurent les compétences en lien avec la précision et la fluidité de la lecture des mots séparément de la compréhension de lecture ou de la langue orale. Les facultés devraient apprendre aux enseignants en formation initiale à administrer des outils d'évaluation concis et fiables afin de jauger les progrès des élèves au regard de ces compétences de base⁸⁷⁴.

53. Les recommandations 48 à 52 devraient être mises en œuvre avant que le ministère, le cas échéant, révise le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année.

Veiller à ce que davantage de cours menant à une qualification et d'activités de perfectionnement professionnel continu traitent de concepts clés

54. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devrait exiger que tout cours menant à une qualification additionnelle en lecture offert par un fournisseur de QA en Ontario (Lecture, parties 1 et 2; Lecture, spécialiste) comprenne des connaissances avancées sur les sujets suivants :
- a. les fondements de la lecture des mots et de l'orthographe
 - b. le rôle central de la lecture des mots dans la compréhension de lecture
 - c. les modèles permettant de comprendre comment se développe la fluidité en lecture des mots
 - d. les pratiques exemplaires pour l'enseignement aux élèves de la conscience phonémique, de l'analyse graphophonétique et de la fluidité en lecture des mots, et de l'étude des mots plus avancée, y compris les connaissances et l'analyse syllabiques et morphologiques
 - e. les caractéristiques fondamentales des troubles de lecture et de la dyslexie. La dyslexie devrait être nommée et expliquée
 - f. les signes avant-coureurs de difficultés de lecture
 - g. la compréhension et l'utilisation d'outils de dépistage précoce ayant fait l'objet d'une validation scientifique et de méthodes d'évaluation de la lecture en classe étayées par la science pour guider l'enseignement de la lecture
 - h. la compréhension de la différenciation pédagogique pour l'enseignement de la lecture, de l'orthographe et de l'écriture

- i. les mesures d'adaptation efficaces pour les difficultés de lecture et la façon de les mettre en œuvre avec succès en classe
- j. la compréhension des mesures d'intervention précoce et subséquente fondées sur des données probantes en usage dans les conseils scolaires de l'Ontario, et la façon d'appuyer en classe les élèves qui y ont accès.

55. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devrait exiger que tout cours menant à une qualification additionnelle portant sur l'éducation de l'enfance en difficulté, l'éducation inclusive et les élèves ayant des TA, et offert par un fournisseur de QA en Ontario (Éducation de l'enfance en difficulté, parties 1 et 2; Éducation de l'enfance en difficulté, spécialiste), comprenne des connaissances avancées sur les sujets suivants :

- a. les caractéristiques fondamentales des troubles de lecture et de la dyslexie. La dyslexie devrait être nommée et expliquée
- b. les signes avant-coureurs de difficultés de lecture
- c. l'enseignement et les mesures d'intervention efficaces en lecture, et le modèle de réponse à l'intervention (RAI) ou système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM)
- d. la fonction essentielle de l'enseignement fondé sur des données probantes en tant que composante clé d'une approche fondée sur la CUA
- e. les mesures d'adaptation efficaces pour les difficultés de lecture et la façon de les mettre en œuvre avec succès en classe
- f. la différence entre les mesures d'adaptation et les modifications aux attentes du curriculum, ainsi que le rôle limité des modifications (voir aussi la *Section 11 : Accommodement des besoins*)
- g. la compréhension des mesures d'intervention précoce et subséquente fondées sur des données probantes en usage dans les conseils scolaires de l'Ontario, et la façon d'appuyer en classe les élèves qui y ont accès
- h. les moyens de soutenir l'utilisation de la collecte de données et du suivi dans leur école ou leur conseil afin d'éclairer la RAI/les SMSM.

56. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait, en collaboration avec une, un ou plusieurs experts externes, élaborer un programme complet et soutenu en cours d'emploi de perfectionnement professionnel des enseignants, ainsi que des ressources qui traitent de l'enseignement de la lecture et des troubles de lecture/la dyslexie en bas âge, y compris :

- a. les fondements de la lecture des mots et de l'épellation
- b. le rôle central de la lecture des mots dans la compréhension de lecture
- c. les modèles permettant de comprendre comment se développe la fluidité en lecture des mots
- d. les pratiques exemplaires pour l'enseignement aux élèves de la conscience phonémique, de l'analyse graphophonétique et de l'étude des mots plus avancée, y compris les connaissances et l'analyse syllabiques et morphologiques

- e. les caractéristiques fondamentales des troubles de lecture et de la dyslexie. La dyslexie devrait être nommée et expliquée
 - f. les signes avant-coureurs de difficultés de lecture
 - g. la compréhension et l'utilisation d'outils de dépistage précoce ayant fait l'objet d'une validation scientifique et de méthodes d'évaluation de la lecture en classe étayées par la science pour guider l'enseignement de la lecture
 - h. la compréhension de la différenciation pédagogique pour l'enseignement de la lecture, de l'orthographe et de l'écriture
 - i. les mesures d'adaptation efficaces pour les difficultés de lecture et la façon de les mettre en œuvre avec succès en classe
 - j. l'utilisation de matériel et de programmes fondés sur des données probantes en classe et en groupe restreint
 - k. la compréhension des mesures d'intervention précoce et subséquente fondées sur des données probantes en usage dans les conseils scolaires de l'Ontario, et la façon d'appuyer en classe les élèves qui y ont accès.
57. Le ministère devrait fournir une enveloppe budgétaire annuelle stable à tous les conseils scolaires de l'Ontario afin qu'ils offrent un perfectionnement professionnel exhaustif et soutenu en cours d'emploi, et exiger qu'ils le fassent.
58. Pendant la mise au point de ce perfectionnement professionnel, les conseils scolaires devraient, à l'aide de fonds offerts par le ministère, fournir aux éducateurs la possibilité de suivre des cours reconnus en littératie structurée.



9. Dépistage précoce

9. Dépistage précoce

Une mesure de dépistage est un test rapide et officieux, fondé sur des données probantes, qui fournit de l'information sur de possibles difficultés de lecture.

Introduction

Une mesure de dépistage est un test rapide et officieux, fondé sur des données probantes, qui fournit de l'information sur de possibles difficultés de lecture⁸⁷⁵. Les mesures de dépistage permettent de repérer les élèves qui ont des difficultés de lecture ou courent le risque d'en développer, afin qu'ils puissent obtenir une instruction supplémentaire ou des mesures d'intervention immédiates. Bien que cela ne s'inscrive pas dans la portée de ce rapport, les mesures de dépistage précoce peuvent servir à identifier les difficultés sur le plan du développement du langage oral.

Le dépistage ne mène pas à un diagnostic. Il ne sert pas à identifier les enfants auxquels attribuer une désignation ou une étiquette. Il s'agit d'une stratégie de détection rapide servant les intérêts des élèves et des enseignants. Le dépistage permet aux enseignants de mieux comprendre comment aider leurs élèves et aux élèves de recevoir un soutien immédiat et ciblé.

Le terme « dépistage universel » fait référence à la conduite d'évaluations de dépistage standardisées auprès de tous les élèves au moyen d'instruments courants, fondés sur des données probantes. Ces instruments reposent sur des normes de fiabilité et de validité établies pour accroître la confiance en leur efficacité.

Le dépistage précoce universel n'est pas seulement efficace, mais également nécessaire pour protéger les droits de tous les élèves, et plus précisément les élèves issus de nombreux groupes protégés par le *Code*. Il facilite l'intervention précoce, réduit le risque de biais et améliore la prise de décisions relatives au rendement des élèves. Les écoles peuvent prendre des décisions éclairées parce qu'elles sont capables de comparer les résultats obtenus auprès de différentes populations à l'aide d'outils communs de dépistage.

Tous les outils de dépistage doivent être utilisés de façon responsable, en tenant compte de la diversité culturelle et linguistique de la population étudiante. Aucun outil de dépistage ne devrait servir à dévaloriser un enfant. L'objectif du dépistage et de la collecte de données est de veiller à ce que les élèves et les enseignants disposent des ressources dont ils ont besoin.

Comme l'indique la *Section 8 : Curriculum et enseignement*, le dépistage fait partie intégrante de toute approche d'éducation inclusive reposant sur le modèle de réponse à l'intervention (RAI) ou système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM). Si les écoles offrent un enseignement en salle de classe fondé sur des données probantes, ont recours au dépistage universel pour repérer les élèves à risque et mettent en œuvre

des mesures d'intervention immédiates au besoin, elles réduiront le nombre d'élèves qui n'arrivent pas à apprendre à lire. Le dépistage est efficace lorsqu'il est fondé sur des données probantes et effectué tôt auprès de tous les élèves.

Lorsque le dépistage est effectué tôt, les écoles peuvent repérer les élèves qui ont des difficultés de lecture ou courent le risque d'en développer afin de leur procurer des mesures ciblées d'intervention précoce. Les mesures d'intervention précoce sont les plus efficaces parce que les élèves répondent moins bien aux mesures d'intervention à mesure qu'ils vieillissent⁸⁷⁶. Le dépistage permet de repérer les jeunes lecteurs à risque dont les compétences de base en lecture accusent du retard et de leur éviter des difficultés de lecture futures, ainsi que les conséquences à vie du manque d'apprentissage de la lecture. Le dépistage précoce est donc essentiel en ce qu'il permet de repérer les élèves à risque avant qu'ils ne prennent du retard.

L'enquête a révélé que l'Ontario n'a pas d'approche systématique et fondée sur des données probantes de dépistage précoce universel lui permettant de repérer les élèves à risque ayant besoin de mesures d'intervention immédiates.

La Note Politique/Programmes (NPP) n° 155 du ministère de l'Éducation (ministère) est l'un des obstacles à l'adoption du dépistage universel. Selon son interprétation actuelle, la NPP 155 laisse aux enseignants le soin de décider, de leur propre chef, de la fréquence et du moment du dépistage, et du choix des évaluations diagnostiques à utiliser. Le dépistage des élèves est le plus efficace lorsqu'il repose sur des outils fondés sur des données probantes administrés à des intervalles précis. En Ontario cependant, les outils fondés sur des données probantes employés et le moment du dépistage ne sont pas standardisés. Par conséquent, la NPP 155 a occasionné des lacunes et des incohérences, et a fait obstacle à l'adoption d'une approche de dépistage universel efficace et axée sur les élèves.

Les pratiques de dépistage varient d'un conseil, d'une école et d'un membre du personnel enseignant à l'autre. Les conseils emploient une combinaison de méthodes d'observation, comme des fiches d'observation individualisée ou des analyses des méprises, qui sont souvent associées à des programmes d'enseignement de la lecture non fondés sur des données probantes. Certains conseils se servent d'évaluations élaborées à l'échelon local, qui ne semblent malheureusement pas avoir été évaluées adéquatement pour en mesurer l'efficacité. Bien que certains conseils incluent à leur liste d'évaluations possibles des outils de dépistage pouvant être fondés sur des données probantes, le personnel enseignant n'est pas tenu de les utiliser et les conseils ne pouvaient pas confirmer qu'il les utilisait.

Les écoles de l'Ontario ont besoin de protocoles standardisés relatifs au moment et à la façon d'effectuer le dépistage, et aux outils de dépistage qui devraient être utilisés. Le personnel enseignant devrait collaborer étroitement à la mise au point de ce modèle. Le mode d'application de la NPP 155 ne favorise pas la réussite des élèves de l'Ontario.

Le modèle actuel ne crée pas les conditions nécessaires à la collecte de données parce qu'aucun outil commun de dépistage n'est utilisé d'une classe, d'une école ou d'un conseil scolaire à l'autre.

Pour qu'une approche multiniveaux soit efficace, les outils de dépistage utilisés doivent être fondés sur des données probantes; ils doivent mesurer les bonnes compétences et être administrés deux fois par année, de la maternelle à la 2^e année. Les données recueillies dans le cadre du dépistage doivent se traduire par l'offre immédiate de mesures d'intervention aux élèves qui en ont besoin.

L'Ontario doit agir pour remédier à son approche inadéquate en matière de dépistage. L'approche actuelle occasionne inutilement des conflits et de la confusion entre les conseils scolaires et les enseignants, et fait fi du meilleur intérêt des enfants à risque. La science du dépistage du manque de compétences initiales en lecture est avancée et les coûts pécuniaires du dépistage sont minimaux, tandis que les pratiques actuelles ont des répercussions néfastes sur les élèves⁸⁷⁷.

Importance du dépistage précoce

Il n'est pas bon d'attendre que les élèves aient des difficultés manifestes d'apprentissage de la lecture avant d'agir. Pourtant, l'approche attentiste d'identification des difficultés d'apprentissage est répandue au sein du système d'éducation de l'Ontario. Les écoles attendent généralement que les élèves affichent des difficultés extrêmes et qu'un membre du personnel enseignant s'en aperçoive et demande des mesures de soutien.

Les chercheurs du domaine de l'éducation associent plusieurs inconvénients au modèle attentiste. Ce modèle repose sur une évaluation imprécise de la situation, fondée en grande partie sur les observations du personnel enseignant et des mesures d'identification sans lien avec l'enseignement efficace⁸⁷⁸. Par conséquent, il peut mener à la prise de décisions biaisées plutôt que fondées sur des données. L'intervention est réactive et basée sur le déficit de l'élève, plutôt que proactive et basée sur le risque qu'il ou elle court⁸⁷⁹. Enfin, lorsque les élèves ont accès à des mesures d'intervention, celles-ci sont mises en œuvre trop tard.

Les écoles doivent soumettre tous les élèves à un dépistage tôt durant leurs études (dès la maternelle), au moyen d'outils de dépistage fondés sur des données probantes. Plus les écoles effectuent tôt le dépistage et plus les élèves auront accès, tôt, à un enseignement et à des mesures d'intervention qui leur permettront d'apprendre à lire de façon précise et fluide⁸⁸⁰.

Dans son mémoire aux responsables de l'enquête, l'Association of Psychology Leaders in Ontario Schools (APLOS) a insisté sur l'importance du dépistage étant donné qu'il offre « un profil de la classe qui aide l'enseignante ou l'enseignant à déterminer l'orientation à donner au programme d'études dans sa classe particulière ». L'APLOS a

ajouté que cela menait à l'adoption, chez les élèves ayant des difficultés de lecture, de mesures d'intervention précoce efficaces qui réduisent « le potentiel de difficultés d'apprentissage à long terme » de bon nombre d'élèves. Selon l'APLOS :

Le dépistage précoce des troubles de lecture offre l'occasion de mettre en œuvre des programmes sensibles aux besoins émergents en matière d'apprentissage. Il n'a pas à mener nécessairement à la prise à partie d'élèves ou à leur répartition en groupes distincts. Il permet plutôt de moduler les objectifs d'apprentissage au sein de la classe et de tenir compte des besoins de l'ensemble des apprenants. Durant les premières années d'études, un enseignement qui inclut une instruction systématique et directe est un outil puissant de prévention des difficultés de lecture futures qui réduira la nécessité de procéder à des évaluations plus exhaustives afin de déceler les difficultés fondamentales des élèves.

Le dépistage précoce peut également réduire le besoin de mener des évaluations professionnelles. Dans le cadre de l'enquête, une personne occupant un poste d'orthophoniste dans un conseil a affirmé que le dépistage précoce était « essentiel pour tous les élèves de la maternelle à la 2^e année. Effectué de la bonne façon, il réduira de façon significative le nombre d'élèves aiguillés vers des services de psychologues et d'orthophonistes, et pourrait accroître [le nombre d'] élèves possédant des compétences en littératie appropriées pour l'année d'études. »

De plus, si l'enseignement de niveau 1 en salle de classe n'est pas fondé sur des données probantes, les mesures d'intervention de niveau 2 ne seront pas aussi efficaces. L'enseignement fondé sur des données probantes renforce en salle de classe les compétences de base ciblées par les mesures d'intervention de niveau 2 et favorise leur amélioration continue après qu'ont pris fin les mesures d'intervention.

Dépistage fondé sur des données probantes

Le dépistage fondé sur des données probantes est la façon la plus efficace d'identifier les élèves qui ont des difficultés de lecture ou courent le risque d'en développer. Il constitue un moyen objectif et mesurable d'améliorer les résultats des élèves et de réduire les biais d'évaluation, y compris les biais touchant les élèves issus de la diversité culturelle et linguistique⁸⁸¹. Ces biais d'évaluation peuvent déformer la perception qu'ont les enseignants et autres professionnels de l'éducation des capacités et du rendement des élèves. Le dépistage universel protège l'élève de ces biais possibles.

D'après ce qu'ont entendu les responsables de l'enquête, certaines personnes supposent que les élèves qui peinent à apprendre à lire ne devraient pas apprendre l'anglais et le français en même temps. Cette idée fausse a limité l'accès de nombreux élèves à l'éducation en langue française. Par exemple, des nouveaux arrivants et des élèves multilingues sont parfois dissuadés de s'inscrire à des programmes d'immersion française. Les responsables de

l'enquête ont eu vent de nombreux exemples de familles qui se sont vues priées de retirer leur enfant aux prises avec des difficultés de lecture du programme d'immersion française, ou à qui on a enjoint de le faire si elles voulaient obtenir des mesures de soutien de la part de l'école.

L'équipe d'enquête a aussi appris que les élèves des conseils de langue française avaient moins accès aux ressources et programmes relatifs aux difficultés de lecture. Des parents ont rapporté avoir renoncé à leur droit d'obtenir une éducation de langue française pour leur enfant et transféré l'élève dans un conseil de langue anglaise afin de lui procurer de meilleures mesures de soutien. Comme l'expliquait un parent :

En Ontario, nous avons le droit à l'enseignement en français, par contre, lors de trouble d'apprentissage, il y a très peu de ressources ou de programmes disponibles pour le personnel enseignant et les élèves. C'est en partie pour cette raison que nous avons retiré notre enfant du système scolaire francophone.

Les enfants qui ont des difficultés de lecture, ou qui courent le risque d'en développer, devraient bénéficier des mêmes avantages sur le plan scolaire et social, et sur le plan de l'emploi, qu'apporte l'apprentissage du français. Les personnes qui ont le droit de donner à leurs enfants une éducation en français doivent pouvoir exercer ce droit aux termes de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Le ministère a reconnu que tous les élèves pouvaient apprendre le français s'ils disposaient des mesures de soutien nécessaires.

Il est aussi nécessaire d'adopter une approche préventive à l'intention des élèves qui apprennent le français et courent le risque de développer des difficultés de lecture. Les élèves qui peinent à apprendre à lire en français peineront probablement également à apprendre à lire en anglais. Par conséquent, le fait de les retirer d'un programme de langue française ne réglera rien. Ces élèves devraient plutôt avoir accès à des mesures de dépistage basées sur des données scientifiques et à des mesures d'intervention fondées sur des données probantes tôt durant leur éducation de langue française.

Toutes les recherches ne sont pas égales. Elles ont d'ailleurs des degrés variables de qualité. Les personnes et les entreprises qui créent des outils de dépistage soutiennent souvent que leurs évaluations sont fondées sur la recherche. À elles seules cependant, les recherches ne sont pas une garantie de validité et de fiabilité. Les recherches doivent :

1. afficher une grande validité interne et externe⁸⁸²
2. être fiables
3. être associées à la science de l'enseignement de la lecture et de l'acquisition des compétences de base en lecture.

La validité interne a trait à la façon dont l'étude est structurée. Elle fait référence à la qualité des recherches menées. Les études qui ont une grande validité interne peuvent mener à des conclusions de type causal. Les études dont la validité interne est modérée peuvent permettre d'établir un rapport général, mais les liens de causalité sont plus tenus.

La validité externe a trait à l'applicabilité des conclusions au monde réel. Les études qui ont une grande validité externe portent sur une variété de participants et de milieux, de sorte que leurs résultats peuvent être appliqués à ces types de participants et de milieux. Les recherches dont la validité externe est modérée portent parfois sur des échantillons plus petits, qui rendent incertaine la généralisation des résultats aux populations non étudiées.

La validité externe fait également référence à ce qui est mesuré et à son rapport avec le champ d'études. Par exemple, l'évaluation de la capacité d'un enfant d'utiliser des repères syntaxiques (structure de la phrase) ou d'autres indices pour deviner des mots n'est pas un indicateur valide de ses compétences de base en lecture des mots.

Le terme « fiabilité » fait référence au fait que les mêmes résultats ont été obtenus dans différents milieux, par différents évaluateurs. Les résultats ne changent pas en fonction du moment et du lieu du dépistage, ou de la personne qui note les élèves.

Dans le secteur de l'enseignement de la lecture, de nombreux outils de dépistage ont franchi des étapes de développement rigoureuses et atteint un niveau de validité et de fiabilité bien connu⁸⁸³.

Guide de pratique de l'Institute of Education Sciences

L'Institute of Education Sciences (IES) est une agence indépendante et non partisane du ministère de l'Éducation des États-Unis. L'institut passe en revue les meilleurs éléments de preuve scientifique et d'expertise à sa disposition pour résoudre les enjeux systémiques du milieu de l'éducation qui ne peuvent pas être réglés au moyen de programmes individuels. Il publie des guides de pratique soumis à des comités de lecture externes rigoureux.

En 2009, l'IES a publié le guide de pratique intitulé *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention (RTI) and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades*⁸⁸⁴.

Ce guide a été rédigé par un comité d'experts des secteurs de la lecture, de l'évaluation et des méthodologies de recherche. Les auteurs ont résumé les pratiques recommandées de dépistage précoce des difficultés de lecture et fourni des éléments de preuve de leur efficacité. Une note a été attribuée à chacune des recommandations en fonction de la rigueur des recherches démontrant son efficacité⁸⁸⁵. Selon les recommandations disposant d'éléments de preuve forts ou modérés, les écoles devraient :

1. soumettre tous les élèves au dépistage des difficultés de lecture potentielles au début de l'année et de nouveau au milieu de l'année
2. soumettre au dépistage les élèves de la maternelle à la 2^e année
3. surveiller à intervalles réguliers les progrès des élèves qui courent un risque accru de troubles de lecture
4. utiliser des mesures d'évaluation efficaces et fiables, qui ont un degré raisonnable de validité
5. offrir un enseignement systématique intensif portant sur trois compétences de base en lecture, au plus, à des petits groupes d'élèves dont les résultats se situent sous la valeur seuil au dépistage universel. En règle générale, ces groupes d'élèves se réunissent trois à cinq fois par semaine, pendant de 20 à 40 minutes.

Le rapport de l'IES a aussi formulé des recommandations relatives aux cibles appropriées du dépistage selon l'année d'études⁸⁸⁶ :

Les mesures de dépistage utilisées à la maternelle devraient évaluer entre autres la connaissance des lettres et la connaissance phonémique [...] Lorsqu'ils entrent en 1^{re} année, les enfants devraient faire l'objet de mesures d'évaluation de leur connaissance phonémique et compétences en décodage, en identification de mots et en lecture de textes. Au deuxième semestre de la 1^{re} année, l'évaluation de leurs compétences en décodage, identification de mots et lecture de textes devrait porter également sur la vitesse d'exécution. Les mesures de dépistage utilisées en 2^e année devraient évaluer entre autres la lecture de mots et de passages. Ces mesures sont généralement des exercices chronométrés.

Le comité d'experts a créé, à partir de la documentation scientifique la plus récente, un tableau qui illustre les mesures de dépistage exigées à différents moments pour évaluer les compétences initiales en précision et en fluidité de lecture des mots⁸⁸⁷.

Figure 4

Mesures	Années d'études recommandées	Compétences évaluées	Objet	Limites
Fluidité de l'identification des lettres	M-1	Identification du nom des lettres et extraction rapide d'information abstraite	Dépistage	Cette mesure n'est pas bonne pour le suivi des progrès parce que les élèves commencent à associer les lettres et les sons. Elle n'est pas valide pour les EAL de la maternelle, mais semble valide en 1re année.
Segmentation des phonèmes	M-1	Connaissance phonémique	Dépistage et suivi des progrès	Le suivi des progrès au second semestre de la 1re année au moyen de cette mesure est problématique. À mesure que les élèves apprennent à lire, ils semblent porter moins attention aux compétences phonémiques et plus attention aux stratégies de décodage..
Fluidité de lecture des non-mots	1	Maîtrise des règles graphophonétiques de base et automatismes	Dépistage et suivi des progrès	Cette mesure se limite aux mots très simples et n'évalue pas la capacité de lecture de mots irréguliers ou multisyllabiques.
Identification des mots ²⁶	1-2	Lecture des mots	Dépistage et suivi des progrès	Cette mesure résout bon nombre des limites de l'évaluation de la fluidité de lecture des non-mots en incluant les mots irréguliers et multisyllabiques.
Fluidité de la lecture orale (aussi appelée « fluidité de lecture de passages »)	1-2	Précision et fluidité de lecture de textes cohérents	Dépistage et suivi des progrès	Bien que cette mesure ait une validité selon critère modérément élevée, elle ne peut pas brosser de portrait complet du niveau de maîtrise de la lecture de l'élève. De nombreux élèves obtiendront une note aux alentours de zéro au début de la 1re année. La mesure demeure raisonnablement capable de prédire le rendement de fin d'année en lecture.

Bien que le comité d'experts n'ait pas recommandé d'outil de dépistage spécifique, il a recommandé aux écoles de choisir des outils de dépistage dont les caractéristiques sont semblables à celles des outils examinés dans la documentation scientifique.

Le comité a cité trois outils de dépistage spécifiques et les études correspondantes démontrant qu'ils incluent des mesures capables de prédire correctement le rendement futur de l'élève. Il s'agit des outils *DIBELS*,⁸⁸⁸ *Comprehensive Test of Phonological Processing* (CTOPP)⁸⁸⁹ et *Texas Primary Reading Inventory*⁸⁹⁰. Les *Rapid Naming Subtests* du CTOPP pourraient aussi figurer parmi ces outils, car ils prédisent les difficultés futures de précision et de fluidité de lecture des mots.

Mesures de dépistage

Les mesures de dépistage sont conçues pour veiller à ce que les élèves apprennent les compétences qui conviennent à leur niveau d'études. À différents moments, différentes mesures de dépistage sont requises pour procéder à l'évaluation convenable du développement escompté des compétences en lecture.

Comme le démontre le rapport de l'IES, la science de l'identification précoce est avancée et beaucoup d'outils sont offerts pour prédire le risque de difficultés de lecture⁸⁹¹.

Les outils de dépistage qui évaluent la conscience phonologique d'unités de tailles plus grandes que le phonème, comme les rimes, les syllabes et les attaques, pourraient convenir en maternelle. Au jardin d'enfants cependant, comme le démontre le tableau de l'IES ci-haut, les outils de dépistage doivent évaluer la connaissance phonémique et la fluidité de l'identification des lettres. En 1^{re} année, ils doivent évaluer l'identification des mots, le décodage, la lecture de textes et la lecture de non-mots. Plus tard en 1^{re} année et en 2^e année, les outils de dépistage devraient évaluer la fluidité de lecture des mots et des textes, ce qui signifie qu'il s'agit d'un exercice chronométré.

Il est important d'évaluer différentes compétences à différents moments des premières années d'études pour éviter que les élèves qui sont capables d'exécuter des tâches de lecture simples, mais prennent progressivement du retard à mesure qu'augmente le niveau de complexité, ne passent pas entre les mailles du filet.

Par exemple, une élève pourrait obtenir de bons résultats aux mesures de dépistage plus simples administrées à l'automne, au jardin d'enfants (conscience des rimes, des syllabes et des attaques), mais peiner à exécuter les tâches plus complexes de combinaison et de segmentation des différents phonèmes des mots. Un autre élève pourrait avoir des difficultés de décodage des mots, et un troisième des difficultés de développement d'automatismes ou de lecture rapide des mots. Ces difficultés, qui se déclarent plus tard, sont courantes chez les élèves qui courent le risque d'avoir des troubles de lecture. Or, si les écoles procédaient uniquement au dépistage des compétences initiales préalables à la lecture en maternelle, au jardin d'enfants ou même au début de la 1^{re} année, les difficultés de ces enfants ne seraient jamais repérées.

C'est pourquoi le dépistage ne devrait pas porter uniquement sur les tâches plus simples liées au décodage. Il devrait inclure l'évaluation des compétences avancées afin que les mesures d'intervention puissent veiller, comme il se doit, à l'acquisition de

toutes les compétences essentielles. L'objectif est de faire en sorte que les élèves apprennent non seulement à lire, mais aussi à lire de façon tout aussi précise et rapide que leurs pairs du même âge.

Rôle des facteurs de risque

Certains élèves pourraient compter des membres de la famille qui ont un diagnostic de trouble de lecture ou des difficultés de lecture non diagnostiquées. L'information sur les antécédents familiaux peut également contribuer à l'identification précoce⁸⁹². Cependant, l'existence de facteurs de risque familiaux ne devrait jamais être un prérequis pour l'obtention de mesures d'intervention. L'admissibilité à des mesures d'intervention en lecture devrait plutôt reposer sur les résultats aux mesures de dépistage et la réponse à l'enseignement⁸⁹³.

De plus, des enfants peuvent courir le risque de développer des difficultés de lecture en raison de facteurs environnementaux comme le désavantage socioéconomique. Ces enfants ne comptent pas nécessairement de membres de la famille ayant des antécédents documentés de troubles de lecture. C'est une des raisons pour lesquelles il est essentiel de procéder au dépistage précoce chez tous les élèves. Même si un enfant peinait à apprendre à lire en raison de facteurs héréditaires et (ou) environnementaux plus dominants, ce qu'on ne pourrait pas déterminer, le type de mesure d'intervention à mettre en œuvre ne changerait pas. Susan Brady, une psychologue et experte en littératie des États-Unis, explique⁸⁹⁴ :

Les antécédents familiaux constituent un autre facteur de risque de dyslexie. Si des proches parents ont reçu un diagnostic de dyslexie, l'enfant court un risque, sur le plan génétique, de développer la dyslexie⁸⁹⁵ [...] D'un autre côté, d'un point de vue environnemental, les expériences de vie perturbatrices de la petite enfance qui sont associées au stress, à la pauvreté et à la faible scolarisation des parents peuvent aussi mener à des déficits sur le plan du langage, de la lecture et de l'écriture⁸⁹⁶ [...] En outre, nous possédons de plus en plus de preuves à l'appui d'un lien entre les désavantages socioéconomiques et le développement du cerveau de l'enfant⁸⁹⁷ [...] Malgré leurs origines différentes, il n'est pas possible de distinguer les cas de dyslexie d'origine biologique des cas de dyslexie d'origine environnementale⁸⁹⁸ [...] et, bien sûr les problèmes de l'enfant peuvent provenir de ces deux sources. Côté traitement, les faiblesses diagnostiquées sur le plan du langage et de la lecture exigent les mêmes types de mesures d'intervention, qu'elles soient d'origine biologique ou environnementale, ou d'une combinaison quelconque des deux.

Suivi des progrès

Le *suivi* des progrès est différent du dépistage. On effectue le dépistage à un moment où l'élève ne fait probablement pas l'objet d'une mesure d'intervention. Le dépistage permet de repérer les élèves qui ont besoin de mesures d'intervention efficaces afin

d'acquérir les compétences nécessaires au décodage et à la lecture des mots. Le dépistage peut aussi servir à l'évaluation des compétences initiales afin de déterminer où débiter les différentes mesures d'intervention.

Les outils de dépistage évaluent les compétences qui ont une valeur prédictive élevée de l'apprentissage de la lecture ou du fonctionnement futur, mais ne constituent pas toujours la meilleure façon d'évaluer les progrès de l'élève ou sa réponse à l'intervention. Le suivi des progrès peut assurer une évaluation plus exhaustive des compétences en lecture et permettre de mieux mesurer la réponse d'un enfant à une mesure d'intervention. Le suivi des progrès évalue les compétences de base initiales en lecture ciblées par une mesure d'intervention.

De façon similaire au dépistage, les résultats du suivi des progrès aident à orienter la prise de décisions et l'intervention⁸⁹⁹. Ensemble, le dépistage, l'intervention précoce et le suivi des progrès ont pour but de mettre l'élève sur la voie de l'acquisition de toutes les compétences de base nécessaires à la précision et à la fluidité de lecture des mots, afin qu'il ou elle rattrape ses pairs. Le suivi de la trajectoire de l'élève permet de veiller à l'obtention d'un rendement « dans la moyenne » à toutes les mesures d'intervention continues et progressivement plus intensives qui lui sont offertes.

Rôle des enseignants

Les enseignants jouent un rôle critique dans l'évaluation des élèves et l'identification de leurs besoins en matière d'apprentissage⁹⁰⁰. Comme le reconnaissait le *Rapport de la Commission royale sur l'éducation*, personne ne connaît mieux les capacités des élèves que les enseignants de salle de classe, ou n'est mieux placé pour en évaluer toutes les nuances et la complexité⁹⁰¹. Le personnel enseignant passe la journée en classe avec les élèves à leur enseigner et à les observer. L'observation est une des composantes de l'évaluation, mais doit être complétée de mesures de dépistage précoce standardisées et fondées sur des données probantes.

Un membre du personnel enseignant pourrait constater que l'enseignement en salle de classe, à lui seul, ne permet pas à une ou à un élève de développer les compétences requises. Il pourrait alors décider d'aiguiller l'élève vers une mesure d'intervention de niveau 2. Parfois aussi, des parents pourraient prendre l'initiative de divulguer eux-mêmes des antécédents familiaux de trouble de lecture. Jumelée aux observations du personnel enseignant, cette information pourrait indiquer qu'un élève a besoin de soutien additionnel sous forme de mesure d'intervention. Le dépistage universel permet de repérer tous les élèves dont les compétences de base en lecture de mots ne progressent pas comme elles le devraient, sans égard à leurs antécédents familiaux ou au fait que des enseignants ont observé ou non chez eux des difficultés de lecture.

Le dépistage se distingue de l'évaluation professionnelle menée à la suite de l'aiguillage de l'élève (p. ex., évaluation psychopédagogique ou orthophonique). Les enseignants de salle de classe sont bien placés pour procéder au dépistage des difficultés de lecture

des mots. Lorsque les enseignants effectuent le dépistage des difficultés des élèves, ils obtiennent des renseignements précieux qui les aideront à orienter l'enseignement. Cependant, d'autres éducateurs, comme des enseignants-ressources et des enseignants de l'enfance en difficulté, sont également bien placés pour administrer ces tests, tandis que d'autres professionnels du système d'éducation (comme les psychologues et orthophonistes) peuvent aider à l'administration et à l'interprétation des évaluations.

Les personnes qui administrent les outils de dépistage et en interprètent les résultats devront être formées aux principes de base du dépistage précoce des difficultés de lecture, ainsi qu'aux particularités de l'outil ou des outils sélectionnés. Dans *Teaching Reading is Rocket Science*, Louisa Moats affirme que les enseignants qui comprennent comment procéder à l'évaluation des compétences en lecture en salle de classe ont les connaissances requises pour répondre à des questions comme :

1. Question : Quelles compétences spécifiques [...] devraient avoir été acquises à la fin de la maternelle [et] sont les meilleurs facteurs déterminants du rendement?

Réponse : Les compétences essentielles comprennent la capacité d'effectuer la segmentation des phonèmes de mots simples, de nommer les lettres de l'alphabet présentées de façon aléatoire, de produire les sons représentés par la majorité des consonnes et les voyelles courtes, d'épeler des mots phonétiquement et de faire la démonstration du développement de vocabulaire approprié pour l'âge.

2. Question : Les fiches d'observation individualisée et tests de lecture orale sont-ils des indicateurs valides et fiables des compétences en lecture?

Réponse : La fiabilité des tests de lecture orale et des fiches d'observation individualisée n'est pas aussi grande que celle de mesures spécifiques plus structurées des compétences en lecture. Les conclusions tirées par les enseignants relativement à la cause de certaines erreurs spécifiques en lecture orale (p. ex., analyse des méprises) ont tendance à n'être pas fiables, et le nom de la catégorie des erreurs « visuelles » est trompeur. D'un autre côté, les tests de lecture orale courts et chronométrés qui évaluent le nombre de mots lus correctement par minute sont, à partir du milieu de la 1^{re} année environ, de bons indicateurs du rendement futur en lecture.

3. Question : Dans les écoles anglaises, quand s'attend-on à ce que les élèves soient en mesure d'épeler les mots *trapped*, *plate*, *illustrate* et *preparing*?

Réponse :

- *Plate* : fin de la 1^{re} année, lorsque les élèves apprennent les mots à voyelles longues les plus courants.
- *Trapped* : fin de la 2^e année, lorsque les élèves apprennent à doubler les consonnes devant les terminaisons commençant par des voyelles.

- *Preparing* : fin de la 4^e année, lorsque les élèves commencent à apprendre les mots à racine latine composés de préfixes, de racines et de suffixes.
 - *Illustrate* : fin de la 5^e année, lorsque les élèves apprennent des mots plus complexes composés de préfixes, de racines et de suffixes.
 - *Offered* : fin de la 6^e année, lorsque les élèves apprennent les schémas de préfixes, de racines et de suffixes, et des cas plus complexes de modifications orthographiques⁹⁰².
4. Question : Pourquoi est-il important de vérifier la compréhension au moyen de plusieurs différents types d'évaluations?

Réponse : L'utilisation de plusieurs évaluations permettra de broser un portrait plus exact de la compréhension des élèves étant donné que les résultats des tests de compréhension dépendent d'une variété de facteurs, y compris les connaissances préalables qu'a l'élève des sujets abordés dans les passages, ses aptitudes au décodage et son vocabulaire, le format de réponses et la longueur des textes.

Les outils de dépistage des difficultés de lecture des mots peuvent prendre de 10 à 15 minutes à utiliser par élève⁹⁰³, sans compter le temps requis pour l'interprétation et le rassemblement des données. Selon la taille de la classe, l'utilisation d'un outil de dépistage auprès de tous les élèves pourrait prendre jusqu'à trois jours. Selon les enseignants et les administrateurs d'école qui ont répondu au sondage de l'enquête, les enseignants ne peuvent pas se libérer assez longtemps pour soumettre les élèves au dépistage, ce qui réduit le nombre d'élèves à risque repérés. Les responsables de l'enquête ont aussi appris qu'en raison de congés d'enseignement insuffisants offerts aux enseignants de salle de classe, des enseignants de l'enfance en difficulté sont parfois arrachés à leurs propres travaux pressants afin qu'ils procèdent au dépistage.

Pratiques de dépistage d'autres provinces et pays

North Vancouver District School Board

Le North Vancouver District School Board a adopté une politique indiquant que l'évaluation des élèves est « continue, fondée sur la recherche, de nature variée et effectuée sur une longue période pour permettre aux élèves de faire la démonstration de tout l'éventail de leur apprentissage⁹⁰⁴ ». Les enseignants reçoivent la formation nécessaire pour utiliser un outil commun de dépistage auprès de tous les élèves de la maternelle, du jardin d'enfants et de la 1^{re} année, et verser les données dans un système central et dans le dossier des élèves. Les données recueillies servent à déterminer si les élèves sont sur la bonne voie et s'ils répondent bien à l'enseignement. Les écoles rendent publiques les données d'évaluation et fixent des cibles mesurables d'amélioration des résultats de tous les élèves sur le plan de la lecture⁹⁰⁵.

Les enseignants de la maternelle et du jardin d'enfants soumettent tous leurs élèves au dépistage des difficultés de lecture au mois de janvier, au moyen d'un outil d'évaluation de la conscience phonologique⁹⁰⁶. Selon les résultats obtenus, des mesures d'intervention sont offertes dès février⁹⁰⁷. En mai, les enseignants évaluent de nouveau les compétences des élèves qui font l'objet d'une mesure d'intervention. Les enseignants de première année administrent le *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (DIBELS) à tous les élèves à l'automne⁹⁰⁸.

L'Outil DIBELS a été créé par le Center on Teaching and Learning de l'Université de l'Oregon. Il se compose d'une série de courts tests ou mesures de dépistage (d'une minute) qui prédisent le niveau futur de maîtrise de la lecture. Les tests portent sur l'identification des lettres de l'alphabet, la segmentation des phonèmes des mots, la lecture de non-mots et la fluidité de lecture des mots. Les résultats à l'outil DIBELS peuvent servir à évaluer le développement d'élèves individuels et à fournir une rétroaction relative à l'efficacité du curriculum et des programmes.

Ces tests correspondent aussi en grande partie aux recommandations du rapport de l'IES, décrit précédemment. Les tests DIBELS sont fondés sur des données probantes et constituent les indicateurs du développement des compétences initiales en lecture et en écriture⁹⁰⁹. Malgré le fait qu'il faille payer pour utiliser l'outil en ligne, la majorité du matériel est gratuit, et ses propriétés d'évaluation sont en accès libre, ce qui signifie que n'importe qui peut les étudier⁹¹⁰.

Une personne représentant le conseil de North Vancouver a fait part du fait que l'initiative de dépistage du conseil avait modifié la façon de comprendre l'apprentissage de la lecture : « Nous croyions que si nous entourions les enfants de livres et de littérature de qualité, ils apprendraient à lire par osmose, mais nous savons maintenant que ce n'est pas vrai [...] Les enfants ont besoin d'un enseignement compétent de la lecture pour apprendre à lire⁹¹¹. »

Royaume-Uni

En 2012, le Royaume-Uni (R.-U.) a adopté une loi exigeant de soumettre au dépistage tous les élèves durant la 1^{re} année (qui équivaut au jardin d'enfants en Ontario)⁹¹². Les élèves de la 2^e année (qui équivaut à la 1^{re} année en Ontario) font l'objet de dépistage s'ils n'ont pas satisfait à la norme prévue en 1^{re} année⁹¹³. Les élèves qui ne satisfont pas à la norme prévue obtiennent des mesures d'intervention et de soutien⁹¹⁴. L'évaluation prend moins de dix minutes par élève à effectuer.

Ce dépistage a également lieu dans le contexte d'un curriculum national qui fait explicitement état des composantes de l'enseignement de la lecture des mots (décodage, compétences en lecture des mots et enseignement du système graphophonétique)⁹¹⁵. À la différence de l'Ontario, les pratiques d'évaluation du Royaume-Uni sont claires et transparentes, et favorisent la responsabilisation.

Les documents gouvernementaux délimitent clairement les responsabilités de chaque éducatrice et éducateur⁹¹⁶. Par exemple, comme l'indique un document d'orientation : « Bien que les connaissances qu'ont les enseignants de leurs élèves puissent mener à des conclusions, ces conclusions doivent être fondées sur des éléments de preuve rigoureux et démontrables. On s'assure ainsi que ces conclusions sont les plus objectives possible, et cohérentes d'une classe et d'une école à l'autre⁹¹⁷ ». Ces conclusions sont aussi tirées dans le contexte d'un outil de dépistage commun, imposé aux écoles. Les écoles doivent s'assurer que les enseignants ont la formation requise et qu'ils administrent le test de la façon prévue dans les directives publiées.

De plus, le Royaume-Uni impose des exigences de déclaration très spécifiques pour veiller à ce que les parents soient informés des progrès de leur enfant, y compris l'information sur les résultats du dépistage effectué auprès des élèves de la même année à l'école et dans l'ensemble du pays⁹¹⁸.

Le R.-U. recueille également des données nationales sur le pourcentage d'élèves qui satisfait à la norme prescrite en matière d'analyse graphophonétique, ventilé selon les données démographiques, dont le sexe, le revenu⁹¹⁹, l'origine ethnique, les besoins particuliers en matière d'éducation et la première langue parlée autre que l'anglais⁹²⁰.

Australie

En 2017, le ministère de l'éducation et du développement de l'enfant de l'Australie-Méridionale a mené un projet pilote de l'outil de dépistage des compétences en analyse graphophonétique du R.-U applicable aux élèves de l'année d'accueil et de la 1^{re} année (qui équivalent à la maternelle et au jardin d'enfants en Ontario)⁹²¹. À la suite du projet⁹²², l'Australie-Méridionale a exigé l'utilisation de l'outil de dépistage des compétences en analyse graphophonétique auprès de tous les élèves de 1^{re} année, et a offert une formation aux enseignants et directions scolaires.⁹²³ L'outil PSC est mis à la disposition des écoles et des familles en ligne⁹²⁴.

En 2021, la Nouvelle-Galles-du-Sud s'est jointe à l'Australie-Méridionale en exigeant l'utilisation de l'outil PSC pour tous les élèves de la 1^{re} année⁹²⁵. Comme l'indiquait la ministre de l'éducation de l'État, « les preuves parlent d'elles-mêmes. Nos élèves obtiennent les meilleurs résultats en lecture lorsqu'on leur enseigne le système graphophonétique de façon explicite et systématique à partir de la maternelle, avant de passer aux autres formes d'enseignement de la lecture⁹²⁶ ».

États-Unis

Au moins 30 États américains ont adopté des lois exigeant le dépistage de la dyslexie⁹²⁷. Bon nombre de ces États publient des listes d'outils de dépistage précoce recommandés⁹²⁸ ou des manuels d'orientation des pratiques de dépistage⁹²⁹. D'autres États exigent l'utilisation d'outils de dépistage spécifiques, tandis que d'autres encore

mettent de l'avant des critères en vue d'orienter le processus de sélection⁹³⁰. Le dépistage de la dyslexie dans ces États s'articule en grande partie sur le type de méthodes de dépistage précoce universel des difficultés de lecture des mots mis de l'avant dans le présent rapport.

L'État de l'Ohio a récemment adopté une loi exigeant que les écoles utilisent un outil annuel de dépistage de la dyslexie⁹³¹. Le ministère de l'éducation de l'Ohio doit former un comité qui déterminera les mesures de dépistage et d'intervention à mettre en place pour évaluer les compétences en lecture et en écriture d'élèves participant à un programme de littératie structurée. Les districts scolaires doivent respecter les normes établies par le ministère de l'éducation de l'État et utiliser uniquement les outils de dépistage figurant dans une liste approuvée. Ils doivent soumettre tous les élèves de la maternelle au dépistage et faire rapport des résultats obtenus au ministère de l'éducation de l'État. Tous les enseignants de la maternelle à la 3^e année doivent suivre un nombre établi d'heures de formation sur les méthodes éprouvées d'identification des caractéristiques de la dyslexie et d'enseignement aux élèves dyslexiques⁹³².

En 2021, le bureau de l'éducation de la ville de New York a instauré le dépistage obligatoire pour les élèves de la maternelle à la 2^e année. Toutes les écoles utiliseront l'outil DIBELS au moins trois fois par année. Elles élaboreront ensuite des plans d'intervention basés sur les résultats obtenus⁹³³. Le président de l'United Federation of Teachers, un syndicat représentant la plupart des enseignants de la ville, a indiqué que son syndicat plaidait en faveur du dépistage à l'échelle des écoles depuis des années, mais que des préoccupations liées aux perturbations de l'apprentissage causées par la COVID-19 avaient poussé le bureau à enfin exiger le dépistage universel⁹³⁴.

Dans la province et les pays examinés, des experts ont constaté⁹³⁵ que le dépistage à lui seul n'améliorait pas l'apprentissage des élèves. Des changements doivent être apportés au curriculum et à la formation des enseignants. La réussite des élèves dépend de l'efficacité avec laquelle les systèmes, les écoles et les enseignants donnent suite aux résultats du dépistage et offrent des mesures d'intervention fondées sur des données probantes.

Comparativement à ces territoires, l'approche de l'Ontario en matière de dépistage est aléatoire, décentralisée et floue.

Approche de l'Ontario en matière de dépistage

Le ministère est responsable de l'élaboration des politiques de dépistage et d'évaluation requises pour fournir une orientation uniforme aux conseils scolaires⁹³⁶. La *Loi sur l'éducation* stipule que le ministre :

[E]xige que les conseils scolaires mettent en œuvre des méthodes d'identification précoce et continue de l'aptitude à apprendre et des besoins des élèves, et il fixe des normes régissant la mise en œuvre de ces méthodes⁹³⁷.

De 2004 à 2010, le ministère a mis en œuvre plusieurs politiques et initiatives de standardisation de l'enseignement et de l'évaluation des compétences en lecture et en écriture. Avant 2004, la *Note Politique/Programmes (NPP) n° 11: Le dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant* de 1982 et la *Loi sur l'éducation* constituaient les sources clés d'information sur le dépistage précoce des besoins des élèves.

En 2004, le ministère a élaboré un plan d'amélioration des résultats des élèves en lecture, en écriture et en mathématique. Il a créé le Secrétariat de la littératie et de la numératie (SLN) pour accroître la capacité chez les éducateurs et améliorer les résultats des élèves. Le SLN a aussi aidé à offrir du soutien aux enseignants et directeurs d'école en vue de la mise en œuvre d'outils d'évaluation diagnostique communs⁹³⁸.

Avant cela, les écoles de l'Ontario ne disposaient pas de pratiques communes d'évaluation de la lecture. Le ministère a octroyé des fonds aux conseils en vue de l'acquisition et de la mise en œuvre d'outils communs d'évaluation de la lecture, comme *Developmental Reading Assessment (DRA)*, *PM Benchmarks* ou *Comprehension Attitudes Strategies Interests (CASI)*⁹³⁹. Cela a entraîné une hausse du recours à des outils communs d'évaluation diagnostique dans les écoles⁹⁴⁰. Cependant, ces instruments ne satisfont pas aux critères relatifs aux compétences de base en lecture des mots établis dans la recherche scientifique et le rapport de l'IES. La présente section examine plus en détail les limites de ces outils communs et d'autres outils utilisés.

Dès 2005, le ministère a également octroyé des fonds aux conseils afin de créer des systèmes de gestion des données. Le personnel enseignant était tenu d'utiliser des outils d'évaluation diagnostique spécifiques, généralement à l'automne et au printemps, et d'entrer les données dans le système de gestion des données de leur conseil. L'école et les administrateurs du conseil pouvaient obtenir les résultats des évaluations diagnostiques du système à des fins de planification des améliorations à apporter.

En 2010, l'Ontario a adopté une politique provinciale relative aux pratiques d'évaluation des élèves de la 1^{re} à la 12^e année intitulée *Faire croître le succès*⁹⁴¹. Bien que l'année 2000 ait marqué une transition du paysage de l'éducation vers l'utilisation d'outils d'évaluation centralisés, ces politiques n'établissaient pas de normes claires.

En 2013, la publication de la NPP 155 a renversé le processus de standardisation entamé. La NPP 155 donne aux enseignants une grande latitude sur le plan de la façon d'utiliser les outils d'évaluation diagnostique.

La NPP 155 a été publiée en réponse aux problèmes rencontrés lors du déploiement des outils d'évaluation communs en 2005. Malgré que leur objectif premier était d'améliorer l'apprentissage au moyen des données des élèves, ces outils ont été perçus, dans certains cas, comme un exercice de surveillance du rendement des enseignants. Certains conseils ont aussi profité de l'occasion pour mener des évaluations additionnelles et recueillir de grandes quantités de données du personnel enseignant, qui a dû consacrer à la tâche des

heures considérables normalement affectées à l'enseignement en salle de classe⁹⁴². Cela a entraîné des défis sur le plan de la charge de travail du personnel enseignant. De plus, les enseignants de certains conseils scolaires n'ont pas eu accès aux résultats dans le système de gestion des données⁹⁴³.

En 2014, le ministère a produit sa *Note Politique/Programmes n° 8 : Identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage et planification de programmes à leur intention* (NPP 8), qui traitait spécifiquement de l'identification des élèves ayant des TA. De nature générale, cette NPP ne rendait pas obligatoire le recours à un outil de dépistage particulier pour mesurer le risque de TA ou de troubles de lecture, se limitant plutôt à répéter les principes de l'identification.

L'adoption de normes provinciales cohérentes et la confiance en le jugement professionnel des enseignants ne constituent pas des notions mutuellement exclusives. Les normes procurent aux enseignants les outils nécessaires à l'amélioration des résultats des élèves, en même temps qu'elles accroissent la confiance du public en l'exercice de la discrétion du personnel enseignant. Composante importante de nombreuses formes d'évaluation, y compris les évaluations diagnostiques, le pouvoir discrétionnaire des enseignants ne devrait pas orienter le processus de dépistage. De nombreux membres du personnel enseignant ont dit vouloir plus d'indications sur la façon de procéder au dépistage.

Lorsqu'il s'agit d'enseigner la lecture, les enseignants se heurtent à de nombreux défis. Au curriculum inefficace que leur procure la province s'ajoute une formation inadéquate. Ils ont aussi à portée de main quantité de ressources qui semblent convaincantes, mais dans les faits ne sont pas fondées sur des données probantes. Dans *Teaching Reading is Rocket Science*, un rapport commandé par l'American Federation of Teachers (AFT), la présidente de l'AFT a indiqué :

En tant que profession, nous avons la motivation et la passion nécessaires pour faire ce qu'il se doit pour comprendre et mettre en application la science de la lecture. Mais ce travail est beaucoup plus difficile qu'il ne devrait l'être puisque très peu de maisons d'édition du domaine et de fournisseurs de services de perfectionnement professionnel ont mis de côté leurs ressources et programmes désuets, mais profitables, pour créer plutôt de nouvelles ressources qui reflètent les dernières recherches⁹⁴⁴.

Le dépistage précoce universel ne fait pas entrave au jugement professionnel du personnel enseignant. Il supprime plutôt les outils désuets et non fondés sur des données probantes qui ont actuellement cours dans notre système d'éducation et les remplace par des normes et outils efficaces visant à améliorer l'apprentissage des élèves.

Note Politique/Programmes n° 11

La Note Politique/Programmes n° 11⁹⁴⁵ (NPP 11) traite de l'identification précoce des besoins des enfants en matière d'apprentissage. Elle a été révisée il y a près de 40 ans, en 1982. La NPP 11 exige que chaque conseil scolaire ait des procédures en place pour identifier le niveau de développement et les capacités et besoins d'apprentissage de chacun des élèves. Elle exige également qu'il s'assure que les programmes éducatifs sont conçus pour tenir compte de besoins identifiés. Selon la NPP 11, ces procédures devraient faire partie d'un processus continu d'évaluation amorcé dès que l'enfant est inscrit à l'école, immédiatement après la maternelle.

Bien que l'objectif de la NPP consistant à encourager l'identification précoce soit louable, la politique n'est pas assez spécifique. Plutôt que de fixer des normes, elle met de l'avant des principes généraux.

L'identification des compétences de base en lecture des mots devrait être effectuée deux fois par année durant les premières années d'études. Or la NPP 11 exige uniquement que des procédures d'évaluation précoce soient mises en œuvre au début de l'année, sans définir ce que le ministère entend par « processus continu d'évaluation ».

La politique n'exige pas que le dépistage précoce soit effectué au moyen d'outils fondés sur des données probantes et cite des ressources désuètes (dont les plus âgées remontent aux années 1970 et les plus récentes aux années 1980). Depuis 1982, la littérature scientifique sur les évaluations a évolué et cette évolution devrait se refléter dans les ressources citées et dans le contenu de la NPP.

Le mémoire de l'Ontario Catholic School Trustees' Association (OCSTA) faisait aussi référence à l'âge de la NPP et indiquait qu'il pourrait être utile pour le ministère d'entreprendre une consultation et d'examiner les exigences de la NPP 11 dans un avenir rapproché.

Des appels ont aussi été lancés en vue de réviser *Faire croître le succès*, le principal document stratégique en matière d'évaluation⁹⁴⁶. Il est tout aussi urgent de mettre à niveau la NPP 11 pour y tenir compte des nouvelles connaissances relatives à l'évaluation.

Par exemple, le guide de ressource de 2013 de l'Ontario *L'apprentissage pour tous* recommande d'adopter une approche multiniveaux, mais ce cadre inclusif ne figure pas dans la NPP 11. Dans son mémoire aux responsables de l'enquête, l'Association ontarienne des orthophonistes et audiologistes (AOOA) a recommandé que la NPP 11 exige l'adoption d'approches de type RAI « afin de repérer les élèves qui ne répondent pas assez bien aux programmes de base et qui pourraient nécessiter un enseignement plus intensif ou des mesures d'intervention pour prévenir les difficultés et appuyer l'acquisition de la lecture ».

De plus, la NPP 11 n'offre pas d'information utile sur la façon de répondre aux besoins des élèves multilingues (qui apprennent la langue d'apprentissage en même temps qu'ils apprennent la matière). Au lieu de cela, elle porte à confusion quand elle indique : « Lorsque l'enfant parle une autre langue que le français ou l'anglais, on devrait prévoir un délai raisonnable pour évaluer les capacités qui font appel au langage. » Bien que les élèves multilingues puissent avoir besoin d'être exposés à la langue d'enseignement durant un certain temps, les conseils scolaires de l'Ontario reportent souvent l'intervention auprès de ces élèves sur la base d'hypothèses non fondées (voir la *Section 6 : Expérience des élèves et des familles* et la *Section 12 : Évaluations professionnelles*). L'utilisation de l'expression vague « délai raisonnable » dans la NPP, sans aucune autre information à ce propos, pourrait avoir contribué à cette situation. Le dépistage universel fondé sur des données probantes prévoit le dépistage de tous les élèves. Il n'y a pas de raison scientifique de traiter les élèves multilingues différemment que les autres élèves en matière de dépistage précoce⁹⁴⁷.

En raison de ces hypothèses, l'OCSTA recommande d'utiliser des procédures d'évaluation dynamiques auprès des élèves multilingues et de répéter le dépistage au fil du temps pour réduire les biais, faux positifs et faux négatifs.

Voir la *Section 6 : Expérience des élèves et des familles* et la *Section 12 : Évaluations professionnelles* pour en savoir davantage sur les conclusions de l'enquête relatives à l'expérience des élèves multilingues et les recommandations formulées en vue de baser les approches du ministère et des conseils scolaires sur les recherches scientifiques.

Note Politique/Programmes n° 8

Le ministère a publié une NPP traitant spécifiquement des TA, qu'il a mise à jour pour la dernière fois en 2014⁹⁴⁸. La NPP 8 fixe les exigences relatives à l'identification des élèves ayant des TA et la planification des programmes connexes.

La NPP 8 indique clairement que toute planification de programme s'applique également aux élèves qui n'ont pas été identifiés par l'entremise du processus du CIPR. Le facteur déterminant ne doit pas être l'identification officielle de l'élève ou le diagnostic de son TA, mais les besoins de l'élève. Les élèves qui ont des difficultés sur le plan de l'apprentissage et pourraient tirer avantage de programmes d'éducation de l'enfance en difficulté ont droit de recevoir de tels services.

Dans son mémoire aux responsables de l'enquête, l'Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens (OECTA) a reconnu que l'identification précoce et l'offre de mesures d'intervention appropriées donnaient aux élèves à risque « les meilleures chances de succès ». L'OECTA a reconnu correctement que l'enquête allait « entendre parler d'un nombre important d'élèves et de familles qui ont dû attendre trop longtemps des services de dépistage et des ressources ». Malgré le Code et la politique du ministère, l'OECTA a également rapporté que les conseils avaient l'habitude d'offrir du soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté uniquement aux élèves dont les

difficultés ont été reconnues par l'entremise du processus du CIPR. Par conséquent, les besoins en matière d'apprentissage de bien d'autres élèves n'ayant pas fait l'objet de ce processus ne sont pas comblés. L'équipe d'enquête a appris que cette pratique avait cours d'un bout à l'autre de l'Ontario.

La NPP 8 indique que beaucoup d'élèves ayant des TA donnent des signes de difficultés avant d'entrer dans le système scolaire. Elle reprend également l'exigence de la NPP 11 et de la *Loi sur l'éducation* relative à la mise en œuvre de procédures d'identification précoce et continue des aptitudes et besoins des élèves en matière d'apprentissage. La dyslexie et les troubles de lecture sont des TA, mais cette NPP ne traite pas des procédures appropriées de dépistage précoce et de suivi des progrès des élèves touchés.

La NPP exige d'adopter des procédures de dépistage précoce, mais ne prévoit pas l'utilisation d'outils spécifiques, fondés sur des données probantes, et donne aux conseils, aux écoles et aux enseignants une latitude considérable à cet égard. Le présent rapport présente les procédures appropriées d'identification précoce des compétences en lecture des mots et des risques de développer des troubles de lecture.

À l'instar de la NPP 11, la NPP 8 utilise un langage flou qui pourrait favoriser l'adoption d'une approche attentiste. Selon la NPP 8, « après une période d'enseignement où les points forts et les besoins de chaque élève ont été pris en compte, on peut reconnaître un trouble d'apprentissage possible chez certains élèves qui ont des difficultés à apprendre ». Même s'il est vrai que l'enseignement quotidien donne des indications permettant d'évaluer l'apprentissage des élèves, les outils de dépistage universel fondés sur des données probantes constituent le point de départ essentiel à cette évaluation.

La NPP 8 fait référence à l'approche multiniveaux, à la conception universelle de l'apprentissage et à la différenciation pédagogique, mais n'exige pas l'adoption de ces approches inclusives. Au lieu de cela, elle stipule que les conseils scolaires devraient les prendre en compte et pourraient les adopter.

La NPP 8 se démarque d'autres NPP plus prescriptives et rigoureuses comme la *Note Politique/Programmes n° 140 : Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA) (NPP 140)*. La NPP 140 exige que les conseils scolaires offrent aux élèves ayant des TSA des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté, y compris au besoin des programmes et services reposant sur les méthodes d'ACA. La NPP 140 exige également que les éducateurs mesurent les progrès de chaque élève au moyen de la collecte et de l'analyse de données de façon continue. Les éducateurs doivent utiliser ces données pour déterminer l'efficacité du programme auprès de l'élève et le modifier au besoin.

Les conseils scolaires sont également tenus d'élaborer un plan relatif à la mise en œuvre de la NPP 140. Cette NPP stipule aussi que le ministère intégrera le suivi de sa mise en œuvre aux mécanismes actuels de reddition de comptes des conseils. Le ministère dit avoir sondé tous les ans les conseils scolaires à propos de leur respect des exigences de la NPP 140⁹⁴⁹.

Lorsqu'on compare la NPP 140 (TSA) à la NPP 8 (TA), on constate que le ministère semble avoir imposé aux conseils scolaires des mesures plus contraignantes relativement à leurs responsabilités envers les élèves ayant des TSA, comparativement à leurs responsabilités envers les élèves ayant des TA. Il semblerait aussi que les mécanismes de surveillance du respect de la NPP 140 du ministère soient plus rigides que ses mécanismes de surveillance du respect de la NPP 8, malgré que nous n'ayons pas évalué l'efficacité des mécanismes de surveillance de la NPP 140 dans la pratique.

La NPP 8 devrait rendre obligatoire l'utilisation d'approches systématiques, fondées sur des données probantes, pour prévenir les difficultés de lecture, et non pas seulement le suggérer. Voir la *Section 12 : Évaluations professionnelles* pour connaître d'autres questions liées à la NPP 8.

Si *Faire croître le succès*, la NPP 11 et la NPP 8 orientent les principes d'évaluation adoptés en Ontario, la NPP 155 constitue la plus importante directive stratégique utilisée dans la pratique.

Note Politique/Programmes n° 155

Publiée en 2013, la NPP 155⁹⁵⁰ traite de l'évaluation diagnostique et de la façon dont le personnel enseignant devrait appliquer son jugement professionnel à l'évaluation. La NPP contient de nombreux énoncés confirmant l'importance de l'évaluation diagnostique aux yeux du ministère et dresse les grandes lignes des responsabilités des enseignants, des directeurs d'école et des conseils scolaires.

Les conseils scolaires sont tenus de créer une liste d'outils d'évaluation approuvés que les enseignants peuvent utiliser. Cependant, la plupart des aspects de l'évaluation diagnostique sont laissés à la discrétion des enseignants, selon leur jugement professionnel. Cette discrétion touche tous les aspects de l'évaluation, comme :

- quels élèves évaluer (élève individuel, petit groupe d'élèves ou classe entière)
- quel outil d'évaluation utiliser (à partir de la liste d'outils approuvés du conseil)
- la fréquence de l'évaluation
- le moment de l'évaluation.

Le contenu de la NPP 155 n'est pas nouveau. Il reprend en grande partie la politique de 2010 intitulée *Faire croître le succès*. La NPP cite cette politique lorsqu'elle réitère que « le jugement professionnel des enseignantes et enseignants est au cœur de l'évaluation et de

la communication du rendement de l'élève ». La NPP a de nouveau, cependant, le fait qu'elle donne un grand degré de discrétion aux enseignants au sein du système d'éducation de l'Ontario.

Portée de la NPP 155

La NPP 155 s'applique uniquement à l'utilisation d'outils d'évaluation diagnostique officiels. Elle ne s'applique pas à l'évaluation de l'enfance en difficulté, aux évaluations provinciales à grande échelle (p. ex., OQRE) ou aux évaluations menées dans le cadre d'initiatives nationales ou internationales approuvées par le ministère (p. ex., PISA).

Depuis la publication de la NPP, les enseignants, les syndicats et les conseils ne s'entendent pas sur ce qui constitue une évaluation diagnostique officielle. Les conflits sur le plan de l'interprétation du rôle de la NPP 155 pourraient découler du fait que la NPP ne délimite pas clairement ce qu'elle qualifie d'évaluation diagnostique. Elle ne définit pas les évaluations diagnostiques ou les évaluations de l'enfance en difficulté « officielles »⁹⁵¹. Cela ouvre la porte à une interprétation excessivement vaste de la notion d'évaluation diagnostique, qui engloberait les outils de dépistage, qu'il convient davantage de ranger parmi les évaluations de l'enfance en difficulté.

La CODP est d'avis que le dépistage s'apparente davantage à une évaluation de l'enfance en difficulté qu'à une évaluation diagnostique, parce qu'il permet d'identifier les élèves à risque de troubles de lecture afin de leur procurer des mesures d'intervention et de soutien de l'enfance en difficulté.

Dans *Faire croître le succès*, l'Ontario qualifie l'évaluation de « processus visant à recueillir des renseignements qui reflètent avec exactitude jusqu'à quel point l'élève répond aux attentes du curriculum dans une matière ou un cours donné ». L'évaluation diagnostique est définie de la façon suivante :

Type d'évaluation qui sert à identifier les points forts, les besoins et le niveau de préparation d'un élève en fonction des attentes et des contenus d'apprentissage du curriculum. L'évaluation diagnostique se fait habituellement au début de l'année scolaire, du trimestre, du semestre ou de l'unité d'apprentissage. Elle constitue un élément de première importance dans la planification de l'enseignement et l'identification des résultats d'apprentissage appropriés.

Faire croître le succès décrit aussi le processus d'élimination progressif des qualificatifs « diagnostique », « formatif » et « sommatif ». Au lieu de ces termes, le document privilégie l'utilisation des termes « évaluation au service de l'apprentissage », « évaluation en tant qu'apprentissage » et « évaluation de l'apprentissage ».

Les évaluations diagnostiques appartiennent à la catégorie des « évaluations au service de l'apprentissage », qui sont définies de la façon suivante :

L'évaluation au service de l'apprentissage vise à faire progresser l'élève dans un parcours de continuum d'apprentissage allant de l'éveil à la maîtrise des connaissances et des habiletés. L'information que les enseignantes et 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 et de fournir, dans un bref délai, de la rétroaction descriptive aux élèves. (Adapté de la webémission *L'évaluation au service de l'apprentissage* du ministère de l'Éducation [...])⁹⁵²

L'adoption de ces nouvelles expressions devait marquer l'abandon de termes décrivant la façon de recueillir l'information au profit de termes décrivant la façon, plus conséquente, d'utiliser cette information. Ce principe est au cœur de la distinction faite entre le dépistage et les évaluations diagnostiques.

Les outils de dépistage utilisés pour repérer les élèves à risque de ne pas développer des compétences en lecture des mots ne sont pas des instruments diagnostiques. Le dépistage a pour objectif de repérer des élèves et de leur fournir des mesures d'intervention (y compris des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté) avant que ces élèves développent un trouble de lecture (difficultés de lecture plus graves).

La NPP 155 décrit les évaluations de l'enfance en difficulté, qui comprennent :

- les évaluations éducationnelles ou d'autres évaluations professionnelles effectuées pour identifier les élèves ayant des besoins particuliers, pour déterminer les programmes ou services de l'éducation à l'enfance en difficulté requis par l'élève, ou pour justifier les décisions concernant ces programmes ou services[...]

Parmi les raisons possibles de la confusion entourant la classification des outils de dépistage pourrait figurer le fait que le modèle éducatif actuel est réactif plutôt que proactif. Certains acteurs pourraient hésiter à qualifier le dépistage d'évaluation de l'enfance en difficulté. D'autres pourraient se représenter les évaluations de l'enfance en difficulté comme des évaluations à la seule intention des élèves qui ont déjà un handicap. Les évaluations de l'enfance en difficulté pourraient être perçues comme des voies d'accès à d'autres évaluations professionnelles (p. ex., évaluations psychopédagogiques) ou au processus d'identification par un CIPR. Le dépistage fait partie d'une « stratégie préventive de détection précoce » systématique⁹⁵³ des élèves qui pourraient être à *risque* de difficultés et de troubles de lecture.

Faire croître le succès et la NPP 15 offrent des exemples de données recueillies dans le cadre d'évaluations diagnostiques et de l'évaluation au service de l'apprentissage qui permettent de comprendre le type d'évaluation unique que constituent les outils de dépistage :

- Les renseignements que le personnel enseignant utilisera dans le processus d'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage seront tirés de sources diverses, dont les observations au quotidien, les conversations

au sujet de l'apprentissage, les discussions, le questionnement efficace, les conférences, les devoirs, le travail en équipe, les démonstrations, les projets, les portfolios, le tableau évolutif du développement langagier, les présentations, les autoévaluations, les évaluations par les pairs et les tests.

Les observations et les portfolios et autoévaluations d'élèves ne sont pas des substituts aux mesures de dépistage des compétences de base en lecture des mots et compétences connexes fondées sur des données scientifiques. Les sources d'information décrites dans *Faire croître le succès* et la NPP 155 ne sont pas celles qui devraient être utilisées pour le dépistage des élèves ayant des difficultés de lecture. Des études ont révélé que la perception qu'a le personnel enseignant des aptitudes initiales à la lecture et à l'écriture des élèves pourrait, à elle seule, ne pas être suffisante pour repérer correctement les élèves à risque de difficultés de lecture⁹⁵⁴.

La NPP 155 ne s'applique pas aux évaluations exigées par la province, ou évaluations à grande échelle. L'Ontario a le pouvoir d'exiger le dépistage universel dans l'ensemble de la province⁹⁵⁵.

Les outils de dépistage sont une forme unique d'évaluations qui exigent leur propre politique distincte, autre que ce que décrit le ministère dans ses documents stratégiques et notes de service.

Histoire de la NPP 155

La NPP 155 a été publiée à la suite de la conclusion du protocole d'entente entre le ministère et l'OEECTA en 2012. Sur son site Web, la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (FEEO) stipule que la politique « signale un déplacement fondamental du centre de contrôle de l'utilisation des évaluations diagnostiques des conseils scolaires et directeurs d'école vers les enseignants individuels⁹⁵⁶ ».

La NPP 155 a été qualifiée de victoire par de nombreuses associations de professeurs de l'Ontario⁹⁵⁷. En 2004, le ministère a commencé à exiger l'utilisation d'outils d'évaluation communs, ce qui a déplu à beaucoup d'enseignants⁹⁵⁸. Certains enseignants y voyaient une façon pour les conseils scolaires de surveiller le rendement du personnel enseignant⁹⁵⁹. Cette préoccupation transparait également du libellé de la convention centrale conclue en 2015 entre le ministère et la FEEO. Le protocole d'accord stipule que : « Les résultats des évaluations diagnostiques ne seront utilisés d'aucune façon dans le cadre de l'évaluation des enseignants. Aucun enseignant ne fera l'objet de mesures disciplinaires ou d'un congédiement en raison de résultats d'évaluation diagnostique »⁹⁶⁰.

Avant l'adoption de la NPP 155, des enseignants ont dit ne pas savoir ce que les conseils faisaient des données et « se sentir jugés⁹⁶¹ ». Bien qu'aucun conseil n'ait abordé la question dans le cadre de la présente enquête, une étude menée par le ministère en 2013 a révélé qu'un conseil percevait les outils d'évaluation diagnostique

comme une façon d'assurer « la responsabilisation des enseignants ». D'indiquer le conseil : « Les bons enseignants continueront de mener des évaluations efficaces, tandis que les mauvais enseignants et les enseignants peu motivés peuvent maintenant agir avec davantage d'impunité⁹⁶² ».

Le débat sur la NPP 155 met en opposition les responsabilités des conseils et le jugement professionnel des enseignants⁹⁶³. Malgré que les conseils et enseignants aient le même objectif, des différends sains peuvent exister sur la meilleure façon de répondre aux besoins des élèves.

En pareil cas, il est utile de se reporter à la littérature scientifique. Les enseignants doivent exercer leur jugement professionnel à l'intérieur du cadre de dépistage précoce universel imposé. Le dépistage universel est essentiel pour satisfaire aux besoins des élèves protégés par le *Code*. Il n'a pas été conçu pour servir d'outil d'évaluation du rendement des enseignants et ne devrait pas être utilisé à cette fin.

Jugement professionnel

Le ministère définit le jugement professionnel de la façon suivante dans la NPP 155 (selon *Faire croître le succès*) :

Le jugement professionnel est un processus qui tient compte de renseignements complémentaires au sujet du contenu, du contexte, des preuves d'apprentissage, des stratégies pédagogiques et des critères qui définissent la réussite de l'élève. Il requiert réflexion et autocorrection. L'enseignante ou l'enseignant ne peut s'en tenir seulement aux résultats des productions pour prendre une décision. Le jugement professionnel consiste à faire des analyses des diverses manifestations d'une compétence pour situer où en est l'élève par rapport au niveau de satisfaction des attentes.

Dans les sondages de l'enquête, de nombreux enseignants ont rapporté ne pas avoir eu accès à l'apprentissage professionnel nécessaire au dépistage des troubles de lecture. Voir la *Section 8 : Curriculum et enseignement*. Cela signifie que le jugement professionnel ne s'appuie pas sur des méthodes scientifiques d'évaluation.

Le dépistage universel ne porte pas atteinte au jugement professionnel des enseignants. En revanche, le fait d'enseigner aux enseignants à utiliser des outils d'évaluation peu fiables dont la validité est douteuse fait entrave à leur jugement professionnel.

Le personnel enseignant doit obtenir une formation sur les outils fondés sur des données probantes offerts dans le domaine, et sur le moment et la façon de les utiliser pour optimiser leur efficacité, tandis que les conseils scolaires doivent veiller à assurer leur utilisation uniformisée d'une salle de classe, d'une école et d'un conseil scolaire à l'autre. À l'instar des autres professions, les enseignants doivent avoir accès aux outils nécessaires pour mener à bien leur rôle.

Quel que soit le domaine d'activités, les professionnels doivent étayer leur jugement sur des données scientifiques, d'une façon qui ne nuit pas aux personnes qu'ils servent. Les gouvernements fixent régulièrement des normes qui restreignent le pouvoir discrétionnaire quand il est dans l'intérêt public de le faire.

Collecte et uniformité des données

Les conseils scolaires de l'Ontario ont qualifié la NPP 155 d'obstacle majeur à la planification des programmes et à la collecte de données importantes. Depuis la publication de la NPP 155, le personnel enseignant n'est plus tenu d'entrer les données des outils d'évaluation diagnostique imposés par les conseils.

Pour être utiles, les données sur le dépistage doivent être standardisées. Chaque élève doit être évalué au moyen des mêmes mesures, administrées au même moment.

En 2013, le ministère a commandé une étude de la mise en œuvre et des effets de la NPP 155⁹⁶⁴. Un des objectifs de l'étude était de comprendre le degré d'uniformité de la mise en œuvre de la note et les répercussions de la note sur la capacité des conseils de recueillir des données. Le rapport de l'étude a fait état des perspectives très variées des conseils et des enseignants relativement à leurs obligations et aux façons d'interpréter difficilement les évaluations diagnostiques officielles par opposition aux évaluations de l'enfance en

Menée auprès de huit conseils scolaires de l'Ontario, l'étude de 2013 a révélé un manque de consensus quant à la mise en œuvre de la NPP 155. Les divergences observées d'un conseil à l'autre touchaient entre autres :

- l'utilisation précédente d'outils d'évaluation diagnostique
- l'utilisation actuelle d'outils d'évaluation diagnostique
- la capacité des systèmes de gestion des données
- les perspectives relatives à l'évaluation diagnostique et à la NPP 155 (si elle devrait être mise en œuvre, et de quelle façon).

L'étude a aussi fait état des préoccupations des conseils relativement à la perte de données. Dans un conseil, la moitié seulement des enseignants avaient mis en commun leurs résultats d'évaluation et on ne savait pas si le personnel enseignant avait évalué une partie ou l'ensemble des élèves. Selon le conseil, « nous avons perdu non seulement des données utiles aux discussions sur les pratiques fondées sur des données probantes, mais également des années d'acquis en matière de sensibilisation » aux données⁹⁶⁵. De l'avis d'un autre conseil, la NPP avait perturbé sa pratique précédente consistant à exiger la conduite de deux évaluations par année en n'exigeant qu'une évaluation par année⁹⁶⁶.

Outre l'étude de 2013, des conseils ont fait part de préoccupations à l'égard de la NPP 155 dans d'autres contextes. Par exemple, dans un exposé transmis au ministère en 2018, le Conseil ontarien des directrices et des directeurs de l'éducation de langue française (CODELF) indiquait ce qui suit :

Tout en reconnaissant que le jugement professionnel du personnel enseignant est la pierre angulaire de l'évaluation, il importe de porter un regard critique sur la place que doit occuper l'évaluation diagnostique en salle de classe, au niveau de l'école et du conseil scolaire⁹⁶⁷.

La variabilité et le manque d'uniformisation des méthodes de dépistage d'une classe, d'une école et d'un conseil à l'autre sont directement attribuables à la façon dont le système a été établi. Étant donné que la NPP 155, selon son interprétation actuelle, ne permet pas aux conseils d'imposer un outil ou un calendrier de dépistage précis, les conseils peuvent uniquement suggérer une liste d'options et de dates de dépistage. Cela les empêche d'assumer leurs responsabilités en matière de programmation, de planification et de reddition de comptes. Une telle approche nuit à l'harmonisation, à la satisfaction des besoins en matière d'éducation des élèves et à l'identification d'élèves nécessitant des mesures d'intervention et, au final, limite la réussite scolaire.

Comité d'élaboration des normes d'accessibilité à l'éducation de la maternelle à la 12^e année

En 2017, le ministre des Services aux aînés et de l'Accessibilité a formé un comité pour éliminer les obstacles auxquels se heurtaient les élèves de la maternelle à la 12^e année des écoles publiques de l'Ontario. Créé aux termes de la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*⁹⁶⁸, ce comité se nomme le Comité d'élaboration des normes d'accessibilité à l'éducation de la maternelle à la 12^e année (Comité d'ENAE). Le Comité d'ENAE compte parmi ses membres des personnes handicapées, des organisations de services aux personnes handicapées et des experts du domaine de l'éducation.

En 2021, le comité a rédigé un rapport initial dans lequel il formulait 197 recommandations. Un des principes directeurs du rapport établissait un lien critique entre les pratiques fondées sur des données probantes et les droits des élèves handicapés :

[L]es programmes, pédagogies et politiques fondés sur la recherche et les preuves favorisent une culture de respect de l'équité, de l'égalité, de l'accès et de l'inclusion dans toutes les écoles, et garantissent des preuves des effets sur l'ensemble du système scolaire pour les élèves handicapés⁹⁶⁹.

Le rapport traitait aussi du curriculum, des évaluations et de l'enseignement. Il inclut des recommandations en vue d'améliorer l'évaluation précoce et continue des élèves ayant des besoins liés à des handicaps. Selon le rapport :

Les élèves handicapés peuvent rencontrer des difficultés et des retards importants pour obtenir des évaluations professionnelles (y compris, mais sans s'y limiter, des évaluations psychoéducatives), le cas échéant, pour leurs besoins

liés au handicap. De plus, il existe un risque d'évaluation injuste ou biaisée pour certains élèves handicapés en raison d'un manque de compréhension des élèves, de leurs expériences vécues et de leurs identités. Cela peut conduire à des interprétations erronées qui créent de nouveaux obstacles involontaires à une éducation accessible et inclusive pour les élèves handicapés. L'absence d'une évaluation nécessaire peut entraver leur accès aux services et aux mesures d'adaptation nécessaires pour leurs handicaps⁹⁷⁰.

Le comité recommandait des mesures et des processus pour éliminer les obstacles qui empêchent la conduite, en temps opportun, d'évaluations justes et non biaisées permettant de cerner les besoins en matière de handicaps. Le comité a aussi reconnu qu'il existait de nombreux types d'évaluations pédagogiques, y compris les évaluations continues et fondées sur des données probantes en salle de classe. Le comité a recommandé que le ministère, les conseils et les facultés d'éducation effectuent ce qui suit :

[veiller] à ce qu'une formation professionnelle initiale, continue et intégrée à l'emploi aux évaluations diagnostiques, formatives et sommatives fondées sur le programme d'études et aux évaluations plus formelles soit offerte aux éducateurs afin de guider l'enseignement différencié pour tous les apprenants.

Approche actuelle des conseils scolaires en matière de dépistage

La CODP a demandé aux huit conseils visés par l'enquête de lui fournir des documents, des données et de l'information qui expliquent leurs méthodes de dépistage précoce des difficultés de lecture. Durant ses réunions avec chacun des conseils, la CODP a également posé des questions visant à mieux comprendre son approche et à ouvrir la discussion sur tout obstacle au dépistage universel.

Chaque conseil scolaire examiné dans le cadre de l'enquête a qualifié la NPP 155 d'obstacle au dépistage universel étant donné qu'elle limite sa capacité d'exiger le recours à certains outils spécifiques et d'établir un calendrier de dépistage, et empêche la collecte centralisée de données sur le dépistage. Cependant, certains conseils ont dit tenter de contourner les paramètres établis par le ministère. À l'instar de l'étude de 2013 du ministère, qui faisait état de différentes interprétations de la NPP, de nombreux conseils scolaires ont également fait part de réactions différentes des agents négociateurs locaux aux directives des conseils relatives aux évaluations. Un conseil scolaire, le conseil Thames Valley, a trouvé une façon de faire abstraction des limites imposées par la NPP 155. Nous décrivons l'approche de ce conseil plus tard dans cette section.

Les outils de dépistage dont les conseils scolaires font l'usage ou la promotion et les procédures de mise en œuvre de ces outils sont problématiques à de nombreux égards. Ces outils et processus de dépistage ne reflètent pas les éléments de preuve scientifiques. Qu'il s'agisse de leur fréquence, viabilité ou fiabilité, de leurs procédures de mise en œuvre ou processus décisionnels, de leur uniformisation, des types d'outils utilisés, du degré d'expertise sur lequel ils reposent ou de la collecte de données

effectuée, les approches de dépistage adoptées actuellement en Ontario posent en tous points des problèmes importants. Cela réduit l'efficacité du modèle de soutien multiniveaux des conseils.

Certains des constats effectués ne sont pas surprenants étant donné que les modèles de littératie équilibrée et systèmes d'indices sont les approches d'enseignement de la lecture en bas âge les plus souvent rapportées par les conseils et citées dans le curriculum et le matériel éducatif du ministère. Le dépistage universel fondé sur des données probantes doit s'inscrire dans un système global d'enseignement des compétences de base en lecture qui repose lui aussi sur des données probantes. Or, ce n'est pas le cas actuellement en Ontario.

Fréquence

La plupart des conseils scolaires n'effectuent pas le dépistage universel à plusieurs moments entre la maternelle et la 2^e année. Les élèves font habituellement l'objet de dépistage une fois durant les premières années d'études, le plus souvent au jardin d'enfants, quoique même là, la situation varie d'un conseil à l'autre. Par exemple, certains conseils soumettent au dépistage uniquement les élèves qui donnent des signes de difficultés selon le personnel enseignant. Or, cela ne relève pas d'une approche universelle standardisée. De plus, le dépistage des élèves au jardin d'enfants ne suffit pas. Le dépistage devrait être effectué deux fois par année jusqu'à la 2^e année.

Mesures

Lorsque les conseils scolaires procèdent au dépistage au jardin d'enfants, les tests utilisés mesurent uniquement, dans la majorité des cas du moins, la connaissance des noms et des sons des lettres et (ou) la conscience phonologique. Les tests qui mesurent la conscience phonologique font surtout l'évaluation de segments de sons de taille supérieure aux phonèmes (comme les syllabes et les rimes). Or, ces éléments font partie des premières aptitudes préalables à l'apprentissage de la lecture et ne sont pas adéquats, à eux seuls, comme cibles de dépistage.

Comme le démontre le tableau de l'IES, le dépistage des difficultés des élèves devrait aussi porter sur la conscience et la fluidité de lecture des phonèmes, la fluidité sur le plan de la correspondance lettre-son, le décodage, ainsi que la lecture de mots et de textes. Dès la moitié de la 1^{re} année, l'évaluation de la lecture de mots et de textes devrait porter sur la fluidité et la précision de la lecture. Les conseils prennent souvent les outils élémentaires de dépistage utilisés au jardin d'enfants pour des évaluations exhaustives de dépistage de toutes les connaissances et compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture des mots.

La raison pour laquelle le dépistage ne porte pas sur la précision et la fluidité de lecture des mots est claire. Cette omission puise ses sources dans le curriculum. Les conseils scolaires suivent la méthode des trois systèmes d'indices du curriculum (voir la

Section 8 : Curriculum et enseignement) pour « enseigner » l'identification des mots. C'est pourquoi les instruments de dépistage n'ont pas été conçus pour mesurer à elles seules la précision et la vitesse de lecture des mots, deux marques de l'aptitude à la lecture.

Après la maternelle et le jardin d'enfants, les conseils ont rapporté que les enseignants employaient les évaluations associées aux programmes commerciaux de littératie équilibrée qu'ils utilisaient, comme *Reading Recovery^{md}* et les programmes de Fountas et Pinnell, dont *Levelled Literacy Intervention (LLI)*. Les conseils ont déclaré employer les évaluations suivantes :

Tableau 19 : Évaluations commerciales utilisées par les huit conseils scolaires visés par l'enquête

Évaluation	N ^{bre} de conseils scolaires
<i>PM Benchmarks</i>	6
Fiches d'observation individualisée	5
<i>Benchmark Assessment Systems (BAS)</i>	3
<i>Sondage d'observation en lecture-écriture/Observational Survey of Early Literacy Achievement</i>	3
<i>Comprehension Attitudes Strategies Interests (CASI)</i>	3
<i>Évaluation linguistique à l'oral</i>	2
<i>Developmental Reading Assessment (DRA)</i>	2

Ces outils de dépistage étaient également les outils les plus couramment cités dans le sondage à l'intention des éducateurs.

Tableau 20 : Évaluations commerciales nommées par les éducateurs ayant répondu au sondage

Évaluation	Éducateurs
Fiches d'observation individualisée	22 %
<i>PM Benchmarks</i>	20 %
<i>Developmental Reading Assessment (DRA)</i>	18 %
<i>Benchmark Assessment Systems (BAS)</i>	11 %
<i>Sondage d'observation en lecture-écriture/Observational Survey of Early Literacy Achievement</i>	9 %
<i>Évaluation linguistique à l'oral</i>	7 %

Ces outils d'évaluation ne mesurent pas adéquatement les compétences de base en précision et en fluidité de lecture des mots. Ils mesurent surtout la capacité de lecture de contenu de livres structurés, d'utilisation de stratégies d'indices pour reconnaître des mots dans des textes et de reconnaissance de mots à grande fréquence. Les outils

d'évaluation du niveau de lecture de livres ne sont pas utiles pour déterminer si un ou une élève développe des compétences de base en lecture des mots.

La littérature qualifie souvent d'inventaires de lecture les outils que les conseils scolaires utilisent à l'heure actuelle. Ces inventaires sont des instruments commercialisés d'évaluation de la lecture qui sont soumis à peu de recherches⁹⁷¹. Les inventaires sont rarement accompagnés des propriétés de mesure de leurs données, et peu d'information a été recueillie sur leur exactitude potentielle. Quand cette information est disponible, elle est habituellement fondée sur une méthodologie de recherche peu rigoureuse⁹⁷².

Dans le cadre d'une étude menée en 2015, une mesure d'évaluation de la fluidité de lecture « a fait preuve de plus d'exactitude sur le plan de l'identification des élèves à risque et a occasionné un classement approprié dans 80 % des cas, comparativement à 54 % pour le [...] [*Benchmark Assessment System* de Fountas et Pinnell]⁹⁷³ ». En outre, les chercheurs ont conclu que « les praticiens qui fondent leurs décisions en matière de dépistage sur des données d'inventaires de lecture prendront probablement des décisions aussi fiables que s'ils jouaient à pile ou face chaque fois qu'une ou un nouvel élève entrait dans la classe »⁹⁷⁴. Les chercheurs ont aussi fait remarquer que « l'évaluation de la fluidité de la lecture à voix haute prend de trois à cinq minutes par élève à effectuer, tandis que l'inventaire de lecture prend environ de 20 à 30 minutes par élève à remplir »⁹⁷⁵.

Les fiches d'observation individualisée sont un autre type d'évaluation couramment utilisé en Ontario en combinaison avec d'autres outils d'évaluation courants. De nombreux documents du ministère font référence à ces fiches, y compris le *Guide to Effective Instruction in Reading*⁹⁷⁶ et le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016*⁹⁷⁷. Ce mode d'évaluation a été mis au point en 1985 par Marie Clay, et intégré au programme d'intervention *Reading Recovery*^{md}. Il s'agit également d'une des six tâches du Sondage d'observation en lecture-écriture⁹⁷⁸.

Les enseignants qui font usage de fiches d'observation individualisée prennent en note ce que disent et font les élèves pendant qu'ils lisent un texte à voix haute. Ils documentent le niveau de précision de l'élève, ses erreurs, l'assistance qu'ils lui offrent, ainsi que le taux d'autocorrection de l'élève. Ils notent également quel système d'indices l'élève utilise pour lire et déterminent la raison des erreurs effectuées (analyse des méprises)⁹⁷⁹.

Les fiches d'observation individualisée sont également utilisées en combinaison avec des mesures d'intervention en lecture autres que *Reading Recovery*^{md980}. Par exemple, LLI (Fountas et Pinnell) emploie la même méthode de codage, qu'il nomme autrement⁹⁸¹. LLI utilise les BAS à des intervalles spécifiques durant l'année scolaire, mais utilise des fiches d'observation individualisée entre les tests BAS de façon à assurer une évaluation continue.

Nous ne disposons d'aucune preuve de la validité des fiches d'observation individualisée ou des approches connexes. Leurs propriétés psychométriques⁹⁸² sont douteuses, sans compter qu'elles n'arrivent pas à identifier de nombreux enfants à risque d'échec sur le plan de l'apprentissage de la lecture⁹⁸³. Cette méthode d'évaluation ne mesure pas les compétences que les élèves devraient acquérir afin d'apprendre à lire. Les nouveaux lecteurs ne devraient pas utiliser le sens et la structure des mots, ou des indices visuels pour déterminer ce qui est écrit⁹⁸⁴.

Les fiches d'observation individualisée révèlent uniquement à l'enseignante ou à l'enseignant comment l'élève lit des mots figurant dans des phrases, souvent prévisibles. Elles rendent compte des capacités de l'élève à deviner ou à prédire les mots, et non de son apprentissage des compétences de base en lecture des mots. Le recours à ces évaluations donne l'illusion de la collecte de données précieuses, mais masque les difficultés de lecture des mots⁹⁸⁵, ce qui retarde l'identification du problème. Or, plus on les cerne tard et plus il est difficile de résoudre les difficultés de lecture.

Au lieu de cela, le dépistage devrait porter sur les compétences de base en lecture des mots. Comme nous l'avons indiqué précédemment, le rapport de l'IES résume les recommandations actuelles fondées sur des données probantes. Le dépistage universel des difficultés de lecture des mots après le jardin d'enfants devrait inclure, à tout le moins :

- 1^{re} année (début d'année) : connaissance phonémique, décodage, identification des mots et lecture de textes
- 1^{re} année (deuxième semestre) : décodage, identification des mots et lecture de textes; la vitesse et la précision de la lecture devraient être mesurées
- 2^e année : lecture chronométrée de mots et de passages⁹⁸⁶.

Fiabilité et validité

De nombreux conseils ont dit utiliser des outils de dépistage élaborés à l'interne. Bien que cette approche ne soit pas mauvaise en soi, les mesures de dépistage employées doivent reposer sur des données probantes. Les conseils scolaires n'ont pas soumis assez d'information pour juger de la fiabilité et de la validité des outils utilisés⁹⁸⁷, et il semblerait que de telles données n'existent pas ou n'ont pas été recueillies.

De plus, si certaines méthodes élaborées par des conseils portent sur des compétences utiles comme la conscience phonologique, elles ne mesurent pas toute la variété des compétences examinées dans le cadre d'une méthode de dépistage fondée sur des données probantes.

Par exemple, plusieurs outils de dépistage évaluaient trois éléments de chaque domaine de compétence auquel fait appel la conscience phonologique. Chez l'élève, la compétence était ensuite classée selon qu'elle était présente, naissante ou non présente, en fonction du nombre d'éléments ayant obtenu la note de passage. L'élève était jugé « à risque » ou « pas à risque » selon que ses résultats atteignaient ou non un certain seuil. Cependant, aucune information ne nous a permis d'évaluer comment

les conseils en sont venus à leurs décisions ou comment ils ont établi leurs catégories. Nous n'avons également reçu aucune information sur les erreurs de mesure associées aux outils de dépistage, ou la façon dont elles ont été intégrées aux règles de prise de décisions.

Au lieu de cela, les conseils scolaires devraient dans un premier temps utiliser des mesures de dépistage qui sont bien connues et ont déjà fait l'objet d'études⁹⁸⁸ et ensuite examiner leur fiabilité et leur validité dans le contexte particulier du conseil scolaire. Les conseils scolaires qui préfèrent utiliser leurs propres mesures de dépistage devraient s'assurer que ces mesures comprennent toutes les composantes essentielles ciblées dans les recommandations fondées sur des données probantes (le rapport de l'IES) et en évaluer continuellement la mise en œuvre.

Suivi des progrès

Certains conseils scolaires utilisent un outil de dépistage initial à un moment précis (habituellement au jardin d'enfants, à l'automne) puis le reprennent ou utilisent un outil quelque peu différent portant parfois sur des compétences plus poussées dans un deuxième et (ou) un troisième temps. Or, dans la plupart des conseils, seuls les élèves qui ont obtenu un mauvais résultat au premier dépistage sont soumis à l'outil une deuxième et (ou) une troisième fois.

Cette approche pose deux problèmes. Premièrement, le suivi des progrès n'est pas la même chose que le dépistage, et l'utilisation d'outils de dépistage n'est pas nécessairement la meilleure façon de suivre les progrès d'une ou d'un élève, ou sa réponse à l'intervention. Deuxièmement, tous les élèves devraient être soumis à un outil de dépistage deux fois par année, de la maternelle à la 2^e année. Sinon, certains élèves qui ont obtenu de bons résultats à l'évaluation des compétences initiales en lecture, mais qui peinent à développer des compétences plus poussées, comme la précision et la fluidité de lecture, pourraient passer entre les mailles du filet.

De plus, de façon similaire au dépistage initial, ces outils de suivi des progrès mesurent souvent les niveaux de lecture de livres en évaluant la lecture des mots au moyen de systèmes d'indices. Certaines des évaluations de la lecture de livres utilisées indiquent uniquement que l'élève affiche un rendement considérablement sous celui de l'année d'études et, en ce sens, ne sont pas utiles parce qu'elles n'indiquent pas au personnel enseignant comment se développent les compétences de base en lecture des mots de l'élève (précision et fluidité de lecture de mots isolés).

Décisions prises en fonction des résultats du dépistage

La CODP a demandé aux conseils scolaires de lui fournir de l'information sur l'utilisation faite des résultats du dépistage. L'information transmise à propos de la prise de décisions et des changements aux méthodes d'enseignement était peu claire ou, dans certains cas, constituait le reflet d'une interprétation erronée des données de recherche.

Par exemple, plusieurs conseils ont indiqué que le personnel enseignant utilise les outils de dépistage des difficultés de reconnaissance des sons des lettres pour savoir quelles correspondances lettre-son enseigner aux différents élèves de la classe et (ou) pour repérer les enfants à risque et commencer à leur enseigner les correspondances lettre-son qu'ils ne connaissent pas.

Il est beaucoup plus efficace d'effectuer l'enseignement explicite et systématique en salle de classe des correspondances lettre-son et de leur utilisation pour le décodage des mots et des textes au jardin d'enfants/en 1^{re} année, à tous les élèves, en même temps que d'enseigner les compétences relatives à la conscience phonémique. Ce type d'enseignement direct et systématique aidera presque tous les enfants à maîtriser les compétences en décodage initiales requises pour passer à l'année suivante. Cette approche sera beaucoup plus efficiente et efficace, et aidera tous les élèves⁹⁸⁹.

Deuxièmement, le fait d'enseigner aux élèves à risque les correspondances lettre-son qu'ils ne connaissent pas n'accélérera pas leur apprentissage du décodage, et est peu probable de leur permettre de rattraper leurs pairs en matière de compétences en lecture des mots. L'utilisation d'un outil de dépistage permet de mesurer rapidement les compétences annonciatrices de difficultés futures en précision et en fluidité de lecture des mots. Les mesures de dépistage permettent de repérer les élèves qui ont besoin de mesures d'intervention efficaces afin d'acquérir les compétences essentielles au décodage et à la lecture des mots.

Étant donné que les outils de dépistage utilisés par la plupart des conseils portent uniquement sur les aptitudes préalables ou très initiales à la lecture et à l'écriture, les décisions prises par ces conseils en matière d'intervention appropriée reposent sur des informations très limitées. Par exemple, une élève qui obtiendrait un mauvais résultat à un test rapide de sa conscience phonologique serait qualifiée d'élève ayant uniquement besoin de mesures d'intervention ciblant la conscience phonologique.

Pour faire en sorte que les mesures d'intervention en lecture ciblent tout l'éventail des compétences essentielles à la précision et à la fluidité de lecture des mots, il est nécessaire de faire appel à des outils de dépistage et programmes d'intervention appropriés.

Uniformisation

Les conseils scolaires ont soumis à la CODP leur liste d'évaluations approuvées et leur calendrier recommandé de dépistage. De grandes variations ont été observées d'un conseil scolaire à l'autre. Cela est en grande partie attribuable à la NPP 155.

Les huit conseils examinés dans le cadre de l'enquête ont soulevé des préoccupations par rapport aux effets de la NPP 155. Ils nous ont répété que la NPP 155 a fait obstacle à la collecte centralisée de données, à la prise de décisions fondées sur des données,

ainsi qu'à la planification et à la prestation des programmes. Selon eux, la NPP ne reconnaît pas l'importance et la valeur des données. Les conseils scolaires ont dit ne plus pouvoir :

- recueillir de données au moyen d'un outil d'évaluation commun et utiliser ces données pour comparer les écoles, identifier les écoles où les besoins sont importants et allouer des ressources additionnelles
- suivre systématiquement l'évolution de tous les élèves qualifiés d'à risque de difficultés de lecture lors de leur évaluation, et s'assurer qu'ils obtiennent des mesures d'intervention
- mesurer l'impact de leurs décisions à l'échelle systémique pour changer leur approche si celle-ci ne fonctionne pas ou l'intensifier si elle est efficace.

Les conseils tentent de mettre en place des approches uniformisées. Bon nombre des conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête envoient des notes de service au début de l'année scolaire qui expliquent leur liste de différents outils de dépistage et présentent un calendrier d'exécution recommandé. Cependant, aux termes de la NPP 155, le choix de l'outil et sa fréquence d'utilisation sont à la discrétion du personnel enseignant. Certains éducateurs ayant répondu au sondage ont indiqué que leur association locale d'enseignants entretenait l'idée selon laquelle il est uniquement nécessaire de procéder à des évaluations diagnostiques auprès des élèves à risque, et que les observations du personnel enseignant suffisaient pour les autres élèves. Cela compromet l'objectif du dépistage universel.

Aux termes de la NPP 155, les enseignants recueillent et soumettent des données sur une base volontaire. Ils tiennent leurs propres dossiers qu'ils ne sont pas tenus de mettre en commun. Les directeurs d'école peuvent se renseigner sur les évaluations et les données auprès du personnel enseignant, mais le résultat dépendra de la familiarité de l'enseignante ou de l'enseignant, et de la directrice et du directeur avec les évaluations de la lecture, et de leur décision de recueillir ou non l'information requise. Le fait d'assujettir l'adoption de pratiques judicieuses au pouvoir discrétionnaire est non seulement inefficace et inefficent, mais entraîne également des conflits inutiles. Par exemple, comme l'a indiqué une personne assurant la direction d'une école :

C'est un grand problème qui crée des conflits entre [la] direction et le personnel. Les directeurs tentent d'encourager le personnel, mais rien ne leur permet de les obliger à le faire. La situation cause des conflits qui ne devraient pas exister. Parfois, on doit pouvoir être capable de dire « on ne devrait pas le faire, on doit le faire ».

Il est clairement ressorti de nos discussions que les conseils scolaires pensent que la NPP 155 a réduit le niveau de responsabilisation. Une personne représentant un conseil a dit se sentir « menottée sur le plan professionnel » et moins apte à respecter ses obligations parce que les données actuelles ne lui permettent pas de collaborer avec les écoles et d'identifier les tendances. Aucun conseil n'était en mesure de chiffrer le taux de recours aux évaluations.

Les conseils ont parlé du fait que la NPP 155 était non seulement un obstacle à la planification à l'échelle des conseils et à la réussite des élèves, mais également aux enseignants. Selon certains conseils, la NPP 155 n'a pas l'appui de l'ensemble des enseignants. Ils ont indiqué que sa modification n'entraînerait pas le « tollé énorme » auquel on pourrait s'attendre. Un conseil a rapporté qu'il ne se heurtait à aucune résistance de la part des enseignants lorsqu'il exigeait l'utilisation d'évaluations communes selon un horaire prédéterminé avant l'entrée en vigueur de la NPP 155.

Quelques conseils ne pensaient pas que la NPP 155 était si « controversée » qu'on pourrait le croire et ont déclaré que la plupart des enseignants effectuaient des évaluations. Ce qui manque, selon eux, c'est la possibilité d'examiner les données à l'échelle systémique et de mettre de l'avant des approches ciblées de perfectionnement professionnel afin de combler les lacunes sur le plan de la formation des enseignants. Un conseil a rapporté que les enseignants demandaient régulièrement une formation sur les outils de dépistage.

Selon un conseil scolaire, les nouveaux enseignants, qui ne peuvent plus intégrer une « structure de connaissances » préexistante, ressentent tout l'impact de la situation. De poursuivre le conseil, « c'est une chose que de se fier au jugement professionnel, mais à moins d'offrir un [perfectionnement professionnel] exhaustif, ces deux choses ne se rejoignent pas nécessairement ».

Certains conseils avaient dans leur liste des outils de dépistage fondés sur des données probantes. Cependant, en raison de la NPP 155, il n'est pas garanti que les enseignants choisiront ces évaluations, surtout lorsque d'autres outils sont mieux connus, sont associés à des programmes d'intervention commerciaux familiers et fournis par l'école, et cadrent davantage avec les approches répandues d'enseignement de la lecture au moyen de la littératie équilibrée et des systèmes d'indices. D'autres conseils utilisent des programmes d'intervention qui incluent leurs propres instruments de dépistage. Cependant, ces programmes d'intervention varient d'une école à l'autre, et ne sont souvent pas fondés sur des données probantes.

Des répondants au sondage ont également soulevé des préoccupations à l'égard de la NPP 155. Parmi eux figuraient des enseignants, d'autres professionnels de l'éducation, ainsi que des administrateurs d'école et de conseil. Les enseignants ont indiqué vouloir plus de clarté à propos des outils de dépistage à utiliser. En réponse à une question tentant d'établir si les élèves étaient soumis au dépistage des difficultés de lecture en maternelle ou en 1^{re} année, un membre du personnel enseignant a indiqué ce qui suit :

Cela dépend de l'enseignante ou de l'enseignant. La NPP 155 fait partie du problème. Nous devons exiger le dépistage universel et former le personnel en conséquence. Mais nous avons aussi besoin des ressources requises pour intervenir.

Quand on lui a demandé combien de fois les élèves étaient soumis au dépistage, un autre membre du personnel enseignant a répondu :

C'est la norme dans notre conseil d'effectuer le dépistage deux fois par année, mais beaucoup d'enseignants ne le font pas, ce qui n'entraîne aucune conséquence. Honnêtement, cela est en partie attribuable à la NPP 155, qui a ses bons côtés, mais si nous n'utilisons pas de données véritables à l'échelle de l'école pour guider la pratique, ce n'est pas mieux [...] Si nous ne faisons pas le suivi des données et ne sommes pas tenus de soumettre des données, comment savons-nous que les données sont utilisées, et utilisées à bon escient?

Les administrateurs d'école et de conseil avaient des préoccupations similaires relativement à la NPP 155 et pensaient qu'elle devait être réexaminée pour veiller à ce que « tous les élèves bénéficient d'évaluations diagnostiques régulières afin d'orienter l'enseignement en salle de classe et les prochaines étapes ». Comme l'expliquait une personne chargée de l'administration d'un conseil :

Avant que le ministère mette en œuvre la NPP 155 en 2013, les écoles recueillaient l'information des évaluations du système [...] afin de suivre collectivement les progrès de tous les élèves. Les conseils scolaires de district recueillaient à leur tour de l'information des écoles pour créer des plans d'amélioration de la littératie et combler les lacunes. Cela a permis au système d'offrir un apprentissage professionnel aux enseignants, toujours pour combler les lacunes. Depuis l'adoption de la NPP 155, nous n'avons plus ces données précieuses pour surveiller [les] progrès de tous les élèves.

Un autre membre du personnel d'un conseil a décrit le manque de soutien au dépistage et la façon dont le savoir sur les données manque, même à l'échelle de la haute direction. Lorsqu'on a demandé à cette personne ce qu'elle ferait pour améliorer l'accès au dépistage, elle a répondu :

Premièrement, il faut la communication de messages cohérents et une formation des éducateurs des enfants d'âge préscolaire qui inclut un enseignement rigoureux de la science de l'apprentissage et de l'instruction directe, etc. Cet enseignement doit aborder la compréhension des données (statistiques de base), l'évaluation, la psychométrie et les craintes relatives à l'évaluation. Deuxièmement, on doit éliminer les inégalités structurelles entourant les questions comme la façon dont la NPP 155 a été interprétée et utilisée pour faire obstacle au changement et à la pratique fondée sur des données probantes. Surtout, on a besoin de leadership éthique et redevable afin d'éviter la prise de décisions biaisées et non fondées. J'ai été témoin de la prise de décisions relatives au rendement des élèves qui étaient fondées sur des impératifs politiques et de relations publiques plutôt que sur des données probantes.

Le sondage à l'intention des éducateurs a aussi révélé que les évaluations sont souvent menées à la fin de l'année étant donné que les conseils ne peuvent pas en exiger l'exécution selon un horaire précis. On rate ainsi une belle occasion de mettre en œuvre

des mesures d'intervention efficaces. L'objectif du dépistage est d'assurer la mise en place immédiate de mesures d'intervention. Le dépistage à la fin de l'année rend cela impossible, et retarde inutilement l'identification des enfants qui ont besoin de telles mesures.

Enfin, une personne représentant une association d'enseignants a indiqué ce qui suit dans le sondage : « Dans le système actuel, il me semble que le fait d'être soumis ou non au dépistage, à quel moment et de quelle façon, dépend beaucoup du hasard. »

Plutôt que de laisser le choix du mode de dépistage, une étape importante de l'éducation inclusive, à des enseignants surchargés et à des conseils assujettis à la NPP 155 et dont la capacité de recherche est limitée, le ministère devrait établir une courte liste d'outils fiables autorisés, qui ont fait l'objet d'une validation scientifique. De nombreuses administrations publiques de l'extérieur de l'Ontario ont adopté une telle approche. Une personne ayant répondu au sondage à l'intention des éducateurs a dit ce qui suit :

Il devrait y avoir un document du ministère de l'Éducation pour ne pas que chaque conseil scolaire crée le sien. La province devrait avoir un outil standard de dépistage précoce des difficultés de lecture qui a fait ses preuves, plutôt que de laisser chaque conseil « réinventer la roue » et créer des outils d'évaluation moins efficaces.

Expertise

Les enseignants et les conseils scolaires ne sont généralement pas des experts de la science de la lecture ou de la science du dépistage. Bon nombre des conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête se sont dits disposés à recevoir des indications du ministère sur les outils de dépistage et mesures d'intervention ayant fait l'objet de validation scientifique. Même si certains conseils souhaiteraient pouvoir procéder à la validation des outils, ils reconnaissent qu'ils ne sont pas bien placés pour passer en revue la recherche en raison de capacités et de ressources limitées.

De nombreux conseils avaient inclus les outils DRA et *PM Benchmarks* à leur liste d'outils approuvés parce que le ministère avait financé leur utilisation au début des années 2000. L'outil BAS (Fountas et Pinnell) avait également été inclus à bon nombre des listes des conseils étant donné qu'il était utilisé couramment dans l'ensemble de la province. Les outils recommandés aux enseignants comprennent donc de nombreux outils non fondés sur des données probantes.

En règle générale, les conseils scolaires ne pouvaient pas expliquer clairement pourquoi certains outils de dépistage avaient été inclus ou exclus de leur liste d'outils approuvés. Cependant, deux conseils ont rapporté avoir déterminé quels outils de dépistage inclure en collaboration avec des psychologues et orthophonistes. Certains conseils ont dit qu'ils encourageaient les enseignants à collaborer avec les orthophonistes et les psychologues.

Dans le cadre de l'enquête, des organisations représentant ces professions ont soumis des mémoires traitant de l'importance de la collaboration multidisciplinaire. Selon l'APLOS :

Les psychologues apportent un soutien considérable au personnel enseignant en matière d'utilisation des données pour l'identification précoce et la prise de décisions d'enseignement. En utilisant les outils d'évaluation formative (CBM; DIBELS), les enseignants peuvent évaluer les progrès et les résultats en contexte d'enseignement. Les enseignants qui utilisent ces outils sont plus susceptibles de fixer des objectifs plus élevés et d'apporter des changements à l'enseignement en salle de classe qui profiteront à tous les élèves.

L'AOOA a également parlé du rôle de soutien aux éducateurs que peuvent jouer ses membres étant donné qu'ils ont « les connaissances spécialisées, le jugement clinique et l'expertise nécessaires pour appuyer les personnes ayant des difficultés de lecture la vie durant et à chacune des étapes du développement ». L'association a recommandé que les écoles :

misent sur l'expérience acquise partout en Ontario dans le cadre de partenariats entre des éducateurs et des orthophonistes pour effectuer le dépistage des facteurs de risque des jeunes apprenants.

Le sondage à l'intention des éducateurs comprenait une question sur les outils de dépistage qui devraient être utilisés. Les répondants pouvaient sélectionner plus d'une réponse. Les réponses variaient selon la profession. Les enseignants⁹⁹⁰ privilégiaient avant tout les fiches d'observation individualisée, suivies de près par l'Évaluation linguistique à l'oral. Ils étaient aussi d'avis que les outils BAS et *PM Benchmarks* étaient « très efficaces ». Utilisés actuellement dans la plupart des conseils scolaires, ces outils sont bien connus.

Les orthophonistes et psychologues préféraient bon nombre des outils de dépistage moins répandus. Le choix premier des orthophonistes⁹⁹¹ se portait sur le *Comprehensive Test of Phonological Processing* (CTOPP), qui évalue la conscience phonologique, l'appellation rapide et la mémoire phonologique, mais n'évalue pas la connaissance des correspondances lettre-son, le décodage ou la précision et la fluidité de la lecture des mots⁹⁹². Le choix premier des psychologues se portait sur le CTOPP, suivi de près de l'outil DIBELS. Les évaluations du CTOPP et du DIBELS sont en grande partie conformes aux recommandations contenues dans le rapport de l'IES, décrit précédemment. Aucun des deux groupes professionnels n'a inclus les fiches d'observation individualisée, les BAS ou les *PM Benchmarks* à ses choix d'outils de dépistage efficaces.

Les entrevues et sondages menés ont permis aux responsables de l'enquête d'apprendre que l'expertise des orthophonistes et des psychologues n'était pas toujours reconnue ou mise à profit. Selon une personne ayant répondu au sondage :

Les experts en données, recherches et questions éthiques ont été écartés et occultés. Toute tentative de rétablissement de l'équilibre ou des faits s'est heurtée à des représailles et, dans mon cas, au licenciement pour avoir remis

en question [le maintien des] inégalités structurelles, et la mauvaise utilisation [voire la représentation erronée] des données et des pratiques d'évaluation.

L'enquête a montré que deux conseils scolaires avaient collaboré avec leurs orthophonistes pour trouver une façon créative de contourner la NPP 155. Un des conseils, le conseil Thames Valley, charge ses orthophonistes de soumettre tous les élèves (avec le consentement d'un parent) au dépistage au jardin d'enfants (hiver) et en première année (automne).

Les orthophonistes doivent effectuer un suivi après l'obtention des résultats du dépistage pour veiller à ce que les écoles qui nécessitent un soutien additionnel offrent un enseignement intensif dans leurs classes et procurent aux enseignants les ressources requises pour atteindre cet objectif. À London, où les familles de nouveaux arrivants se font de plus en plus nombreuses, le conseil a indiqué que ce dépistage et ce suivi ont contribué au rattrapage des élèves de la maternelle et du jardin d'enfants, et à la conscientisation des enseignants. Les orthophonistes utilisent un outil en ligne pour entrer des données et créer un profil des élèves et des classes. Le système permet au conseil scolaire de comparer les classes d'une même école et de l'ensemble du système.

Bien que cette approche soit la plus systématique et la plus orientée données de toutes les approches adoptées par les conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête – un effort louable compte tenu du cadre restrictif de la NPP 155 – il ne s'agit pas nécessairement d'une solution viable à long terme pour tous les conseils scolaires. Pour que les orthophonistes effectuent ces évaluations, l'école doit obtenir le consentement des parents. La législation ontarienne⁹⁹³ exige que les orthophonistes obtiennent le consentement parental avant d'effectuer des évaluations ou de prodiguer des services quelconques aux élèves. Même si le conseil Thames Valley a rapporté un taux de consentement élevé, le dépistage n'est toujours pas effectué de façon universelle.

Si le dépistage est effectué par les enseignants, le consentement parental n'est pas nécessaire. S'il est effectué par des orthophonistes, il pourrait être axé sur les compétences souvent évaluées par les orthophonistes comme la conscience phonémique, au détriment de la précision et de la fluidité de lecture de mots et de textes.

Un coût additionnel est également associé au dépistage effectué par des orthophonistes. Environ 40 orthophonistes employés par des conseils scolaires effectuent le dépistage, et le conseil Thames Valley a affecté des ressources à l'initiative, en plus de l'enveloppe budgétaire fournie aux services d'orthophonie par le ministère. D'un autre côté, le fait de charger les enseignants d'effectuer le dépistage a un autre avantage étant donné que le personnel enseignant peut appliquer en salle de classe les connaissances obtenues du dépistage. Les orthophonistes et enseignants mettent en commun l'information, certes, mais les enseignants obtiendront directement les données nécessaires pour orienter leur enseignement s'ils procèdent eux-mêmes au dépistage.

Données

Les conseils ont communiqué très peu d'information sur leur façon de documenter et d'utiliser les résultats du dépistage, et sur le suivi des progrès des élèves dont les difficultés ont été repérées au moment du dépistage. Ils n'ont pas pu indiquer quels outils de dépistage sont le plus souvent utilisés, et quelle est leur fréquence d'utilisation.

La plupart des éducateurs ayant répondu au sondage (69 %) ont affirmé que les élèves devraient être soumis au dépistage des difficultés de lecture entre deux et trois fois par année. Fait éloquent, de façon similaire aux conseils scolaires, près de 42 % d'entre eux ont répondu ne pas savoir à quelle fréquence les élèves sont actuellement soumis au dépistage.

Ce manque d'information limite la capacité des conseils d'identifier les élèves qui ont besoin de mesures d'intervention précoce, d'évaluer la réponse à l'intervention des élèves ou l'efficacité des programmes, ou encore d'analyser les disparités qui existent, le cas échéant, sur le plan de l'intervention ou des résultats d'une école à l'autre, ou parmi les élèves en raison de facteurs comme le sexe, la race, l'ascendance et le statut socioéconomique.

Les enseignants, les syndicats, les conseils et le ministère devront collaborer afin de procéder au dépistage universel et à la collecte des données. L'objectif du dépistage universel, soit l'amélioration de la vie des élèves ayant des difficultés de lecture et non la surveillance du rendement des enseignants ou le respect d'une exigence, devrait être exprimé clairement et les éducateurs devraient recevoir le soutien sous forme de formation dont ils ont besoin.

En contexte de dépistage, la raison première de la collecte de données n'est pas de mesurer les résultats. La collecte de données sert à faire en sorte que les élèves obtiennent rapidement les mesures d'intervention dont ils ont besoin. Le dépistage s'inscrit dans un cadre exhaustif visant à veiller à ce que l'éducation serve d'égalisateur et qu'elle empêche l'apparition de difficultés de lecture. Les conseils doivent également s'assurer de ne pas faire usage ou rapport des données d'une façon qui mène au stéréotypage ou accroît la marginalisation de quelconque élève, groupe d'élèves ou école.

La communication avec les parents est aussi une partie intégrante de la mise en œuvre réussie du dépistage précoce. Les parents doivent comprendre que le dépistage est universel, qu'il permet de déterminer quels élèves ont besoin de mesures d'intervention et de soutien additionnelles, et que leur enfant n'est pas pris à partie. Certains parents pourraient se préoccuper du fait que le dépistage puisse mener à l'étiquetage ou à la marginalisation de leur enfant. Les conseils doivent expliquer que le dépistage aide à réduire le risque qu'une ou un élève développe un trouble de lecture ou ait, plus tard, besoin de soutiens plus intensifs à l'enfance en difficulté.

Les auteurs du rapport sur la NPP 155 commandé en 2013 par le ministère ont indiqué que, selon leur étude, tous les éducateurs ayant répondu au sondage, quels qu'ils soient (enseignants, directeurs d'école, administrateurs de conseil) s'entendaient sur

deux choses : (1) les conseils scolaires ont besoin de données pour procéder à la planification et (2) les outils d'évaluation peuvent aider les enseignants à comprendre l'apprentissage des élèves et à planifier l'enseignement. Selon les responsables de l'enquête, ces vérités ont toujours cours. Les enseignants demandent qu'on oriente davantage leurs activités de dépistage précoce des difficultés de lecture. Ils ont aussi besoin de données pour prendre des décisions relatives au dépistage et aux mesures d'intervention multiniveaux.

Les données sont utiles lorsqu'elles mènent à l'action. Le dépistage précoce fondé sur des données probantes fait partie des étapes à franchir pour veiller à ce que les élèves à risque de difficultés de lecture aient un accès véritable à l'éducation. Les mesures d'intervention précoce, fondées sur des données probantes, sont une autre de ces étapes essentielles.

Recommandations

La CODP formule les recommandations suivantes :

Rendre obligatoire le dépistage précoce universel fondé sur des données probantes

59. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait fournir une enveloppe budgétaire annuelle stable en vue du dépistage fondé sur des données probantes des difficultés de tous les élèves de la maternelle à la 2^e année en précision et fluidité de lecture des mots.
60. Le ministère devrait collaborer avec une, un ou des experts externes afin d'exiger et de standardiser le dépistage fondé sur des données probantes des difficultés relatives aux compétences de base, et plus précisément à la précision et à la fluidité de lecture des mots. Le ministère devrait :
 - a. exiger que les conseils scolaires soumettent tous les élèves au dépistage deux fois par année (au début et au milieu de l'année), de la maternelle à la 2^e année
 - b. déterminer quelles sont les mesures de dépistage appropriées à utiliser, selon l'année d'études et la période de l'année, en se basant sur les recommandations du rapport de l'IES qui reposent sur des éléments de preuve modérément ou très rigoureux. À tous les moins, les mesures retenues devraient aborder les compétences suivantes :
 - i. Maternelle et jardin d'enfants : connaissance des lettres et conscience phonémique
 - ii. 1^{re} année (début d'année) : conscience phonémique, décodage, identification des mots et lecture de textes
 - iii. 1^{re} année (deuxième semestre) : décodage, identification des mots et lecture de textes; la vitesse et la précision de la lecture devraient être mesurées
 - iv. 2^e année : lecture chronométrée de mots et de passages

- c. choisir ou développer des outils de dépistage valides et fiables qui correspondent à chaque année d'études et période de l'année spécifique, à des fins d'utilisation par les conseils scolaires
- d. fixer les procédures standardisées d'utilisation et de notation des outils, et de documentation des données obtenues au moyen des outils
- e. veiller à ce que les outils de dépistage soient accompagnés de règles valides, fiables et claires d'interprétation des résultats et de prise de décisions. Des outils de dépistage devraient être utilisés pour identifier les élèves qui courent le risque de ne pas apprendre à lire les mots adéquatement et leur offrir immédiatement des mesures d'intervention efficaces fondées sur des données probantes.

61. Le ministère et les conseils scolaires devraient veiller à ce que des mesures de dépistage et d'intervention précoces équivalentes, fondées sur des données probantes et ayant fait l'objet de validation scientifique, soient mises en place dans les classes de langue française. Les élèves ayant des difficultés de lecture devraient avoir les mêmes chances d'apprendre dans un milieu d'éducation en français.

Réviser les notes Politique/Programmes (NPP)

62. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait collaborer avec une, un ou des experts externes afin de réviser les NPP 8, 11 et 155 afin qu'elles fournissent des directives claires aux enseignants, directeurs d'école et conseils scolaires à propos de leurs responsabilités respectives. Les NPP devraient être mises à jour afin qu'elles reflètent les consensus dont font état les recherches scientifiques actuelles à propos de l'identification précoce des élèves à risque de troubles de lecture. Les NPP devraient :
- a. exiger l'adoption pour tous les élèves d'un modèle de réponse à l'intervention (RAI) ou système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM)
 - b. stipuler que les outils de dépistage devraient être utilisés pour fournir immédiatement des mesures d'intervention multiniveaux aux élèves ayant besoin de soutien
 - c. exiger que les conseils scolaires offrent des mesures d'intervention en petits groupes (niveau 2) aux élèves qui peinent à apprendre à lire malgré un enseignement (de niveau 1) en salle de classe qui soit fondé sur des données probantes. Les conseils scolaires devraient fournir des mesures d'intervention (de niveau 3) plus intensives et souvent personnalisées aux élèves qui, selon le suivi des progrès, peinent encore à lire malgré un enseignement en salle de classe de niveau 1 et des mesures d'intervention de niveau 2. Au niveau 3, les élèves pourraient être soumis à une évaluation psychopédagogique dans le but de cerner pleinement leurs difficultés d'apprentissage, mais cela n'est pas nécessaire et ne devrait pas retarder l'intervention de niveau 3
 - d. ne pas indiquer, comme le fait actuellement la NPP 11, que les conseils scolaires devraient prévoir un délai raisonnable pour évaluer les capacités qui

font appel au langage des élèves dont la langue n'est pas le français ou l'anglais; tous les élèves, y compris les élèves multilingues (qui apprennent la langue en même temps que la matière), devraient faire l'objet du dépistage des difficultés de lecture des mots

- e. contenir une liste de ressources à jour qui tient compte des recherches scientifiques les plus actuelles
- f. se conformer aux recommandations de la CODP relatives à l'obligation d'effectuer le dépistage précoce, fondé sur des données probantes. Si le ministère ne met pas à jour la NPP 155, il devrait transmettre aux conseils scolaires une directive qui indique clairement que le dépistage précoce est une évaluation de l'enfance en difficulté ou une évaluation provinciale, et en ce sens n'est pas assujéti à la NPP 155.

Exiger l'adoption de mesures de responsabilisation

63. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait collaborer avec une, un ou des experts externes afin de rendre obligatoire la collecte de données sur les outils de dépistage sélectionnés, et ainsi améliorer la responsabilisation. Plus précisément, le ministère devrait :
- a. exiger que les conseils scolaires recueillent des données pour poursuivre la validation et, au besoin, le perfectionnement des outils de dépistage et processus de prise de décisions
 - b. élaborer un processus de suivi des progrès relatifs aux compétences en précision et en fluidité de lecture des mots visées par les différentes mesures d'intervention.
64. Les conseils scolaires devraient s'assurer que des normes claires sont en place afin de communiquer avec les élèves et parents à propos de l'outil de dépistage, le moment de son utilisation et la façon dont les résultats sont interprétés. Si un élève est jugé à risque de difficultés de lecture, la communication devrait également porter sur la mesure d'intervention utilisée et son calendrier d'exécution.
65. Les conseils scolaires ne devraient pas utiliser les résultats du dépistage pour gérer le rendement des enseignants. Aucun membre du personnel enseignant ne devrait faire face à des mesures de discipline ou de licenciement en raison de résultats de dépistage.

Veiller à ce que les éducateurs aient accès à un apprentissage professionnel adéquat relatif aux outils de dépistage

66. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que le personnel (les enseignants par exemple) qui fait passer les outils de dépistage ait accès, en cours d'emploi, à un apprentissage professionnel exhaustif et soutenu sur l'outil ou les outils de dépistage spécifiques qu'ils utiliseront, et la façon d'en interpréter les résultats.
67. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que les éducateurs aient le temps requis pour effectuer le dépistage et la gestion des données connexes.



10. Mesures d'intervention en lecture

10. Mesures d'intervention en lecture

Introduction

Les mesures d'intervention précoce qui sont fondées sur des données probantes, pleinement mises en œuvre et surveillées de près sont très efficaces pour réduire les échecs en matière de lecture⁹⁹⁴. Les élèves de toutes les années d'études, de la maternelle au secondaire, devraient avoir accès à des mesures d'intervention efficaces en lecture. Jumelé à des mesures d'intervention précoce au besoin, l'enseignement efficace en salle de classe fera en sorte que peu d'élèves nécessiteront des mesures d'intervention plus tard durant leurs études, lorsque celles-ci grugent davantage de temps et peuvent s'avérer moins efficaces⁹⁹⁵.

Les mesures d'intervention fondées sur des données probantes sont partie intégrante du modèle de réponse à l'intervention (RAI) et de tout système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM) efficace. À elle seule, l'adoption d'un cadre de type RAI/SMSM n'assure pas l'enseignement adéquat de la lecture à tous les élèves. Pour être efficace, ce cadre doit inclure un enseignement en salle de classe, des évaluations et des pratiques d'intervention fondées sur les toutes dernières données scientifiques en matière de lecture. Voir la *Section 8 : Curriculum et enseignement* et la *Section 9 : Dépistage précoce*. Malgré que tous les conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête aient dit utiliser un cadre RAI/SMSM, ces conseils ne mettent pas en œuvre les composantes clés qui font le succès de tout cadre d'intervention multiniveaux.

En Ontario, beaucoup de jeunes élèves ont besoin de mesures d'intervention ciblant les compétences de base en lecture des mots parce que l'enseignement en salle de classe n'est pas fondé sur des données scientifiques. Et pourtant, l'enquête a révélé que les écoles n'offrent pas de telles mesures d'intervention. Leur première ligne de conduite est d'offrir des programmes commerciaux inefficaces qui ont peu de fondements scientifiques. Ces programmes reprennent des méthodes d'enseignement qui ne fonctionnent pas en salle de classe. Certains conseils ont élaboré leurs propres approches, mais ces conseils sont peu nombreux et leurs approches sont incomplètes et ponctuelles. Leurs programmes maison n'ont pas été évalués adéquatement pour donner confiance en leur efficacité ou soutenir leur utilisation continue.

Les conseils qui offrent des mesures d'intervention fondées sur des données probantes le font souvent trop tard, et n'y donnent accès qu'à un nombre limité d'élèves. Quand les écoles offrent tardivement les mesures d'intervention, elles en réduisent l'efficacité et peuvent rater la période critique de prévention possible des difficultés de lecture à vie. Les mesures d'intervention offertes tardivement sont plus intensives, chronophages et coûteuses, et pourraient ne pas être aussi efficaces que les mesures prodiguées plus tôt, surtout lorsqu'il s'agit d'améliorer la fluidité de lecture des mots et des textes⁹⁹⁶.

Les décisions relatives aux élèves visés par les mesures d'intervention et aux mesures auxquelles ils ont droit sont peu claires ou basées sur des croyances non fondées et des critères non scientifiques. De plus, les conseils scolaires n'ont pas mis en place les systèmes nécessaires pour suivre les progrès des élèves en matière de lecture et veiller à ce que tous les élèves qui ont besoin de mesures d'intervention en reçoivent.

Bien que notre système d'éducation reconnaisse l'importance d'une approche fondée sur des données probantes, cela ne s'est pas traduit par des changements sur le plan des croyances et des pratiques. Des rapports faisant autorité, publiés il y a plus de deux décennies⁹⁹⁷, ont donné les grandes lignes des approches requises pour un enseignement efficace de la lecture. Malgré cela, le système d'éducation de l'Ontario fait la promotion d'approches majoritairement non scientifiques. L'utilisation d'indices contextuels comme stratégie de décodage des mots ne s'appuie pas sur des données probantes, mais constitue pourtant l'approche première en matière d'enseignement de la lecture, d'évaluation des compétences en lecture et de prestation de mesures d'intervention.

L'approche d'intervention en lecture de l'Ontario n'est pas adéquate. Lorsqu'elle fait en sorte que des élèves n'apprennent pas à lire les mots rapidement et avec précision, c'est que notre système d'éducation a failli. De nombreuses familles ont baissé les bras devant l'inefficacité du système d'éducation publique et opté pour des services privés. Les familles qui ne peuvent pas se permettre des services privés ou n'ont pas de tels services dans leur collectivité doivent tenter de s'y retrouver au sein d'un système complexe en espérant se tailler une place dans un programme d'intervention fondé sur des données probantes de l'école, s'il en existe un. De nombreuses familles ne sont même pas informées de la possibilité de prendre part à de tels programmes.

Il existe des façons plus efficaces, systématiques et éprouvées de choisir et de mettre en œuvre des mesures d'intervention. Les recherches indiquent que plus les enfants ayant des difficultés de lecture ont accès tôt à des mesures d'intervention efficaces, et plus ils sont susceptibles de combler entièrement l'écart qui s'est creusé entre eux et leurs pairs sur le plan des compétences de base qu'ils doivent développer afin d'améliorer d'année en année leurs aptitudes à la lecture⁹⁹⁸.

Réponse à l'intervention (RAI) ou système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM) efficace

L'efficacité du modèle de la RAI ou du SMSM dépend de la prestation, à chaque étape, d'un enseignement et de mesures d'intervention fondés sur des données de recherche solides⁹⁹⁹. Ces données sont tirées d'un ensemble d'études empiriques rigoureuses et fiables qui examinent et démontrent l'efficacité de méthodes d'enseignement et de programmes d'intervention spécifiques.

Fonder ses pratiques sur des données probantes signifie d'utiliser les meilleures données de recherche à sa disposition pour prendre des décisions¹⁰⁰⁰. Pour y parvenir, il est essentiel de s'engager à continuellement mettre à jour et améliorer ses pratiques en fonction des données scientifiques¹⁰⁰¹.

Les méthodes d'intervention de type RAI/SMSM qui sont efficaces auprès des élèves ayant des troubles de lecture ou à risque d'en développer incluent les composantes clés suivantes :

- enseignement fondé sur des données probantes à chaque niveau, qui débute par un enseignement en salle de classe et prévoit des mesures d'intervention précoce (maternelle à 1^{re} année) et subséquente (2^e à 5^e année, 6^e à 8^e année, 9^e année et années suivantes)
- dépistage précoce universel qui inclut des mesures valides et fiables d'identification des élèves et fait place à des mesures d'intervention immédiates
- mesures d'intervention précoce qui sont fondées sur des données probantes et ciblent les compétences de base liées à la connaissance des sons des lettres, à la conscience phonémique, au décodage, à la précision et à la fluidité de lecture des mots, y compris des formes orthographiques plus complexes, des syllabes et des morphèmes
- règles claires et appropriées de prise des décisions relatives au choix des programmes fondés sur des données probantes pour l'enseignement en salle de classe et l'intervention multiniveaux, et pour le jumelage des élèves et des programmes d'intervention appropriés (par exemple, recours aux résultats standardisés aux évaluations des compétences de base en lecture des mots plutôt qu'à des critères d'admissibilité qui pourraient ne pas être valides, comme le fait d'avoir un certain nombre d'années de retard en lecture)
- mesures valides et fiables de suivi des progrès des élèves et des résultats des mesures d'intervention
- règles et directives clairement établies pour la prise des décisions relatives à chaque élève, à chacune des étapes du système multiniveaux
- répartition des mesures d'intervention faisant en sorte que tous les élèves aient accès à des mesures d'intervention efficaces
- méthodes rigoureuses d'assurance de la mise en œuvre fidèle (de la façon prévue) du programme et des mesures d'évaluation des résultats (par exemple, mesures standardisées de compréhension et de fluidité de lecture des mots) du programme
- ressources adéquates pour assurer la mise en œuvre des mesures d'intervention, ainsi que la prestation d'une formation de qualité et d'un encadrement continu au personnel enseignant.

L'enseignement en salle de classe et les mesures d'intervention précoce (de la maternelle à la 1^{re} année) sont des composantes clés de la prévention des difficultés futures de lecture des mots. Ils peuvent assurer le rattrapage des élèves avant que ceux-ci ne prennent trop de retard et réduire le nombre d'élèves ayant besoin de

mesures d'intervention. S'ils ont accès, à chaque niveau, à un enseignement fondé sur des données probantes, la quasi-totalité des élèves (de 90 % à 95 %) peuvent apprendre à lire les mots avec précision et fluidité.

Les enfants qui ont de faibles compétences en lecture et n'ont pas accès tôt à des mesures d'intervention efficaces sont très susceptibles de conserver leurs difficultés de lecture tout au long de leurs études¹⁰⁰². D'ailleurs, les élèves qui développent rapidement des compétences en lecture des mots aiment et pratiquent davantage la lecture, et renforcent rapidement leurs compétences en lecture du fait de s'y adonner. Les élèves qui connaissent un départ lent et difficile en matière de lecture des mots sont moins susceptibles de choisir de lire. Les compétences en lecture sont essentielles pour la plupart des matières scolaires, ce qui signifie que les élèves qui ont des difficultés en lecture courent plus de risques de traîner de l'arrière dans de nombreuses matières. Ces effets « Matthew » ou « d'enrichissement des riches » ont été soulevés pour la première fois dans le contexte de la lecture par Keith Stanovich, un expert de la psychologie de la lecture¹⁰⁰³.

Les recherches ont clairement démontré les avantages d'une intervention en bas âge¹⁰⁰⁴. Par exemple, dans le cadre d'une étude, les élèves qui ont fait l'objet de mesures d'intervention en 1^{re} et 2^e année ont amélioré leurs compétences de base en lecture des mots près de deux fois plus rapidement que les élèves qui ont fait l'objet de mesures d'intervention en 3^e année, par rapport aux groupes témoins¹⁰⁰⁵.

Lorsque les élèves de la 2^e année et des années subséquentes accusent du retard en lecture des mots, ils perdent progressivement plus de terrain sur le plan de la fluidité de lecture par rapport à leurs pairs qui lisent plus et développent davantage de vocabulaire approprié à l'année d'études et d'automatismes. La fluidité (aussi appelée efficacité) de lecture des mots est le premier facteur déterminant de la fluidité de lecture de textes¹⁰⁰⁶. Il est très difficile de résoudre les difficultés sur le plan de la fluidité de lecture de textes après la période de la maternelle à la 1^{re} année¹⁰⁰⁷.

L'enseignement efficace en salle de classe (niveau 1) inclut une instruction explicite fondée sur des données probantes qui cible le décodage, ainsi que la précision et la fluidité de lecture des mots. Voir la *Section 8 : Curriculum et enseignement*.

Les enseignants qui appliquent un cadre de conception universelle de l'apprentissage (CUA) utilisent des approches et programmes systématiques qui permettent au plus grand nombre possible d'élèves de réussir à développer les connaissances et compétences requises. Les programmes qu'ils mettent en œuvre procurent un enseignement en salle de classe axé sur l'ensemble des élèves. Ces enseignants effectuent une différenciation efficace et prévoient une instruction et des exercices additionnels plus graduels à l'intention des élèves qui ne progressent pas au même rythme que leurs pairs. La différenciation efficace assure un soutien additionnel à ces élèves afin qu'ils puissent développer des compétences moyennes en lecture des mots, plutôt que de traîner de l'arrière.

Les programmes d'études qui sont fondés sur des données scientifiques permettent à tous les élèves de développer des compétences de base solides en lecture, fluidité et épellation des mots. Les programmes d'études qui font la promotion d'approches différentes font augmenter le nombre d'élèves nécessitant des mesures d'intervention et créent de la confusion parmi les élèves qui reçoivent des mesures d'intervention.

Les stratégies développées dans le cadre de programmes d'intervention efficaces doivent être appuyées en salle de classe. Si le curriculum actuel de l'Ontario n'est pas révisé (salle de classe/niveau 1), les mesures d'intervention de niveau 2 fondées sur des données probantes ne cadreront pas avec le niveau 1 et les compétences de base des élèves à risque ne seront pas renforcées en salle de classe. De plus, une fois que les mesures d'intervention ont pris fin, les pratiques en salle de classe qui ne reposent pas sur des données probantes n'appuieront pas l'acquisition continue des compétences requises chez les élèves. Le Rapport de la table ronde des experts en lecture de 2003 indiquait ce qui suit :

Les interventions réussies sont étroitement liées à l'enseignement en salle de classe; elles se fondent sur des recherches solides, tiennent compte des composantes d'un enseignement efficace de la lecture [...] Non seulement les interventions doivent respecter ces critères, mais il importe aussi d'analyser dans quelle mesure elles aident les élèves ayant des difficultés en lecture à les surmonter¹⁰⁰⁸.

Le dépistage et le suivi des progrès aident à déterminer le niveau et l'intensité des mesures d'intervention requises. Le dépistage des troubles de lecture devrait se poursuivre tout au long des premières années d'études afin d'identifier quels élèves ne développent pas les compétences de base requises en lecture des mots malgré l'obtention d'un enseignement fondé sur des données probantes. Ces élèves devraient faire l'objet de mesures d'intervention intensives, et l'école devrait suivre leurs progrès. Selon les progrès effectués, ils pourraient (1) nécessiter des mesures d'intervention plus intensives, (2) continuer de nécessiter les mesures d'intervention actuelles ou (3) être en mesure de cesser les mesures d'intervention offertes¹⁰⁰⁹.

Lorsque l'enseignement et la différenciation en salle de classe ne suffisent pas, et que des élèves de la maternelle, du jardin d'enfants et (ou) de la 1^{re} année prennent du retard, des mesures d'intervention de niveau 2 devraient être offertes afin de prévenir les difficultés de lecture à long terme. Les écoles qui attendent de voir si les élèves concernés rattraperont leurs pairs sans obtenir de mesures d'intervention visant à améliorer leurs compétences de base en lecture ne fondent pas leurs pratiques sur des données probantes.

Les mesures d'intervention sont habituellement prodiguées de façon quotidienne, pendant de courtes périodes d'intervention ininterrompues¹⁰¹⁰. Les mesures d'intervention de niveaux 2 et 3 se distinguent entre elles par leur intensité, leur durée et leur fréquence¹⁰¹¹.

Au niveau 2, les mesures d'intervention fondées sur des données probantes doivent cibler les compétences de base liées à la connaissance des sons des lettres, à la conscience phonémique, au décodage, ainsi qu'à la précision et à la fluidité de lecture des mots. Comme les programmes de niveau 1, ces mesures abordent habituellement la morphologie et les structures de syllabes. L'apprentissage de la lecture des mots passe par l'intégration des mots écrits, de leur prononciation et de leur signification. Ces domaines concorderont avec les domaines abordés durant l'enseignement de niveau 1 fondé sur des données probantes. L'intervention de niveau 2 devrait être effectuée auprès de petits groupes d'élèves, sous forme de programme de durée et d'intensité suffisantes pour assurer une instruction explicite des compétences de base fondée sur des données probantes.

Les mesures d'intervention efficaces de niveau 2 qui sont offertes de la façon prévue, pendant une période de temps suffisante, aux élèves de la 2^e année et des années subséquentes, s'attaqueront aux problèmes de lecture graves. Les quelques élèves dont les compétences de base en lecture et en épellation des mots continuent de traîner derrière celles de leurs pairs auront pris moins de retard qu'ils ne l'auraient fait s'ils n'avaient pas eu accès à des mesures d'intervention de niveaux 1 et 2 efficaces, et tireront également avantage des mesures d'intervention de niveau 3.

Au niveau 3, les programmes d'intervention de niveau 2 devraient être repris plus intensément ou des programmes plus spécialisés prévoyant une instruction plus explicite et des exercices à niveau de difficulté gradué devraient être offerts¹⁰¹², souvent au sein de groupes d'élèves de plus petite taille. Les mesures de niveau 3 devraient être de plus longue durée et prévoir la révision cumulative suffisante des compétences apprises pour en assurer la maîtrise.

Aucune mesure d'intervention ne résoudra à elle seule toutes les difficultés de lecture de l'ensemble des élèves. La gravité des difficultés/troubles de lecture variera. Selon les estimations¹⁰¹³, de 3 à 5 % des élèves ont des problèmes de lecture des mots qui réagissent moins aux mesures d'intervention, même lorsque celles-ci sont efficaces¹⁰¹⁴. Les conseils scolaires doivent utiliser des mesures fondées sur des données probantes à chaque niveau d'intervention, de façon à aider tous les élèves. S'ils ne le font pas, le pourcentage d'élèves qui réagissent moins bien aux mesures d'intervention sera beaucoup plus élevé.

De plus, même en cas d'adoption de systèmes de type RAI/SMSM pleinement fondés sur des données probantes, certains élèves ayant des difficultés de lecture (environ 10 %) continueront de nécessiter du soutien additionnel en matière de lecture et d'écriture, comme des mesures d'adaptation et des technologies d'assistance, afin d'assurer leur accès optimal au curriculum.

Apprenants multilingues

S'ils reçoivent une instruction appropriée, les élèves multilingues peuvent acquérir aussi rapidement des compétences en conscience phonologique et en décodage dans la langue d'apprentissage (anglais ou français) que les élèves dont la langue d'apprentissage est la langue maternelle¹⁰¹⁵. Les difficultés spécifiques auxquelles peuvent se heurter les élèves multilingues (souvent qualifiés d'élèves en apprentissage de la langue) sont assez prévisibles et peuvent être résolues au moyen d'un enseignement proactif axé sur les combinaisons de lettres et de mots qui pourraient causer des problèmes¹⁰¹⁶. Bien sûr, les apprenants multilingues auront besoin de l'enseignement d'autres compétences pour assurer leur maîtrise de la compréhension de lecture et du langage écrit¹⁰¹⁷. Mais ils ont également besoin d'une instruction et de mesures d'intervention axées sur les mêmes compétences de base en lecture des mots que les autres élèves. Comme le décrivent Esther Geva, une psychologue de l'Ontario ayant une expertise auprès d'enfants issus de la diversité culturelle et linguistique, et ses collègues :

L'enseignement aux [apprenants de langue anglaise] devrait être exhaustif et inclure une instruction des éléments de base de la lecture (conscience phonologique, analyse graphophonétique, fluidité de lecture des mots, fluidité et précision de lecture de textes, compréhension de lecture), du langage oral (vocabulaire, grammaire, utilisation de pronoms et de conjonctions, emploi d'idiomes) et de l'écriture. Il s'avère souvent que les [apprenants de langue anglaise] continuent de développer leurs compétences en vocabulaire et en langue orale tout en développant leurs compétences de base en littérature¹⁰¹⁸.

Exemples de mesures d'intervention offertes par certains conseils scolaires de l'Ontario

Certaines des mesures d'intervention les plus répandues parmi les conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête n'ont pas fait la preuve de leur efficacité à un niveau quelconque de la RAI/du SMSM. Par exemple, lorsque nous disposons de données scientifiques à l'appui de programmes comme *Leveled Literacy Intervention* (LLI) ou *Reading Recovery*^{md}, ces données sont très limitées.

Les conseils scolaires examinés ont souvent recours à LLI dans un premier temps auprès des élèves de l'élémentaire. Or, nous n'avons trouvé aucune recherche rigoureuse à l'appui de son efficacité auprès des jeunes élèves aux prises avec des difficultés de lecture. Le programme n'est pas basé sur des approches ayant fait la démonstration de leur capacité de prévenir les troubles de lecture futurs chez les jeunes enfants ou de leur efficacité auprès des élèves plus âgés ayant des troubles de lecture¹⁰¹⁹.

Certains éducateurs, élèves et parents ont rapporté avoir obtenu des résultats favorables au moyen du programme LLI¹⁰²⁰. Cependant, la confiance qu'inspirent chez les jeunes les livres gradués, selon les comptes rendus personnels et observations de tierces parties, n'est pas un substitut à l'acquisition des compétences de base en lecture des mots qui permettront aux enfants de continuer de faire chaque année les gains requis. Voir la discussion sur les livres gradués et les fiches d'observation

individualisée à la *Section 8 : Curriculum et enseignement* et à la *Section 9 : Dépistage précoce*. De nombreux répondants au sondage ont indiqué que les programmes LLI et *Reading Recovery*^{md} étaient inefficaces auprès des élèves.

La CODP se préoccupe de l'utilisation de *Reading Recovery*^{md} par les conseils scolaires étant donné que ce programme repose sur des systèmes d'indices, livres gradués et fiches d'observation individualisée. Davantage de recherches ont été menées sur *Reading Recovery*^{md} que sur le programme LLI. Cependant, l'adéquation du programme et des recherches sur lesquelles il repose est constamment mise en doute¹⁰²¹.

Les programmes qui ne sont pas fondés sur des éléments de preuve rigoureux ou qui reposent sur des systèmes d'indices ne devraient pas être utilisés auprès d'élèves ayant des difficultés de lecture. Les programmes inefficaces retarderont l'apprentissage des élèves.

Certains conseils scolaires de l'Ontario ont recours à des programmes commerciaux dont l'efficacité a été démontrée par des recherches ou dont les méthodes reposent sur les recherches relatives à l'enseignement en salle de classe et aux mesures d'intervention efficaces¹⁰²². Ces programmes ciblent les compétences de base dont doivent se doter les élèves qui commencent à lire ou ont des difficultés en lecture. Ils peuvent être prodigués à tous les niveaux, y compris le niveau 1 (enseignement en salle de classe nécessaire en vue d'éviter l'apparition de bon nombre de difficultés de lecture).

Beaucoup de ces mesures d'intervention comprennent le suivi des progrès des élèves dans le but de bien orienter les décisions en matière d'intervention. Cependant, les conseils scolaires devraient utiliser, à des moments prédéterminés, des mesures standardisées d'évaluation des progrès qui sont les mêmes pour toutes les mesures d'intervention. L'évaluation devrait porter entre autres sur la précision et la fluidité de lecture des mots et du texte. Cela permettra aux conseils et au ministère de l'Éducation (ministère) de comparer les différents programmes pour déterminer s'ils sont efficaces et généralement appropriés.

Certains programmes d'instruction conviennent mieux à un enseignement en salle de classe (niveau 1). Les mesures d'intervention mises en œuvre de la maternelle à la 1^{re} année sont utilisées pour prévenir l'apparition de difficultés/troubles de lecture chez beaucoup d'élèves. D'autres mesures d'intervention conviennent mieux à un enseignement en petits groupes (niveau 2). Les programmes qui sont plus intensifs ou prévoient des mesures plus spécialisées sont réservés au niveau final (niveau 3).

Plusieurs programmes sont décrits brièvement ci-après et sont classés selon la place qu'ils pourraient occuper au sein d'un système de type RAI ou SMSM. Leur inclusion dans la liste qui suit ne signifie pas qu'ils sont avalisés par les auteurs, mais uniquement qu'il s'agit d'exemples de programmes fondés sur des données probantes¹⁰²³.

La liste présente les mesures dans l'ordre général suivant :

1. Enseignement en classe et (ou) mesures d'intervention précoce de niveau 2
2. Mesures d'intervention de niveau 2 ou 3
3. Mesures d'intervention de niveau 3
4. Mesures d'intervention pouvant être qualifiées de mesures complémentaires étant donné qu'elles sont offertes principalement sous forme de programmes en ligne.

SRA Open Court Reading

*SRA Open Court Reading*¹⁰²⁴ offre des programmes exhaustifs d'anglais langue première pour les élèves de la maternelle à la 5^e année. Leurs troupes relatives aux compétences de base sont des programmes autonomes à l'intention des élèves de la maternelle à la 3^e année qui ciblent les compétences en précision et fluidité de lecture des mots sur lesquelles porte la présente enquête. Ces programmes forment les composantes essentielles d'un enseignement complet de l'anglais langue première en salle de classe.

Les programmes d'enseignement des compétences de base *Open Court* reposent sur les recherches relatives à l'enseignement systématique direct des compétences de base essentielles en lecture des mots et ont fait la démonstration de leur efficacité en salle de classe auprès de tous les élèves, et auprès de la plupart des élèves pour la prévention des difficultés de lecture futures¹⁰²⁵.

Les troupes relatives aux compétences de base procurent aussi aux enseignants en salle de classe des leçons pour petits groupes qui visent à moduler ou à compléter l'enseignement en classe et s'adressent aux élèves qui tardent à développer leurs compétences ou doivent en même temps apprendre la langue. L'accent mis sur la précision et la fluidité de lecture des mots cadre avec l'apprentissage des mots écrits et l'intégration de leur prononciation et signification.

En 4^e et 5^e année, des troupes sont offertes pour l'enseignement en salle de classe de l'analyse des mots (analyse syllabique et morphologique), en vue de favoriser la lecture et la compréhension de mots plus compliqués contenus dans des textes progressivement plus complexes.

Wilson Foundations^{MD}

Le programme *Wilson Foundations*^{md1026} est un programme en salle de classe qui s'adresse aux élèves de la maternelle à la 3^e année et enseigne la conscience phonémique, les relations son-symbole, l'étude et l'épellation des mots, la lecture et la fluidité des mots globaux. Certaines de ses composantes traitent directement de stratégies de compréhension du vocabulaire, de la langue orale et de la lecture. Des résultats de recherches indépendantes ont démontré l'efficacité du programme pour améliorer les compétences de base en lecture des élèves¹⁰²⁷. Le programme peut aussi servir d'intervention de niveau 2, de la maternelle à la 3^e année, auprès des élèves qui ont de la difficulté sur le plan de la précision et de la fluidité de lecture des mots.

Firm Foundations

Le programme *Firm Foundations* a été conçu en Colombie-Britannique par des enseignants et psychologues du North Vancouver School District¹⁰²⁸. Basées sur le jeu, ses activités favorisent les compétences suivantes : acquisition du vocabulaire, détection des rimes, détection et segmentation des syllabes, détection et segmentation des phonèmes et connaissance des sons des lettres. Le programme peut être utilisé en salle de classe, auprès d'élèves de la maternelle, du jardin d'enfants et des premières années de l'élémentaire. Il existe des éléments de preuve à l'appui de son utilisation auprès d'enfants ayant une variété d'antécédents, y compris des élèves multilingues et élèves de statuts socioéconomiques mixtes¹⁰²⁹. Le programme a été conçu de façon à être sensible aux besoins des élèves multilingues et des élèves dont l'anglais est la langue maternelle.

Systèmes Remediation Plus

Les systèmes *Remediation Plus*¹⁰³⁰ ont été conçus en 1999 au Canada. Le programme procure un enseignement explicite du système graphophonétique, axé entre autres sur la conscience phonémique en vue de favoriser le développement des connaissances et compétences en décodage et en épellation des mots. Les systèmes *Remediation Plus* peuvent être utilisés dans le cadre d'un enseignement en salle de classe au primaire ou d'une intervention en petits groupes de niveau 2 dans toutes les années d'études.

Les systèmes *Remediation Plus* sont utilisés dans certains conseils scolaires de l'Ontario, de l'Alberta, de Labrador/Terre-Neuve et du Manitoba, y compris dans les écoles de la Nation innue et de la Nation Nishnawbe Aski du Labrador. Certaines écoles canadiennes mettent un tel programme en œuvre pour enseigner la lecture à des classes entières d'élèves de la maternelle à la 3^e année, tandis que d'autres écoles y ont recours comme programme d'intervention de niveau 2.

SRA Early Interventions in Reading Skills

Le programme *Early Interventions in Reading Skills* est un programme d'intervention de niveau 2 à l'intention des élèves de la maternelle à la 3^e année qui ont des difficultés sur le plan des compétences de base en lecture des mots. Il s'agit d'un programme d'intervention précoce intensif utilisé en combinaison avec les programmes de lecture de base. Ce programme va dans le sens des résultats de recherches sur les mesures d'intervention précoce¹⁰³¹.

Empower^{mc} Reading (épellation et décodage)

Le programme *Empower^{mc}* est un programme d'intervention conçu au Canada dans le but d'appuyer les élèves ayant des difficultés de lecture considérables. Créé par Maureen Lovett, une experte en troubles de lecture et mesures d'intervention précoce, et son équipe de l'Hospital for Sick Children de Toronto, le programme est fondé sur des recherches rigoureuses. Le volet sur l'épellation et le décodage des mots est offert de la 2^e à la 5^e année, tandis que le volet sur la compréhension et le vocabulaire est offert de la 6^e à la 8^e année. Il peut être utilisé de façon appropriée au niveau 2 ou au niveau 3¹⁰³². Le programme est offert pendant 60 minutes, à raison de 4 à 5 jours par semaine, à des petits groupes d'élèves. Les instructeurs enseignent les compétences de base en lecture en combinaison directe et explicite avec des stratégies métacognitives (application et suivi de stratégies spécifiques de décodage et d'analyse des mots pour favoriser la lecture de mots simples et complexes).

Le programme est fondé sur un ensemble de recherches rigoureuses qui montrent qu'il améliore les habiletés des élèves en matière de décodage des mots enseignés et non enseignés, tout en développant leur capacité d'appliquer stratégiquement les connaissances apprises de façon à lire des mots multisyllabiques¹⁰³³.

Bien que les recherches menées aient porté majoritairement sur des élèves blancs¹⁰³⁴, certaines recherches spécifiques ont examiné les résultats des élèves à la lumière d'une variété de facteurs. Selon une enquête d'envergure, le programme fonctionne tout aussi bien auprès d'élèves de différents antécédents raciaux¹⁰³⁵, statuts socioéconomiques¹⁰³⁶ ou niveaux de QI¹⁰³⁷, et d'élèves multilingues¹⁰³⁸. Une étude récente a montré que les élèves qui avaient à la fois un TDAH et un trouble de lecture, et avaient accès à un programme semblable, amélioreraient leurs compétences en lecture¹⁰³⁹.

SRA Reading Mastery and Corrective Reading

Le programme *Reading Mastery*¹⁰⁴⁰ offre un enseignement systématique des compétences de base en lecture aux élèves de la maternelle à la 6^e année qui ont des difficultés de lecture. *Reading Mastery* peut être utilisé auprès des élèves qui ont de la difficulté à lire (niveau 2), comme complément au programme d'enseignement des compétences de base en lecture d'une école (soutien accru en salle de classe aux

élèves qui peinent à lire durant les premières années), ou à titre de programme régulier en classe dans les écoles comptant beaucoup d'élèves courant le risque de ne pas développer les compétences de base assurant la précision et la fluidité de lecture.

Le programme *Corrective Reading* favorise le développement de la précision (décodage), de la fluidité et de la compréhension de lecture chez les élèves de 3^e année et des années subséquentes qui ont d'importantes difficultés de lecture. Il peut être offert à des petits groupes de quatre ou cinq élèves ou à toute une classe. *Corrective Reading* prend la forme de leçons de 45 minutes, offertes à raison de quatre ou cinq fois par semaine. Il correspond à un programme de niveau 3 pour les élèves de la maternelle à la 3^e année, ou un programme de niveau 2 pour les élèves plus âgés ayant des difficultés/troubles de lecture ou la dyslexie¹⁰⁴¹.

Ces programmes reposent sur des pratiques recommandées par le National Reading Panel, qui sont fondées sur des recherches et ont fait la démonstration de leur efficacité pour améliorer les compétences en lecture¹⁰⁴². Ils prévoient un enseignement explicite et systématique dans cinq domaines critiques : la conscience phonémique, la correspondance son-lettre, la reconnaissance et l'épellation des mots, et la compréhension et la fluidité de lecture.

SpellRead^{MC}

Le programme d'intervention *SpellRead*^{MC1043} a été conçu dans les provinces de l'Atlantique. Il s'adresse à tous les élèves qui ont des difficultés diagnostiquées ou non sur le plan de la précision et (ou) de la fluidité de lecture des mots, y compris les élèves multilingues qui apprennent l'anglais en même temps que la matière. L'ensemble du programme peut être prodigué durant une année scolaire et correspond au niveau 2 pour les élèves de la 1^{re} à la 12^e année, ou au niveau 3.

L'enseignement est axé sur une variété de compétences, de la précision de la cartographie des sons des lettres et du décodage des mots jusqu'à la lecture de mots plurisyllabiques, en passant par l'apprentissage des modèles morphémiques et syllabiques fréquents. Le but consiste à augmenter dans un premier temps la précision, suivie des automatismes, puis à améliorer la précision et la fluidité de lecture des mots et des textes, et la compréhension qui s'ensuit.

Le programme peut être offert à des petits groupes de trois à six élèves, et comprend des exercices de lecture de livres réels. Des études menées à Terre-Neuve, en Nouvelle-Écosse et aux États-Unis ont démontré que le programme a des effets positifs sur les capacités de décodage et de lecture des mots des élèves, ainsi que sur leur fluidité et compréhension de lecture¹⁰⁴⁴.

Wilson Just Words^{md}

Wilson Language Training^{md} offre aussi un programme de niveau 2 appelé *Just Words^{md}*¹⁰⁴⁵. Ce programme cible les problèmes sur le plan de la précision et de la fluidité de lecture chez les élèves ayant des difficultés/troubles de lecture des mots ou la dyslexie.

Wilson Reading System^{md}, 4^e édition

Le *Wilson Reading System^{md}*¹⁰⁴⁶ est un programme d'intervention de niveau 3 qui s'inspire grandement des principes de l'approche Orton-Gillingham. L'approche Orton-Gillingham fait référence non pas à un programme spécifique, mais à une méthode de littératie structurée. Il s'agit d'une approche systématique et cumulative, en ce sens que chaque leçon développe un peu plus le concept enseigné initialement. Elle est aussi explicite en misant sur l'enseignement direct du système graphophonétique¹⁰⁴⁷.

Le *Wilson Reading System^{md}* est un programme intensif conçu à l'intention des élèves qui ne font pas de progrès dans le cadre d'autres mesures d'intervention. L'étendue du soutien offert et la variété des compétences visées sont telles que le programme correspond au niveau 3¹⁰⁴⁸.

Lindamood Phoneme Sequencing^{md} (LiPS^{md})

Le programme LiPS^{md}¹⁰⁴⁹ enseigne aux élèves de la maternelle à la 3^e année qui ont de la difficulté à lire les compétences requises pour décoder les mots, en axant entre autres l'enseignement sur la conscience phonémique et l'identification des sons représentés par les lettres des mots, et la combinaison de ces deux compétences à des fins de décodage des mots.

Les enseignants travaillent auprès des élèves en petits groupes ou de façon individuelle, pour les aider à prendre connaissance des mouvements et positions de la bouche permettant de produire les sons du langage. Cela peut être utile pour les élèves qui ont des difficultés persistantes sur le plan de la conscience phonémique, et sur lesquels les mesures de niveau 2 n'ont pas d'effet. Le programme est habituellement offert sur une base quotidienne, à raison d'une heure par jour, pendant de quatre à six mois. Des études ont démontré qu'il améliorerait la précision et la fluidité de lecture des mots¹⁰⁵⁰. Cependant, un programme moins intensif axé sur ces compétences a donné les résultats escomptés chez beaucoup d'élèves¹⁰⁵¹. Par conséquent, le programme LiPS^{md} semble convenir le mieux comme programme de niveau 3 chez les élèves qui n'ont pas fait de progrès adéquats au moyen d'un bon programme de niveau 2. Ces élèves ont besoin d'un enseignement plus intensif et ciblé afin d'identifier et d'entendre les différents sons des mots, pour ensuite mieux combiner ces sons de façon à prononcer les mots. Comme tous les programmes, celui-ci devrait être prodigué dans son ensemble, plutôt qu'offert en pièces séparées prises hors contexte.

Programmes et ressources en ligne

Certains conseils utilisent des programmes en ligne qui sont fondés sur des données de recherche ou reposent sur les approches présentées dans le présent rapport. Les auteurs de l'enquête ne recommandent pas le recours à des programmes en ligne comme substitut à l'enseignement en salle de classe ou aux mesures d'intervention multiniveaux. Les conseils scolaires devraient plutôt examiner comment employer les programmes en ligne pour compléter l'enseignement en salle de classe efficace, prodigué par du personnel enseignant, et les mesures d'intervention de niveau 1 à 3.

ABRACADABRA

Conçu au Canada et offert en ligne, le programme ABRACADABRA¹⁰⁵² peut aider les élèves de la maternelle, du jardin d'enfants et des premières années de l'élémentaire à développer leur conscience phonémique et leurs compétences en analyse graphophonétique et en lecture des mots. Le programme inclut des volets d'enseignement en anglais et français langue première et seconde, et est offert sans frais. Les conseils scolaires peuvent également télécharger gratuitement dans leurs serveurs des ressources d'évaluation et des boîtes à outils. Ce programme peut être qualifié de complément à l'enseignement explicite en salle de classe des compétences de base en lecture des mots qui offre aux élèves des exercices pratiques et du soutien.

Élaboré dans le cadre d'une initiative pluri-universitaire, le programme a été soumis à des études au Canada et ailleurs dans le monde (par exemple, en Australie et au Kenya) dans le but d'en examiner les effets sur les compétences en lecture des enfants¹⁰⁵³. Utilisé de façon régulière en salle de classe, il mène à de meilleurs résultats sur le plan de plusieurs compétences liées à la lecture chez les élèves qui y prennent part, comparativement aux élèves qui reçoivent uniquement un enseignement en salle de classe typique¹⁰⁵⁴.

Ces résultats ont été observés dans l'ensemble des milieux culturels et régions géographiques ayant fait l'objet d'études¹⁰⁵⁵. Par exemple, dans le Territoire du Nord de l'Australie, des chercheurs ont mis le programme en œuvre auprès de 164 enfants et ont comparé leurs résultats à ceux d'un groupe témoin de 148 élèves ayant reçu un enseignement régulier. L'échantillon était composé à 28 % d'enfants autochtones. Les résultats de l'intervention ont montré que tous les élèves participant avaient effectué des progrès considérables en conscience phonologique et en connaissance des phonèmes et des graphèmes, comparativement aux membres du groupe témoin. Les élèves autochtones avaient beaucoup plus amélioré leur conscience phonologique et compétences initiales en littératie par heure d'instruction que les élèves non autochtones¹⁰⁵⁶.

PlayRoly

Le programme *PlayRoly* est un programme en ligne axé sur le jeu qui a été élaboré en Colombie-Britannique¹⁰⁵⁷. Il s'adresse aux enfants de trois à cinq ans et vise à améliorer leur conscience phonologique. Toutes les leçons sont offertes sans frais aux éducateurs et parents.

Parker Phonics

Le livre *Reading Instruction and Phonics: Theory and Practice for Teachers*¹⁰⁵⁸ propose un programme reposant sur la portée et la séquence d'apprentissage de l'analyse graphophonétique. Le livre peut être téléchargé gratuitement en ligne.

Lexia^{md} Core 5^{md} Reading

Lexia^{md} Core 5^{md} Reading est un programme d'intervention en ligne conçu afin de compléter l'enseignement régulier en salle de classe et d'appuyer le perfectionnement des compétences dans les cinq domaines d'enseignement de la lecture cernés par le National Reading Panel. Le programme a recours à du matériel en ligne et hors ligne pour aider les élèves de la prématernelle à la 5^e année à développer leurs compétences en analyse graphophonétique, en décodage, en lecture des mots, et en compréhension et fluidité de lecture.

Des éléments de preuve appuient l'utilisation de ce programme pour améliorer l'analyse graphophonétique et la compréhension de lecture chez les élèves de la maternelle à la 5^e année qui ont des difficultés de lecture¹⁰⁵⁹. Le programme pourrait aussi être efficace auprès des élèves multilingues qui apprennent la langue d'enseignement en même temps que la matière, pour appuyer la lecture des mots¹⁰⁶⁰. Les mesures d'intervention informatisées comme *Lexia^{md}* sont le plus efficaces lorsqu'elles servent de complément à un enseignement de niveau 1 ou à des mesures d'intervention de niveau 2, et sont offertes sous la direction d'une personne dûment formée.

Approche de l'Ontario en matière de mesures d'intervention

Démarche par étapes de l'Ontario

En Ontario, le ministère recommande¹⁰⁶¹, mais n'exige pas l'adoption d'une démarche par étapes (multiniveaux). Selon le ministère, une démarche par étapes est « une approche systématique qui permet d'offrir des tâches d'enseignement et d'évaluation de grande qualité et fondées sur données probantes ainsi que des interventions appropriées axées sur les besoins particuliers des élèves »¹⁰⁶². Cette approche multiniveaux est également connue sous le nom de RAI/SMSM¹⁰⁶³. La figure ci-après est tirée de l'un des guides de ressource du ministère :

Figure 5 : Modèle d'approche multiniveaux du ministère de l'Éducation

Figure 5. La démarche par étapes



Le ministère n'indique pas de façon détaillée comment mettre en œuvre une approche multiniveaux dans le but de prévenir les difficultés de lecture à chaque étape.

Pour qu'un système de type RAI/SMSM soit en mesure de maximiser le rendement scolaire de tous les élèves au sein d'un système d'éducation inclusif, toutes ses composantes critiques doivent être fondées sur des données probantes, mises en œuvre correctement et dotées de ressources adéquates sur le plan financier et autre.

Une démarche par étapes ne sera pas efficace si les attentes du curriculum ne correspondent pas à un enseignement en salle de classe fondé sur des données probantes (niveau 1) ou si les mesures d'intervention de niveaux 2 et 3 ne sont pas fondées sur des données probantes. Elle ne sera probablement pas non plus efficace en l'absence d'autres composantes obligatoires comme le dépistage universel, le suivi des progrès, la collecte de données et l'adoption de processus standardisés de prise de décisions.

L'enseignement en salle de classe (niveau 1) n'est pas actuellement fondé sur des données probantes en matière d'acquisition des compétences de base en lecture des mots. Par conséquent, beaucoup trop d'élèves ont besoin de mesures d'intervention précoce et subséquente, particulièrement dans les écoles dont la clientèle court un

risque accru de difficultés de lecture des mots (par exemple, forte population étudiante issue de familles à faible revenu)¹⁰⁶⁴. Certaines des mesures d'intervention précoce et subséquente utilisées ne sont pas fondées sur des données probantes.

Il n'est pas suffisant de suggérer d'adopter une approche multiniveaux. Le ministère devrait exiger la mise en œuvre efficace de cadres d'intervention de type RAI/SMSM partout en Ontario.

Aucun des guides du ministère n'indique quelles mesures d'intervention sont fondées sur des données probantes. Bien qu'en 2021, le ministère ait fourni des exemples de programmes d'intervention dans son entente de paiements de transfert (EPT) avec les conseils scolaires pour l'achat de mesures d'intervention, il a accompagné ces exemples de lignes directrices optionnelles seulement.

Dans son mémoire déposé dans le cadre de l'enquête, l'organisme Physicians of Ontario Neurodevelopmental Advocacy a fait part de la nécessité de rendre obligatoire l'adoption de mesures d'intervention fondées sur des données probantes :

Le ministère doit exiger l'adoption d'une démarche d'intervention par étapes (et non pas uniquement la suggérer, comme dans la NPP 8), jumelée à un enseignement direct précoce effectué au moyen d'outils fondés sur des données probantes disponibles dans toutes les écoles. Le ministère de l'Éducation devrait financer directement ces programmes pour ne pas que les écoles puissent prétendre qu'ils sont trop coûteux à mettre en œuvre.

Normes relatives à l'usage de mesures d'intervention

Les écoles emploient une grande variété de mesures d'intervention. Les mesures d'intervention standardisées mèneraient à des résultats plus équitables et entraîneraient probablement des économies au fil du temps.

Le ministère n'exige pas l'adoption de méthodes d'intervention quelles qu'elles soient auprès des élèves qui ne développent pas de compétences de base en précision et fluidité de lecture des mots. Les conseils scolaires déterminent quelles mesures d'intervention offrir, durant quelles années d'études, quels critères d'admissibilité adopter et quelle méthode de suivi des progrès utiliser, le cas échéant. Parfois, les conseils délèguent cette responsabilité aux écoles.

Les conseils examinés dans le cadre de l'enquête ont rapporté utiliser au moins 16 différentes mesures d'intervention commerciales, dont cinq seulement sont fondées sur des données probantes. Deux des mesures d'intervention fondées sur des données probantes sont très peu utilisées. Des mesures d'intervention utilisées, six ont été élaborées par des conseils scolaires, n'ont pas été évaluées rigoureusement et ne ciblent pas l'ensemble des compétences requises pour résoudre les difficultés de lecture des mots éprouvées tôt ou plus tard durant les études.

Certains conseils examinés dans le cadre de l'enquête ont rapporté ne pas avoir les ressources ou capacités requises pour examiner les mesures d'intervention à leur disposition et déterminer lesquelles seront efficaces. Très peu de conseils pourraient mener des recherches rigoureuses sur l'efficacité des mesures d'intervention qu'ils fournissent ou indiquer dans quelle mesure celles-ci se conforment aux données scientifiques sur l'enseignement efficace de la lecture. C'est pourquoi il est nécessaire de connaître les recherches menées sur l'enseignement efficace de la lecture et les mesures d'intervention efficaces. Sans ses connaissances, les dirigeants et le personnel du système ne sont pas bien placés pour évaluer un programme.

De nombreux conseils scolaires examinés voulaient que le ministère oriente leur choix des mesures d'intervention à utiliser, et pensaient qu'il serait plus économique pour le ministère de faire l'achat de licences de mesures d'intervention fondées sur des données probantes. Selon un de ces conseils, « les conseils scolaires ne rament pas tous dans la même direction ». Cette approche entraînerait probablement une hausse du nombre d'élèves ayant reçu un enseignement efficace de la lecture, et des économies d'échelle permettant aux conseils de faire des épargnes.

Selon les éducateurs ayant rempli le sondage, les conseils scolaires ou les écoles n'ont souvent pas les fonds requis pour faire l'acquisition de mesures d'intervention ou former le personnel qui les utilisera. Or, la formation du personnel est une des composantes essentielles de la mise en œuvre réussie de mesures efficaces de type RAI/SMSM. Selon une personne ayant répondu au sondage, qui occupe un poste de conseiller en matière de littératie dans un conseil :

Il y a tellement de différentes mesures d'intervention à notre disposition. On doit nous indiquer plus clairement quelles mesures offrent les meilleurs résultats auprès de [qui]. Le ministère devrait aussi nous octroyer plus de fonds, particulièrement pour les mesures d'intervention en lecture.

Le manque de standardisation des programmes essentiels d'un bout à l'autre de la province peut rendre l'enseignement moins équitable. Selon une personne qui est psychologue et a répondu au sondage :

[...] TOUTES les écoles de la province ont besoin d'un programme systématique et intensif d'enseignement de l'analyse graphophonétique. L'accès à ce genre de programme NE devrait PAS dépendre du budget discrétionnaire de l'école. Cela n'est absolument pas équitable puisque certaines écoles ont des campagnes de financement (dons de parents) beaucoup plus profitables que d'autres.

Projet pilote d'enseignement de la lecture de 2016-2020

En 2016, le ministère a octroyé un financement au projet pilote d'intervention intensive en lecture auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage (TA) auquel participaient huit conseils scolaires publics et catholiques de district de langue anglaise. D'une durée originale prévue de trois ans, le projet a continué de recevoir des fonds du ministère durant les exercices 2019-2020 et 2020-2021¹⁰⁶⁵. Le projet pilote avait pour but d'accroître la

disponibilité et la sensibilité des mesures de soutien aux élèves ayant des TA en lecture. Bien qu'il s'agisse d'un objectif noble, il n'est pas clair que le projet pilote aient aussi inclus comme objectif le fait d'améliorer le rendement et les résultats scolaires en lecture et dans d'autres matières.

Parmi les huit conseils scolaires ayant mis en œuvre le projet pilote figuraient les conseils Greater-Essex, London Catholic, Rainbow, Sudbury Catholic, Thames Valley, Waterloo Catholic, Waterloo Region et Windsor-Essex.

Pour le projet, les conseils scolaires ont choisi des élèves qui avaient un trouble d'apprentissage avec difficultés de lecture reconnu, ou qui couraient le risque de développer un tel trouble. Les mesures offertes comprenaient des soutiens équivalents à ceux offerts dans les trois écoles provinciales d'application de langue anglaise de l'Ontario aux élèves ayant des TA. Ces soutiens incluaient *Empower^{mc} Reading* (*Empower^{mc}*), un programme systématique et intensif d'intervention en lecture, *Lexia^{md} Core 5^{md}*, un programme de littératie informatisé, ainsi que des soutiens socio-affectifs.

Le projet pilote du ministère a révélé que, dans l'ensemble, *Empower^{mc}* avait des effets positifs sur certains aspects des compétences de base des élèves. Rhonda Martinussen, une psychologue de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE), a mené l'équipe de recherche externe qui a évalué le projet. Bien que l'évaluation ait porté sur le programme *Empower^{mc}*, on s'attendait à ce que ses résultats orientent aussi les pratiques des conseils en matière de mise en œuvre de mesures d'intervention de niveau 2 ou de niveau 3, quelles qu'elles soient. Le but de la recherche était de permettre aux conseils de mettre en œuvre une variété de mesures d'intervention fondées sur des données probantes afin de répondre aux besoins des élèves ayant des TA en matière d'acquisition de compétences en lecture.

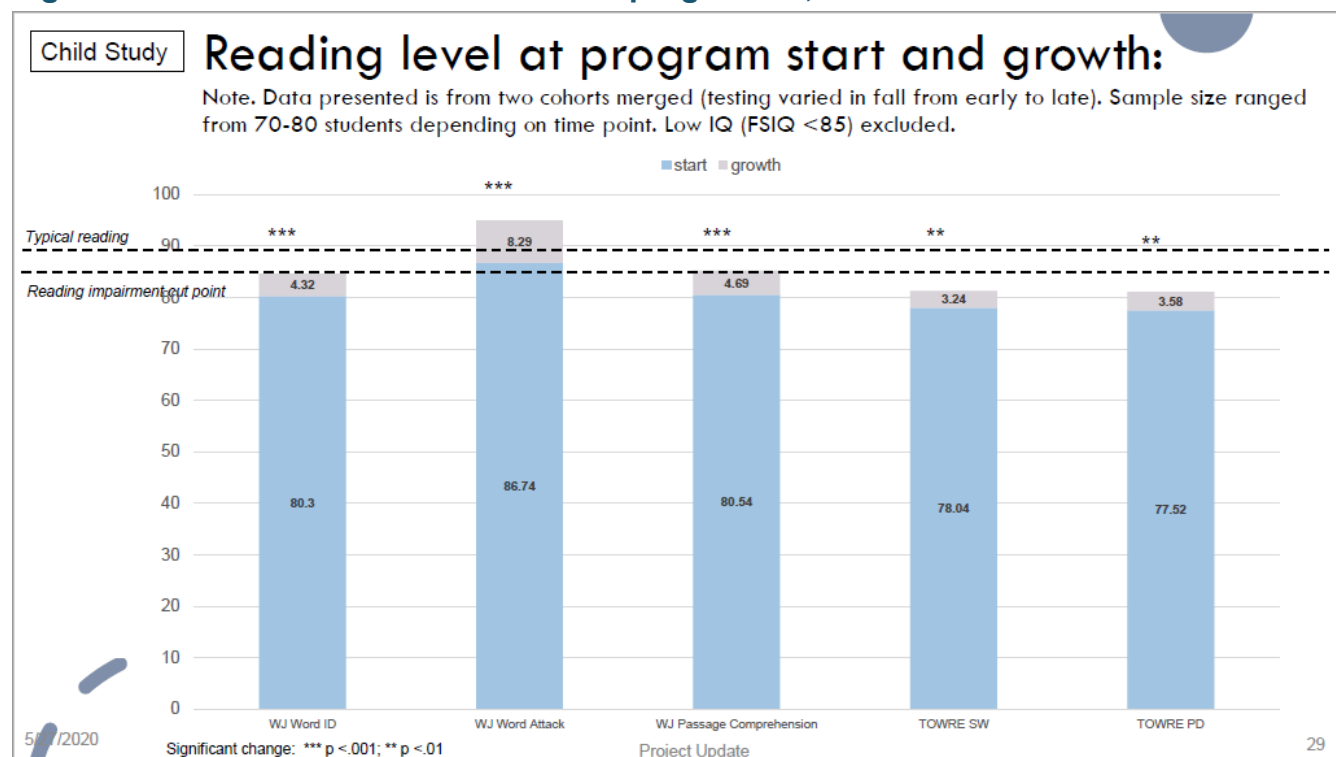
Le rapport final de 2020 de l'équipe de recherche aborde les facteurs qui agissent sur l'efficacité du programme *Empower^{mc}*. Parmi ces facteurs figurent la fréquence des leçons, les interruptions de l'apprentissage, la formation du personnel et la collaboration avec les enseignants titulaires de classe. Les conseils ont aussi rapporté que les critères de sélection des élèves étaient un facteur important, y compris en ce qui a trait à l'établissement des besoins et de leur correspondance au programme.

L'équipe de recherche a fait part des réactions positives des directeurs d'école et du personnel enseignant envers les activités du projet pilote, en ce qui a trait à leurs perceptions de la participation des élèves et des gains effectués par ceux-ci en matière d'apprentissage. Des entrevues menées auprès des directeurs et membres du personnel enseignant d'écoles ont fait part de réactions encourageantes envers le programme d'intervention en raison de ses effets positifs sur les compétences en lecture et la confiance en soi des lecteurs, ainsi que sur leur perception d'eux-mêmes en tant que lecteurs.

Chez les élèves ayant effectué une grande partie du programme, au moins, les résultats de l'analyse des compétences en lecture avant et après la prestation du programme ont fait l'objet d'un rapport¹⁰⁶⁶. Ce rapport de 2020 du ministère faisait état d'une hausse des compétences de base en analyse graphophonétique des participants (par exemple, lecture des mots ayant des voyelles courtes et des mélanges de consonnes; lecture des mots ayant une orthographe plus complexe, comme des voyelles suivies d'un « r » et des voyelles longues, des mots à faible fréquence et des mots plurisyllabiques).

De plus, les résultats moyens obtenus par ces élèves aux tests standardisés en ce qui a trait à la précision et à la fluidité de lecture des mots et non-mots, et à la compréhension de lecture, se sont améliorés (voir le Tableau 21). Leurs notes standardisées médianes à l'épreuve de la lecture de non-mots se situaient dans la moyenne. Cependant, l'échantillon de 70 à 80 élèves n'était pas grand, et seulement 41 % d'entre eux avaient effectué les 110 heures du programme *Empower*^{mc}.

Figure 6 : Niveau de lecture au début du programme, et croissance observée



Les élèves de 2^e année ont affiché des gains plus importants sur le plan des résultats standardisés à l'épreuve de la lecture de non-mots (sous-test *word attack*) que les élèves de 3^e et de 4^e année (voir la Figure 6). Ces résultats vont dans le sens de recherches passées révélant que les élèves plus jeunes font les plus grands gains au moyen du programme *Empower*^{mc}¹⁰⁶⁷.

Comme l'illustre la Figure 7, les participants ont fait des gains semblables aux tests standardisés de lecture des mots, quelle que soit l'année d'études. Cependant, ces résultats moyens sur le plan de la précision de lecture des mots ne se situaient pas dans les valeurs moyennes. Le rapport n'indique pas combien d'élèves, dans l'ensemble ou selon l'année d'études, ont obtenu des résultats aux différentes épreuves se situant dans la moyenne. Or, ce sont des données que les conseils scolaires et le ministère devraient recueillir lors de la mise en œuvre du programme *Empower*^{mc} et d'autres programmes d'intervention en lecture.

Figure 7 : Gains sur le plan du décodage effectués dans le cadre du projet pilote du ministère de l'Éducation, selon l'année d'études¹⁰⁶⁸

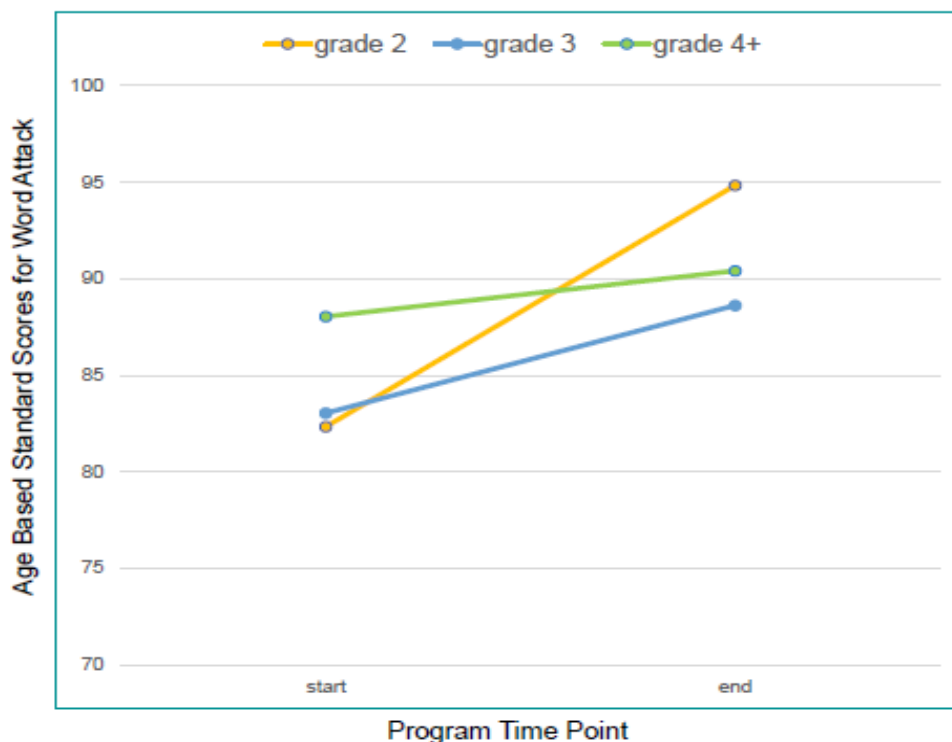
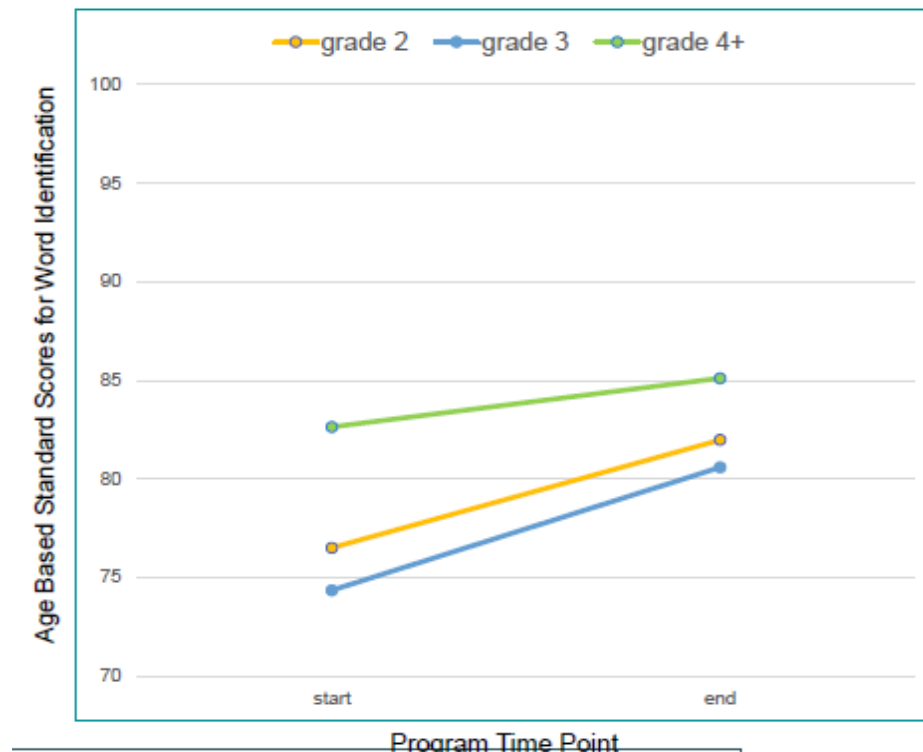


Figure 8 : Gains sur le plan de la reconnaissance de mots globaux effectués dans le cadre du projet pilote du ministère de l'Éducation, selon l'année d'études¹⁰⁶⁹



Entente de paiement de transfert (EPT) de 2021

À l'hiver 2021, le ministère a octroyé des fonds additionnels aux conseils scolaires pour faire l'acquisition de programmes d'intervention en lecture. Il a aussi préparé une EPT qui orientait le choix de mesures d'intervention appropriées. Cette entente, qui offrait des lignes directrices plus détaillées que tout autre document du ministère, y compris ses NPP, ressources et guides, constitue un bon point de départ. Le ministère a offert un survol de la démarche par étapes et des mesures d'intervention en lecture associées à chaque niveau. Par exemple :

- Niveau 1 : programmes offerts en salle de classe, enseignement ciblé pour combler des lacunes spécifiques identifiées au moyen de l'évaluation
- Niveau 2 : intensité plus élevée; enseignement pouvant être effectué par une enseignante ou un enseignant de salle de classe ou de l'enfance en difficulté, qui a lieu tous les jours ou presque tous les jours pendant de 20 à 40 minutes en général; peut durer plus ou moins longtemps
- Niveau 3 : programmes d'intensité accrue, fondés sur des données probantes, offerts par une enseignante ou un enseignant de l'enfance en difficulté dûment formé à un très petit groupe d'élèves ou à une ou un élève seulement, de façon continue tous les jours et lors de séances de durée plus longue que celles de la mesure de niveau 2 (60 minutes par exemple, et idéalement en plus des cours ordinaires d'enseignement de la langue).

L'EPT fournit des exemples de programmes de littératie qui permettent d'acquérir les compétences de base en lecture et en écriture présentées dans le document (conscience phonémique, analyse graphophonétique, lecture des mots, fluidité de lecture, compréhension du vocabulaire et de la lecture). Les programmes donnés en exemple sont les suivants : *SRA Early Intervention in Reading*, *Corrective Reading*, *Reading Mastery*, *Empower^{mc}*, *Jolly Phonics*, *Kindergarten Peer-Assisted learning Strategies* (K-PALS) et *PALS*.

Malgré que le document reconnaisse le manque d'exhaustivité de cette liste, il importe d'y ajouter plus de programmes d'enseignement en classe de niveau 1 comme *SRA Open Court Foundational Skills* et *Wilson Foundations^{md}*.

Approches des conseils scolaires relatives aux mesures d'intervention

Approche globale

Les huit conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête ont rapporté utiliser un cadre d'intervention de type RAI/SMSM auprès des élèves qui obtiennent de mauvais résultats en lecture et ont besoin de mesures d'intervention. Cependant, ces conseils ne structurent pas les mesures d'intervention multiniveaux de la façon appropriée pour assurer l'efficacité des systèmes de type RAI/SMSM.

L'enquête a soulevé des préoccupations relatives à des aspects critiques du mode de sélection et de mise en œuvre des mesures d'intervention au sein des conseils scolaires. De nombreuses mesures d'intervention offertes ne sont pas fondées sur des données probantes. Celles qui le sont ne sont pas offertes lors des premières années d'études, lorsqu'elles pourraient le plus efficacement favoriser le développement de la précision de lecture des mots et de la fluidité de lecture des mots et du texte.

Beaucoup d'élèves en quête de mesures d'intervention efficaces se heurtent à des obstacles. Dans certains cas, les conseils offrent en priorité des mesures d'intervention aux élèves ayant reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage, malgré qu'il s'avère souvent difficile d'obtenir un tel diagnostic en temps opportun sans passer par des services d'évaluation privés et coûteux. D'autres conseils offrent uniquement des mesures d'intervention aux élèves ayant un niveau d'intelligence supérieur à la moyenne ou n'ayant pas d'autres handicaps (comme un TDAH, un TSA ou une DIL). Ces critères d'obtention de mesures reposent sur une fausse croyance selon laquelle les mesures d'intervention seront uniquement efficaces, ou encore plus efficaces, auprès des élèves qui ont le profil demandé, ce qu'ont toujours contredit les recherches¹⁰⁷⁰.

Tous ces obstacles peuvent donner lieu à de la discrimination systémique à l'endroit de groupes d'élèves nécessitant des mesures d'intervention intensives en lecture. Les critères d'exclusion ne sont pas des facteurs décisionnels appropriés lorsqu'il s'agit de déterminer si une ou un élève bénéficiera d'une mesure d'intervention¹⁰⁷¹. Voir la *Section 12 : Évaluations professionnelles*.

Certains conseils scolaires offrent uniquement des mesures d'intervention aux élèves qui ont un nombre précis d'années de retard en matière de lecture. Cette façon de procéder, qui n'est pas fondée sur des données scientifiques ou un raisonnement statistique rigoureux, laisse pour compte beaucoup d'élèves. Une ou un élève de 1^{re} ou de 2^e année dont les compétences de base en lecture accusent une année (ou une demi-année) de retard sur celles de ses pairs de la même année d'études a besoin de mesures d'intervention immédiates.

Des mesures d'intervention ne sont pas offertes à tous les élèves qui en ont besoin. L'enquête a révélé que les ressources relatives aux mesures d'intervention ne sont généralement pas distribuées aux écoles qui pourraient être jugées prioritaires en raison du nombre de leurs élèves à risque ou ayant des difficultés de lecture. Les responsables de l'enquête n'ont pas pu déterminer si les éducateurs chargés de mettre en œuvre les différentes mesures d'intervention avaient reçu la formation et le soutien requis, ce qui détermine le niveau d'efficacité d'une mesure donnée.

Les conseils ne font pas un suivi adéquat des progrès des élèves individuels et de l'efficacité des programmes d'intervention. Or, il est nécessaire de recueillir cette information afin d'orienter les décisions touchant des élèves individuels et de prendre, à l'échelle du conseil, des décisions reposant sur les données relatives aux programmes d'intervention qui s'avèrent efficaces et aux écoles qui offrent ces programmes. Par exemple, un programme qui semblait prometteur pourrait ne pas donner de bons résultats dans la plupart des écoles, ou encore une famille d'écoles pourrait obtenir des résultats exceptionnels au moyen d'une mesure d'intervention quelconque et servir d'exemple de mise en œuvre réussie au conseil ou à la province.

Chaque conseil examiné dans le cadre de l'enquête a indiqué que l'objectif de ses mesures de type RAI/SMSM était de satisfaire aux besoins en matière d'apprentissage d'environ 80 à 90 % des élèves au moyen d'un enseignement de niveau 1, ce qui fait en sorte que de 10 à 20% des élèves auraient besoin de mesures d'intervention de niveau 2 et que 5 à 10 % des élèves auraient besoin de mesures d'intervention de niveau 3.

En réalité, beaucoup plus d'élèves ont besoin de mesures d'intervention de niveau 2 et 3 dans les conseils scolaires de l'Ontario. L'approche actuelle des conseils scolaires en matière d'enseignement et d'intervention en lecture n'est pas efficace et va à l'encontre des objectifs énoncés par les conseils, qui consistent à satisfaire au niveau 1 la plupart des besoins des élèves en matière d'enseignement de la lecture, afin que seule une petite proportion d'élèves (5 à 10 %) ait besoin de mesures d'intervention de

niveau 2. Le mode de fonctionnement actuel fait perdre un temps précieux et nuit à l'offre de mesures durant la période critique où il est encore possible de prévenir bon nombre des difficultés de lecture futures¹⁰⁷².

Cette situation est le résultat direct de la mise en œuvre par les conseils scolaires et de l'utilisation en salle de classe de méthodes inefficaces fondées sur les lignes directrices en matière de programme et d'enseignement du ministère. Ces méthodes ne font pas suffisamment de place à l'enseignement direct et systématique du système graphophonétique et du décodage des mots, voire l'évitent même. Au niveau 2, beaucoup de mesures d'intervention inefficaces constituent la première tentative d'aider. Armés d'un enseignement et de mesures d'intervention de niveau 2 inefficaces, les conseils sont loin d'atteindre leurs objectifs relatifs au pourcentage d'élèves qui devront obtenir les niveaux successifs de mesures d'intervention.

Le curriculum et les lignes directrices en matière d'enseignement du ministère véhiculent les philosophies et approches du langage global et de la littératie équilibrée. Ils font la promotion de visions erronées du développement et de l'enseignement des compétences en lecture. Voir la *Section 8 : Curriculum et enseignement*. Bon nombre des programmes d'intervention précoce utilisés par les écoles suivent également ces approches inefficaces de l'enseignement de la lecture (établir la prononciation de mots écrits inconnus à partir d'indices) et (ou) ou misent essentiellement sur la conscience phonologique au détriment de toute autre compétence de base vitale en lecture. Par conséquent, les enfants ayant des difficultés de lecture des mots à qui sont offertes des mesures d'intervention de niveau 2 n'obtiennent pas l'enseignement nécessaire des compétences de base en lecture des mots.

Les éléments de preuve relatifs à la façon d'enseigner la lecture à tous les enfants abondent dans le sens du mémoire déposé par l'OSLA dans le cadre de l'enquête, selon lequel les écoles doivent « prodiguer un enseignement systématique direct accompagné de beaucoup d'exercices pratiques au fil du temps et de rétroaction spécifique, étant donné que les compétences en lecture sont trop importantes pour que les élèves aient à présumer de la matière à apprendre ».

Les résultats de l'évaluation des compétences en lecture de l'OQRE de 3^e et de 6^e année des élèves dans leur ensemble et des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation appuient les conclusions selon lesquelles les méthodes actuelles d'enseignement et d'intervention en lecture des conseils scolaires ne sont pas efficaces. Plus de la moitié des élèves de 3^e année ayant des besoins particuliers en matière d'éducation et près de la moitié des élèves de 6^e année ayant des besoins particuliers n'ont pas satisfait à la norme provinciale¹⁰⁷³.

Un conseil scolaire a également rapporté qu'environ 32 % de ses élèves de la maternelle à la 1^{re} année couraient le risque d'avoir des difficultés de lecture, ce qui correspond à l'estimation générale d'environ 30 % de la plupart des conseils scolaires. En 2018-2019, 74 % de tous les élèves de 3^e année de l'Ontario ont satisfait à la norme provinciale de l'évaluation des compétences en lecture de l'OQRE, mais seulement

62 % de ces élèves l'ont fait sans assistance (sans services de transcription ou technologies d'assistance). Seulement 8 % des élèves de 3^e année ayant un PEI ont satisfait à la norme sans technologie d'assistance¹⁰⁷⁴. Ces données devraient inciter les conseils scolaires de l'Ontario à se demander si leurs mesures d'intervention précoce sont efficaces. Si les mesures d'intervention ne réduisent pas considérablement le nombre d'élèves à risque dans un domaine, cela indique qu'elles ne sont pas efficaces. Voir la *Section 5 : Rendement des élèves de l'Ontario*.

Le matériel fourni par les conseils scolaires fait état de la nécessité d'accroître les mesures d'intervention de niveau 3 fournies aux élèves qui ont des difficultés sur le plan des compétences en lecture des mots – ce qui donne à penser que l'enseignement de niveau 1 et les mesures d'intervention de niveau 2 préalablement offerts n'ont pas été efficaces. Étant donné le nombre élevé d'élèves ayant besoin de mesures d'intervention en plus de l'enseignement régulier en salle de classe, il n'est pas surprenant que les mesures d'intervention de niveaux 2 et 3 s'avèrent limitées. Les conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête ont dit composer avec un nombre beaucoup trop élevé d'élèves ayant besoin de mesures d'intervention, ce qui nuit à leur capacité de fournir des mesures de soutien multiniveaux à l'extérieur de la salle de classe. Cependant, si l'enseignement en salle de classe (niveau 1) est fondé sur des données probantes, moins d'élèves auront besoin de mesures d'intervention de niveaux 2 et 3, et la pression financière exercée sur le système sera réduite¹⁰⁷⁵. Malheureusement, les conseils scolaires n'appliquent pas l'« once de prévention » dont il est question ici.

Les élèves n'ont également pas accès assez rapidement aux mesures d'intervention, qui elles ne sont certainement pas efficaces ou fondées sur des données probantes. Selon les répondants au sondage à l'intention des élèves et des parents de l'ensemble de la province, seulement 33 % des élèves ont eu accès à des mesures d'intervention avant la 2^e année. Dans la plupart des cas, les élèves obtenaient des mesures d'intervention en 3^e année. La plupart des élèves (62 %) avaient eu accès à un programme d'intervention en 3^e année ou plus tard.

Tableau 21 : Année d'obtention de mesures d'intervention (sondage à l'intention des élèves/parents)

Année d'études	Pourcentage d'élèves	Nombre d'élèves
Maternelle	1 %	8
Jardin d'enfants	2 %	25
1 ^{re} année	11 %	128
2 ^e année	19 %	223
3 ^e année	23 %	265
4 ^e année	16 %	186
5 ^e année	11 %	125
6 ^e année	7 %	85
7 ^e année	4 %	45
8 ^e année	1 %	34
9 ^e année	1,5 %	17
10 ^e année	0,5 %	4
11 ^e année	<0,5 %	1
12 ^e année	<0,5 %	2
Inconnu	1 %	9
Total		1 157

Mesures d'intervention de niveau 2

La plupart des conseils examinés dans le cadre de l'enquête n'ont pas de mesures d'intervention précoce fondées sur des données probantes, ni de procédures en place pour prodiguer efficacement ce genre de mesures aux jeunes élèves qui en ont besoin. Les élèves qui ont le plus besoin de mesures d'intervention n'y ont souvent pas accès. Dans la plupart des conseils, les élèves de la maternelle et de la 1^{re} année qui ont ou courent le risque d'avoir des troubles de lecture des mots sont les moins susceptibles d'avoir accès à des mesures d'intervention fondées sur des données probantes.

Bien que de nombreux conseils examinés dans le cadre de l'enquête mettent en œuvre, en maternelle, des mesures d'intervention axées sur la conscience phonologique et (ou) la connaissance des sons des lettres, ces mesures d'intervention sont le plus souvent élaborées à l'interne. Elles ne transmettent pas adéquatement les compétences requises, comme les compétences enseignées par les programmes d'analyse-synthèse graphophonétique axés sur le décodage des mots, ainsi que la précision et fluidité de lecture des mots.

Les mesures d'intervention précoce les plus souvent prodiguées par les conseils examinés dans le cadre de l'enquête appliquent au sein de petits groupes d'élèves des stratégies d'enseignement semblables à celles adoptées en salle de classe. Ces stratégies prévoient souvent un enseignement axé sur des lectures guidées et des exercices de lecture de mots supplémentaires, plutôt que l'enseignement ciblé et systématique nécessaire afin que les élèves améliorent leurs compétences de base en lecture des mots. Les mesures d'intervention précoce doivent privilégier l'enseignement

explicite et systématique des correspondances graphèmes-phonèmes, et de leur utilisation pour prononcer (combinaison de phonèmes pour créer des mots) et épeler (segmentation de mots en phonèmes) des mots. Autrement dit, les mesures d'intervention fondées sur l'analyse-synthèse graphophonétique enseignent toutes les compétences nécessaires au décodage et à l'épellation des mots.

Les conseils scolaires utilisent une combinaison de mesures d'intervention offertes sur le marché comme *Levelled Literacy Intervention* (LLI) et *Reading Recovery*^{md}, ainsi que des méthodes élaborées par les conseils. Ces méthodes ne sont pas efficaces ni adéquates, selon l'ensemble des recherches publiées à propos des mesures efficaces d'intervention précoce et les propres données des conseils en matière d'enseignement de la lecture au primaire.

Les conseils utilisent des programmes d'intervention commerciaux pour déterminer si les élèves ont besoin de mesures d'intervention complémentaires. Si une ou un élève peine à apprendre à lire, l'école augmentera la pratique de la lecture guidée en salle de classe (niveau 1). Si les difficultés de l'élève subsistent, l'école lui procurera un soutien additionnel en matière de lecture, comme le programme LLI, ou un autre type « de soutien additionnel en lecture » qui est défini de façon vague (niveau 2). Si l'élève ne fait encore pas de progrès, l'école lui offrira les programmes *SRA Reading Mastery*, *SRA Corrective Reading* or *Empower*^{mc} (qualifiés par les conseils de mesures de niveau 3). En raison de cette approche, les élèves endurent souvent des années de soutien inefficace de niveau 1 et 2 avant que leur soit peut-être offerte une mesure d'intervention fondée sur des données probantes en 3^e ou 4^e année, ou plus tard. Pour être efficaces, nous savons que les mesures d'intervention offertes de façon tardive doivent être plus intensives, à la fois sur le plan de la durée et de la segmentation de toutes les composantes des compétences de base en lecture, et inclure des leçons et des exercices plus progressifs et directifs. Même là, les mesures d'intervention tardives ne réduiront pas les retards en lecture d'autant d'élèves qu'elles l'auraient fait si elles avaient été offertes plus tôt.

Certains des conseils examinés dans le cadre de l'enquête sont conscients des compétences de base devant être transmises dans le cadre de l'enseignement de la lecture, et mettent en œuvre des programmes d'intervention précoce élaborés à l'interne. Les méthodes élaborées par ces conseils ciblent certaines des compétences abordées par les programmes fondés sur des données probantes, comme la conscience phonémique ou phonologique et certains aspects de l'établissement de correspondances entre les lettres et les sons. Cependant, ces méthodes ne prévoient pas l'enseignement exhaustif, systématique et explicite du système graphophonétique en vue de développer les compétences des élèves en matière de décodage, de lecture des mots et d'épellation. À elle seule, la conscience phonologique ne permet pas d'assurer le rattrapage des élèves ou de prévenir les difficultés futures sur le plan de la lecture des mots.

Dans le cadre de ces méthodes d'intervention élaborées à l'interne, les élèves (de la maternelle principalement) qui obtiennent de mauvais résultats à un test de dépistage sont admis à un programme où ils travaillent en petits groupes avec un membre du personnel enseignant, une ou un orthophoniste, ou encore une éducatrice ou un éducateur pendant une période de temps définie. L'intervention porte le plus souvent sur la conscience phonologique et pourrait inclure un enseignement des correspondances entre les lettres et les sons et d'autres aspects du langage oral.

Les conseils n'ont pas démontré l'efficacité de ces mesures d'intervention internes dont certaines sont plus structurées que d'autres, lorsqu'il s'agit de résoudre et de prévenir les difficultés de lecture des mots.

La moitié des conseils examinés dans le cadre de l'enquête ont dit utiliser le programme d'enseignement de la lecture *Lexia^{md} Core 5^{md}* à titre de mesure d'intervention autonome ou de complément à l'enseignement en salle de classe ou à une autre mesure d'intervention. La façon de superviser l'utilisation de ce programme informatisé variait d'un membre du personnel enseignant à l'autre. Les mesures d'intervention informatisées ne devraient pas servir de substitut à des mesures d'intervention efficaces dirigées par le personnel enseignant. Elles devraient être utilisées sous la supervision et la direction d'une enseignante ou d'un enseignant, comme complément à un programme offert par l'enseignante ou l'enseignant. Les conseils n'ont pas fait clairement rapport de l'efficacité de *Lexia^{md} Core 5^{md}*.

Mesures d'intervention de niveau 3

En tant que première ligne de défense, les conseils scolaires de l'Ontario doivent utiliser des programmes intensifs auprès des élèves dont les compétences essentielles en lecture accusent un retard par rapport à celles de leurs pairs de la même année d'études. Or, les conseils mettent ces mesures d'intervention à la disposition des élèves uniquement après que des méthodes inefficaces de niveau 2 ont échoué.

Certains conseils utilisent des mesures d'intervention fondées sur des données probantes comme *SRA Reading Mastery* ou *Corrective Reading* ou *Empower^{mc}*. Cependant, de nombreux conseils exigent des preuves de l'échec de mesures d'intervention en lecture et écriture précédentes avant d'offrir d'autres mesures (habituellement fondées sur des données probantes) aux élèves. Dans bon nombre des conseils scolaires examinés, les élèves ont uniquement accès à des programmes de littératie structurée explicites et systématiques au niveau 3, ce qui signifie en 4^e, 5^e ou 6^e année dans certains conseils.

En règle générale, ces programmes d'intervention ne sont pas à la disposition des élèves des premières années d'études (Maternelle et 1^{re} ou 2^e année), où ils pourraient s'avérer le plus efficace. Lorsqu'ils sont offerts tôt, ces programmes sont uniquement prodigués dans un nombre restreint d'écoles, dans le cadre du projet pilote d'intervention

en lecture du ministère ou d'un projet pilote du conseil scolaire. Cependant, le conseil Simcoe Muskoka Catholic a indiqué qu'il mettait le programme *SRA Reading Mastery*, fondé sur des données probantes, à la disposition des élèves de la maternelle et de la 1^{re} année.

Les conseils examinés ont fait part de différences considérables en matière de mise en œuvre de programmes de niveau 3 fondés sur des données probantes. Dans certains cas, ces différences peuvent miner l'efficacité des programmes. Les élèves ont un accès variable à ce que les conseils qualifient de programmes d'intervention ciblés de niveau 3, comme *Empower^{mc}* et *SRA*. Si plusieurs conseils offrent ces programmes aux élèves du primaire et du secondaire à compter de la 2^e année, d'autres les rendent uniquement disponibles aux élèves âgées (par exemple, de la 6^e à la 8^e année). Cette variation était particulièrement significative dans le cas du programme *Empower^{mc}*, tandis que les programmes *SRA Reading Mastery* et *Corrective Reading* étaient offerts à des élèves de davantage d'années d'études au sein des conseils scolaires.

Même lorsqu'ils rapportaient offrir leurs mesures d'intervention à des élèves d'un nombre plus grand d'années d'études, les conseils scolaires offraient principalement leurs programmes aux élèves à partir de la 4^e année. Les conseils de Hamilton-Wentworth, Simcoe Muskoka Catholic et London Catholic faisaient exception à cette règle générale. Le conseil de Hamilton-Wentworth comptait une forte proportion d'élèves de 2^e année inscrits à *Empower^{mc}*, tandis que les conseils de Simcoe Muskoka Catholic et London Catholic offraient le programme *Reading Mastery* durant les premières années d'études dans le cadre d'un projet pilote visant les plus jeunes élèves.

Programmes disponibles

Des programmes efficaces ne sont pas offerts à tous les élèves qui en ont besoin. L'accès à des mesures d'intervention qui fonctionnent bien varie de façon draconienne d'un conseil à l'autre. Souvent, les mesures d'intervention non fondées sur des données probantes sont les mesures les plus largement répandues.

D'un conseil à l'autre et au sein même des conseils, la disponibilité des mesures d'intervention n'était pas constante. Il est difficile de comparer la disponibilité des mesures d'intervention d'un conseil à l'autre étant donné que chaque conseil a sa propre façon d'offrir ces mesures et d'en faire le suivi.

Certains conseils font l'acquisition de mesures d'intervention ou élaborent leurs propres mesures qu'ils fournissent aux écoles. D'autres laissent aux écoles le soin de choisir les mesures d'intervention qu'elles utiliseront. Cela peut créer des disparités sur le plan des écoles qui obtiennent des mesures d'intervention efficaces et celles qui n'en obtiennent pas. Les décisions des conseils relatives aux mesures d'intervention peuvent aussi avoir pour effet de bloquer l'accès de la plupart des élèves du conseil à des mesures d'intervention précoce efficaces.

Des conseils ont rapporté que les enseignants avaient accès à la fois à des programmes commerciaux et à des programmes élaborés à l'interne. Cependant, personne n'était responsable du choix des programmes mis en œuvre ou de l'orientation des écoles et enseignants vers des programmes efficaces en temps opportun. Un conseil a indiqué que ses écoles avaient accès aux programmes, mais que cela ne signifiait pas qu'elles les utilisaient. Selon les conseils, les enseignants considèrent que les programmes d'intervention sont des ressources optionnelles.

Les conseils scolaires ont fait part du nombre d'écoles ayant accès aux différents programmes d'intervention, mais avaient moins d'information sur l'utilisation de ces programmes par les écoles ou sur le nombre d'élèves y étant inscrits. De nombreux conseils ont rapporté que l'accès aux mesures d'intervention dépendait des « besoins des différents élèves » ou des « données des écoles », mais pouvaient moins clairement se prononcer sur les données qui guidaient la prise de décisions. Sans dépistage universel précoce, les conseils sont mal placés pour évaluer les besoins des différents élèves, et les processus de prise de décisions semblent mal définis. Voir la *Section 9 : Dépistage précoce*.

Des répondants au sondage de l'enquête ont indiqué que les places pour les mesures d'intervention fondées sur des données probantes à école étaient limitées. Certains élèves et parents ayant répondu au sondage ont dû changer d'école pour avoir accès à un « carrefour de mesures d'intervention en lecture ». La plupart des conseils scolaires ont aussi affirmé que certaines écoles utilisaient les programmes LLI ou *Empower*^{mc}. Certaines écoles n'offraient donc pas de mesures d'intervention fondées sur des données probantes. Cela n'est pas équitable : tous les élèves devraient avoir accès à des mesures d'intervention efficaces sans être tenus de changer d'école ou de conseil scolaire, de s'inscrire à une école d'application provinciale ou d'obtenir des services privés et payants de tutorat.

Dans les sondages de l'enquête, des éducateurs ont fait part de préoccupations à l'égard des mesures d'intervention en lecture, ainsi que des procédures à l'origine du choix et de la prestation de ces mesures. Selon eux, les mesures d'intervention offertes n'étaient aucunement standardisées et les décisions sur le choix des programmes à offrir reposaient sur de nombreux facteurs, comme les préférences subjectives des enseignants de l'enfance en difficulté, des questions de temps et de budget, et la disponibilité du personnel formé. De tels facteurs opérationnels à l'échelon de l'école ne devraient pas être à l'origine de décisions rendant inadéquat et inéquitable l'accès aux mesures d'intervention. Selon un psychologue :

De nombreuses écoles n'ont pas de programmes d'intervention en lecture fondés sur des données probantes ou de personnel enseignant disponible pour les offrir, et ont donc recours aux programmes (p. ex. LLI dans bien des cas) à leur disposition, ainsi qu'aux enseignants de l'enfance en difficulté qui ont été formés pour offrir ces programmes.

Même lorsque les conseils ont recours à des programmes d'intervention fondés sur des données probantes, certaines écoles pourraient ne pas avoir accès à toutes les composantes de ces programmes, y compris les mesures d'intervention précoce. Dans certains conseils, seulement un faible pourcentage d'écoles offrait des mesures d'intervention précoce (p. ex. seulement 30 à 40 % des écoles). Un conseil n'offrait pas de mesures d'intervention fondées sur des données probantes avant la 5^e année.

La plupart des conseils n'avaient pas de système prévoyant l'allocation des ressources aux collectivités ou aux écoles pouvant être qualifiées de prioritaires en raison de leur nombre élevé d'élèves à risque ou ayant des difficultés de lecture. Le conseil de Hamilton-Wentworth a indiqué octroyer les mesures de soutien en lecture aux écoles en fonction des données de recensement nationales relatives au taux de chômage, au nombre de parents dans le ménage, à la situation d'immigration récente, au faible revenu (moins de 30 000 \$) ou au niveau de scolarisation du ménage. Cependant, en l'absence de directives sur la façon de choisir et d'offrir des mesures d'intervention efficaces, il est difficile de déterminer si l'allocation de ressources additionnelles se traduirait par des programmes d'enseignement en salle de classe et mesures d'intervention plus efficaces.

Tous les élèves dont les compétences en précision et en fluidité de lecture des mots ne se situent pas fermement dans la moyenne par rapport à leurs compagnons de classe du même âge ont besoin de mesures d'intervention efficaces. Les mesures d'intervention multiniveaux devraient être réparties entre les écoles selon les besoins, afin que tous les élèves puissent recevoir un enseignement en salle de classe et des mesures d'intervention efficaces.

Critères de sélection des élèves

En règle générale, les conseils n'avaient pas de procédures claires d'identification des élèves auxquels offrir des mesures d'intervention précoce. Du côté des conseils, les décisions discrétionnaires ou basées sur des processus peu clairs sont susceptibles de mener à des biais ou à des incohérences sur le plan de la mise en œuvre. À l'échelon des écoles, les pressions exercées par le peu de soutiens et de ressources disponibles peuvent dicter les décisions prises.

C'est ce qu'ont laissé entendre des enseignants et des psychologues dans les sondages de l'enquête. Par exemple, comment l'indiquait une personne enseignante : « Selon moi, il y a des préjugés ou des croyances implicites par rapport à la capacité de certains élèves d'apprendre à lire ». Cela soulève des questions d'équité alarmantes, abordées par les auteurs tout au long de ce rapport.

Une personne psychologue, qui répondait à une question du sondage sur la façon dont on choisit les élèves qui auront accès à des mesures d'intervention, a dit « soupçonner que ces décisions étaient prises de façon peu systématique ». Selon une autre personne :

C'est le financement qui manque. Nous pourrions dire que tous les élèves méritent des [mesures d'intervention] en lecture et devraient y avoir accès [...] 100 % du temps, mais le financement ne le permet tout simplement pas [...] cela signifie que seuls les élèves qui ont les plus grandes difficultés, ou des parents qui interviennent en leur nom, seront aiguillés vers des programmes spécialisés et ultra intensifs en lecture prodigués en milieu scolaire à de petits groupes, en privé, etc.

Selon d'autres enseignants, l'obtention de mesures d'intervention dépendait « des pressions exercées par les parents ». Or, des parents ont indiqué ne pas avoir été au courant de l'existence même de programmes d'intervention en lecture avant qu'il ne soit trop tard pour y inscrire leur enfant, ou avoir dû déployer d'importants efforts pour que leur enfant ait accès à un programme d'intervention.

La plupart des conseils scolaires se fient en partie sur des évaluations peu fiables ou non valides pour déterminer quels élèves auront droit à des mesures d'intervention. Ces évaluations établissent le niveau de lecture de livres de l'élève à différents moments de chaque année d'études. *PM Benchmarks* et *Benchmark Assessment System* (BAS) en sont des exemples. Jumelées aux observations du personnel enseignant, ces évaluations constituent souvent le principal critère d'établissement du besoin d'intervenir et d'inscrire une ou un élève à un programme d'intervention. Le matériel de perfectionnement professionnel des enseignants insiste souvent sur l'utilisation d'évaluations comme les fiches d'observation individualisée pour déterminer quels élèves auront besoin de mesures d'intervention additionnelles.

L'enquête a révélé beaucoup de problèmes liés à ces systèmes d'évaluation. Les stratégies d'évaluation des niveaux de lecture de livres peuvent masquer les difficultés de lecture des mots, surtout à l'élémentaire. De telles approches confondent les compétences en décodage et en lecture des mots des élèves avec leur compréhension du langage. Il s'agit de mesures inadéquates des compétences de base en lecture de mots des élèves, à qui on pourrait avoir enseigné à utiliser les illustrations et leurs compétences en langue orale afin de deviner les mots qu'ils n'arrivent pas à lire¹⁰⁷⁶.

Des lignes directrices plus claires encadrent l'admissibilité aux programmes axés sur la lecture des mots à l'intention des élèves plus âgés. Par exemple, le matériel du conseil d'Ottawa-Carleton indique que les difficultés de « décodage » sont le premier critère d'admissibilité au programme *Empower*^{mc}. Malgré cela, même dans le cas des élèves plus âgés, l'accès aux mesures d'intervention offertes est souvent basé sur des évaluations des niveaux de lecture de livres plutôt que sur les compétences en lecture des mots.

Comme l'indique la *Section 8 : Curriculum et enseignement, Simple View of Reading* offre un cadre d'examen des deux grandes composantes qui déterminent les compétences en compréhension de lecture des élèves. Les évaluations menées doivent prendre en compte chacune des composantes de façon individuelle, afin d'assurer l'accès des élèves aux mesures d'intervention appropriées. Voir la *Section 9 : Dépistage précoce* pour connaître les compétences devant être évaluées de la

maternelle à la 2^e année. Après la 2^e année, les écoles devraient évaluer les compétences en précision et en fluidité de lecture des mots des élèves au fil des ans afin de déterminer s'ils devraient avoir accès à des mesures d'intervention particulières.

Les élèves qui ont à la fois des difficultés de lecture des mots et de compréhension du langage ont besoin de mesures d'intervention intensives et ciblées en lecture des mots. À ces mesures doivent s'ajouter des programmes efficaces d'amélioration des compétences déficientes en langue orale. Il est essentiel d'assurer la prestation en temps opportun de mesures d'intervention efficaces en lecture des mots à ces élèves en raison de leurs faiblesses sur le plan de la langue orale.

Conditions d'admissibilité des élèves

Bien que la plupart des conseils n'exigent pas de diagnostic de TA pour l'obtention de mesures d'intervention, ce genre de diagnostic est parfois requis. Un conseil exigeait que les élèves participant au programme *Empower*^{mc} aient reçu un diagnostic. D'autres conseils ont dit donner la priorité aux élèves ayant reçu un diagnostic. Selon des élèves et parents de nombreux conseils de l'Ontario qui ont répondu au sondage, il était nécessaire ou préférable d'avoir un diagnostic pour avoir accès à des mesures d'intervention.

Il n'est pas nécessaire d'exiger un diagnostic de TA pour l'obtention de mesures d'intervention, et cela peut même s'avérer inéquitable. Tout critère diagnostique de TA qui repose sur l'observation d'un niveau d'intelligence moyen ou d'écart entre l'intelligence et le rendement peut être source de discrimination systémique. Voir la *Section 12 : Évaluations professionnelles*.

De plus, certains conseils ont indiqué ou laissé entendre que seuls les élèves possédant des caractéristiques particulières, comme certains profils cognitifs ou profils apparentés à des troubles de l'apprentissage, peuvent bénéficier du programme *Empower*^{mc}. Or, les recherches ont montré que le QI, les aptitudes cognitives ou les forces et faibles sur le plan du traitement cognitif ne peuvent pas prédire la réponse des élèves aux mesures d'intervention¹⁰⁷⁷.

Les conseils scolaires doivent retirer ces critères d'admissibilité. Ils doivent également examiner dans quelle mesure, dans la pratique, leurs critères d'admissibilité entraînent involontairement l'exclusion de certains groupes. L'OSLA recommande de veiller à ce que le système d'éducation fasse ce qui suit :

Évaluer les biais qui pourraient s'être introduits dans les processus de sélection des élèves à qui sont offertes des mesures d'intervention et assurer l'accès des élèves issus de groupes réclamant l'équité en matière de traitement, et plus

particulièrement les élèves issus de groupes à identités croisées protégées par le *Code* [...] et assurer l'offre de mesures d'intervention aux élèves ayant un éventail de besoins en matière d'apprentissage [...] et aux élèves ayant des déficiences intellectuelles ou troubles développementaux.

Pour avoir accès à des mesures d'intervention, certains conseils exigent que les élèves accusent un nombre particulier d'années de retard en lecture par rapport à leurs pairs ou compagnons de classe. Par exemple, un conseil exigeait que les élèves accusent deux années de retard en lecture, tandis qu'un autre exigeait qu'ils « accusent un retard considérable en lecture ».

Les conseils ne devraient pas utiliser un retard quelconque par rapport aux résultats escomptés pour l'âge ou l'année d'études comme critère d'admissibilité à un programme d'intervention efficace. Les écarts entre les résultats obtenus et les résultats escomptés ne constituent pas une variable d'intervalle, en ce sens qu'ils ne sont pas équivalents ou comparables d'un âge ou d'une année d'études à l'autre. L'exemple qui suit illustre bien cette fausse équivalence.

Prenons un élève qui en est à mi-chemin de sa 2^e année d'études primaires et obtient à un test de lecture de mots le résultat moyen obtenu par les élèves qui en sont au début ou à mi-chemin de leur 1^{re} année d'études. Les conseils scolaires qui fondent leurs décisions sur des écarts de résultats par rapport aux résultats escomptés pour l'âge ou l'année d'études diraient que cet élève accuse un retard de 1,5 année. Ils diraient d'une élève à mi-chemin de sa 8^e année d'études qui obtient un résultat à un test de lecture de mots équivalant à celui d'un élève à mi-chemin de sa 6^e année qu'elle accuse un retard de deux années. Dans un conseil qui exige que l'enfant accuse deux années de retard pour obtenir un programme d'intervention, l'élève de 2^e année n'y serait pas admissible malgré qu'il accuse un retard important par rapport à ses pairs du même âge et peine à lire les mots avec précision. La différence sur le plan de la précision de lecture des mots n'est pas aussi grande entre la 6^e et la 8^e année, et l'élève qui accuserait deux années de retard à cette étape ne présenterait pas un déficit aussi important que l'élève de 2^e année. Voilà pourquoi on devrait plutôt utiliser les rangs centiles et des résultats standardisés.

Les conseils devraient employer des résultats standardisés pour chaque année d'études et fournir des mesures d'intervention à tous les élèves dont les résultats se situent sous un certain seuil (p. ex. les élèves se situant sous le 25^e percentile en précision et (ou) fluidité de lecture des mots). De façon similaire, les conseils qui fixent comme condition d'accès à des mesures d'intervention le fait d'obtenir un rendement « considérablement » en deçà des résultats de l'année d'études utilisent un critère trop vague pouvant être interprété de différentes façons par les écoles, au détriment d'élèves ayant besoin de mesures d'intervention.

Le fait d'exiger que les élèves accusent un certain nombre d'années de retard aux évaluations fait fi des propriétés scientifiques de ces systèmes d'évaluation et revient à attendre que l'enfant échoue avant d'intervenir.

De plus, la plupart des conseils scolaires exigent que les élèves multilingues, qui apprennent la langue d'apprentissage en même temps que la matière, aient reçu au moins deux années d'enseignement de la langue anglaise avant d'être admissibles à une mesure d'intervention. Cette approche n'est pas fondée sur la recherche et nuit à l'intervention en temps opportun. Les élèves multilingues devraient obtenir des mesures d'intervention dès que le besoin se fait ressentir¹⁰⁷⁸.

Certains conseils scolaires avaient incorporé des éléments positifs à leur mode de sélection des élèves faisant l'objet de mesures d'intervention. Par exemple, le conseil de Hamilton-Wentworth a indiqué offrir un accès équitable à tous les élèves qui ont besoin du programme *Empower*^{mc}. Son processus de sélection des candidats tient explicitement compte des élèves qui ont une DIL ou un « profil d'apprenant lent », qui n'ont pas de PEI ou dont les TA n'ont pas été reconnus.

Quelques conseils reconnaissent que les mesures d'intervention précoce doivent être offertes sur-le-champ, sans exiger d'évaluations psychopédagogiques préalables. Par exemple, le conseil Simcoe Muskoka Catholic utilise des fonds octroyés par le ministère pour l'obtention d'évaluations professionnelles pour se procurer des programmes d'intervention SRA. Comme l'indiquait le conseil : « Il était logique d'accroître les niveaux d'intervention et de peut-être réduire les évaluations à plus long terme. Nous tentons d'enseigner la conscience phonémique et le système graphophonétique très tôt, sans attendre d'obtenir des évaluations. »

Suivi des progrès des élèves

Les conseils de l'Ontario n'ont actuellement pas de système cohérent leur permettant de mesurer les progrès des élèves ou leur réponse à une mesure d'intervention offerte, ou de suivre les effets à long terme de leurs mesures d'intervention. Les conseils scolaires devraient recueillir des données valides et fiables sur les résultats obtenus dans l'immédiat et à long terme par les élèves, afin d'orienter leurs décisions relatives aux programmes à offrir aux différents élèves et leurs activités d'évaluation de l'efficacité des programmes.

Les conseils ont besoin de méthodes standardisées pour déterminer si une mesure d'intervention a été efficace auprès d'une ou d'un élève donné. Par « efficace », on entend que la mesure a permis à l'élève d'obtenir des résultats dans la moyenne en matière de précision, de fluidité et de compréhension de lecture. Si une ou un élève n'a pas obtenu des résultats se situant dans la moyenne après l'obtention d'une mesure d'intervention, l'école doit intervenir de nouveau et lui offrir un programme additionnel. Le suivi des progrès peut également donner aux éducateurs des éclaircissements à propos des difficultés continues de l'élève, pour aider à planifier les prochaines mesures.

Beaucoup de conseils ont rapporté se fier aux niveaux des élèves sur le plan de la lecture de livres pour établir l'efficacité d'une mesure d'intervention. Cela n'est pas utile pour mesurer les progrès effectués dans le cadre d'une mesure d'intervention, y compris les méthodes de lecture guidée (par exemple, *Reading Recovery*^{md}, LLI). Les systèmes

axés sur les niveaux de lecture de livres n'évaluent pas quels aspects de la lecture causent des difficultés à l'élève en lecture et compréhension de textes. Par exemple, un élève pourrait grandement améliorer ses résultats, et même atteindre la valeur-seuil de son année d'études, en développant ses compétences en prédiction de mots sans en même temps développer ses compétences sur le plan du décodage et de la lecture des mots. Or, l'élève doit développer ses compétences en lecture des mots et compétences connexes en décodage afin d'améliorer sa trajectoire sur le plan de la lecture.

Un autre des problèmes de ces systèmes d'évaluation a trait au fait que chaque nouveau niveau ne constitue pas une unité significative, et qu'il n'est pas possible de donner une interprétation fiable au fait de l'avoir atteint. Les niveaux de lecture de livres (tout comme les retards par rapport à l'âge ou à l'année d'études) ne constituent pas des variables d'intervalle. Autrement dit, les « améliorations observées » d'un niveau à l'autre ne sont pas comparables. Un élève passant du niveau B au niveau C n'effectue pas un cheminement comparable à celui de l'élève passant du niveau G au niveau 1.

De façon similaire, un saut de trois niveaux par une élève du début ou du milieu de la 1^{re} année n'est pas équivalent à un saut de trois niveaux par un élève du début ou du milieu de la 2^e, de la 3^e ou de la 4^e année. Pourtant, de nombreux conseils évaluent le succès des élèves au sein d'un programme ou l'efficacité d'ensemble du programme à la lumière des niveaux de lecture de livres des élèves et de leurs améliorations à cet égard. Certains conseils ont accompagné leurs données relatives au nombre d'élèves ayant atteint la valeur-seuil de l'année d'études de données sur le nombre moyen d'unités d'amélioration pour l'ensemble des élèves. Ces méthodes ne permettent pas de juger adéquatement des progrès effectués par les élèves.

La plupart des conseils n'utilisent pas actuellement de mesures standardisées d'évaluation de la lecture¹⁰⁷⁹. Ils emploient plutôt les évaluations propres aux programmes prodigués, qui sont conçues pour mesurer les compétences ciblées par la mesure d'intervention prodiguée. Ces évaluations devraient être jumelées à des mesures standardisées d'évaluation de la lecture pour suivre les progrès des élèves et prendre les décisions qui s'imposent en matière d'intervention. Par exemple, le module *Decoding and Spelling* du programme *Empower^{mc} Reading* prévoit l'évaluation de cinq éléments en lien avec le programme avant et après la prestation du programme¹⁰⁸⁰. En soi, l'évaluation de ces éléments n'aide pas à mesurer les progrès de l'élève sur le plan de la précision et de la fluidité de lecture des mots, ni à situer ses compétences par rapport à la moyenne¹⁰⁸¹.

Le conseil de Hamilton-Wentworth a établi de bonnes bases en matière de suivi des progrès. Il évalue les compétences des élèves avant et après la prestation du programme *Empower^{mc}*. Cette évaluation inclut des mesures standardisées d'évaluation de la précision de lecture des mots (sous-test d'identification des mots), de la précision de lecture des non-mots (sous-test de décodage des mots) et de la compréhension de lecture (sous-test de compréhension de passages).

L'ajout d'une mesure d'évaluation de l'efficacité de lecture des mots et (ou) de la fluidité de lecture de textes viendrait compléter cet ensemble de mesures d'évaluation. Toutes ces mesures d'évaluation sont des sous-tests qui peuvent être administrés par une variété de membres de personnel des écoles et fournissent l'information requise pour prendre des décisions à propos d'élèves individuels. D'autres conseils devraient adopter une approche semblable à celle du conseil de Hamilton-Wentworth et inclure des évaluations de la fluidité. Cela aiderait à orienter les décisions relatives aux élèves individuels et à évaluer l'ensemble des composantes des programmes.

Ces mesures standardisées des compétences en lecture des élèves et processus de prise de décisions sont nécessaires pour évaluer la réponse d'un élève donné à la gamme complète des mesures d'intervention en milieu scolaire auxquelles il a accès, y compris *SRA Reading Mastery*, *SRA Corrective Reading*, et *Lexia^{md} Core 5^{md}*.

Les élèves qui reçoivent des mesures d'intervention précoce auront également besoin de faire l'objet de mesures standardisées d'évaluation de la conscience phonémique, de la fluidité sur le plan de la correspondance des lettres et des sons, de la lecture et du décodage des mots.

Évaluation des programmes

La plupart des conseils ne font pas le suivi des résultats des mesures d'intervention à l'échelle systémique¹⁰⁸². Bon nombre des problèmes relatifs au suivi des progrès des élèves s'appliquent également à la façon dont les conseils scolaires examinent l'efficacité des programmes.

Les conseils ont évalué l'efficacité des programmes d'une variété de façons, dont le degré de validité variait. Comme nous le faisons remarquer précédemment, les évaluations des capacités de lecture de livres ne sont pas valides ou fiables.

Certains conseils utilisent les méthodes suivantes :

- comparaison des niveaux de lecture de livres avant et après l'obtention de mesures d'intervention
- évaluation de l'amélioration d'un ou plusieurs aspects, parfois spécifiques au programme d'intervention, des compétences de l'élève
- comparaison des progrès effectués par les élèves inscrits à un programme d'intervention par rapport à un groupe d'élèves n'ayant pas participé au programme.

Bien que ces approches constituent un bon premier pas, elles ne suffisent pas à évaluer un programme d'intervention. Elles n'indiquent pas au conseil si le programme s'est penché sur les compétences de base en lecture des mots de façon à corriger la trajectoire de l'élève et favorisé le développement continu de ses capacités de lecture.

Les évaluations de programmes doivent faire le suivi des progrès des élèves au fil du temps et répondre, de façon valable et plus méthodique, à certaines questions centrales :

1. Quelle proportion d'élèves ayant reçu une mesure d'intervention donnée a affiché des compétences en lecture de mots, fluidité et compréhension se situant dans la moyenne?
2. Ces élèves réussissent-ils leurs tâches d'apprentissage en salle de classe et évaluations standardisées subséquentes (comme les évaluations provinciales)?

Les conseils doivent utiliser des mesures standardisées d'évaluation de la lecture des mots, de la fluidité de lecture et de la compréhension des mots et des textes afin de mesurer l'efficacité d'ensemble des mesures d'intervention. Cette approche permettra d'obtenir la meilleure information possible sur l'efficacité des programmes. Lorsque les conseils évaluent adéquatement les programmes, ils peuvent déterminer quels programmes conviennent le plus aux élèves selon leur année d'études et la gravité de leurs difficultés sur le plan du décodage et de la lecture des mots.

Un conseil a produit un rapport comparant les valeurs obtenues à l'outil *PM Benchmark* par des élèves de la 4^e à la 6^e année avant et après leur participation au programme *Empower^{mc}*. Le rapport a démontré que les résultats obtenus à l'outil *PM Benchmark* avaient augmenté à la suite de la prestation du programme. Par contre, nous ne savons pas dans quelle mesure les élèves auraient affiché une amélioration semblable de leurs compétences s'ils n'avaient pas participé au programme. Surtout, le conseil n'a pas inclus de mesures d'évaluation de la proportion d'élèves dont les compétences sur le plan de la précision et de la fluidité de lecture des mots se situaient dorénavant dans la moyenne.

Le conseil scolaire a fait le suivi des résultats aux évaluations de la 6^e année de l'OQRE d'environ la moitié des élèves du programme *Empower^{mc}* (28 élèves). Environ le tiers de ces élèves ont satisfait aux attentes de l'année d'études en matière de lecture. Le suivi des résultats des élèves au fil du temps constitue une bonne pratique. Il permet aussi de démontrer que, malgré une amélioration de leurs niveaux de lecture de livres à la suite du programme, beaucoup d'élèves avaient besoin de mesures et de programmes d'intervention additionnels afin de devenir de bons lecteurs et de satisfaire aux normes provinciales. Les évaluations menées avant et après l'intervention ne suffisent pas, à elles seules.

De plus, d'autres conseils n'ont pas conçu leur analyse du programme *Empower^{mc}* de façon adéquate leur permettant d'établir des conclusions à propos de l'efficacité du programme. Des conseils ont conclu qu'*Empower^{mc}* améliorerait davantage les compétences en lecture des élèves lorsqu'il était offert par l'entremise d'un programme d'éducation de l'enfance en difficulté¹⁰⁸³ plutôt que dans sa forme ordinaire de programme en milieu scolaire, et que les élèves dont les résultats étaient les plus faibles aux évaluations précédent la participation au programme s'amélioreraient davantage. Cependant, les élèves des classes de l'enfance en difficulté avaient généralement de moins bons résultats aux évaluations précédent le programme, ce qui a brouillé les résultats et

invalidé toute conclusion possible. Un conseil a examiné les résultats différentiels des élèves aux mesures d'évaluation spécifiques du programme *Empower*^{mc} et au *Developmental Reading Assessment* (DRA). Les résultats différentiels illustrent la différence entre les résultats obtenus avant l'obtention de mesures d'intervention et après l'obtention de mesures d'intervention. Ils constituent une mesure moins fiable de l'efficacité d'un programme étant donné qu'ils peuvent contenir des erreurs de mesure commises lors de deux différentes périodes d'évaluation.

Les conseils n'évaluent pas suffisamment les programmes qu'ils élaborent à l'interne pour avoir confiance en leur efficacité et appuyer leur utilisation continue à titre de mesures d'intervention fondées sur des données probantes. Par exemple, deux conseils scolaires ont dit avoir recours au même programme d'amélioration de la conscience phonologique auprès des jeunes élèves. Cependant, le matériel d'évaluation du programme d'un des conseils ne satisfaisait pas aux normes méthodologiques établies pour continuer d'y avoir recours à titre de programme d'intervention précoce fondé sur des données probantes. Pour démontrer l'efficacité de leurs programmes, les conseils doivent utiliser des méthodes valides et rigoureuses.

Les conseils semblent appliquer des normes beaucoup moins rigoureuses pour la sélection des mesures d'intervention précoce que pour la sélection des mesures d'intervention des années subséquentes. Or, cela ne sert pas les intérêts des élèves, des enseignants, des écoles ou des conseils. Ces conseils devraient appliquer des normes élevées de sélection des mesures d'intervention précoce, étant donné que ces mesures ont potentiellement le plus grand effet sur le plus grand nombre d'élèves. Les conseils devraient investir dans des mesures d'intervention précoce dont l'efficacité est corroborée par les recherches, et les évaluer à l'interne.

Les conseils et le ministère devront collaborer avec des experts pour élaborer et mettre en œuvre des protocoles valides d'évaluation de programmes. Suffisamment de temps et de ressources devront être prévus pour la conception et la validation des questions d'évaluation, ainsi que l'acquisition des capacités requises pour mener les évaluations au fil du temps.

Perfectionnement professionnel des enseignants en exercice

Les éducateurs qui offrent des mesures d'intervention doivent obtenir une formation exhaustive et efficace en matière de prestation de programmes, jumelée à un encadrement continu.

Des variations significatives ont été observées dans les conseils scolaires relativement à la quantité de perfectionnement professionnel et de soutien offerte aux éducateurs chargés de prodiguer les mesures d'intervention. Tous les conseils qui utilisaient *Empower*^{mc} ont indiqué que le perfectionnement professionnel offert venait presque exclusivement du personnel du programme de l'Hospital for Sick Children, et comprenait un encadrement continu. Cette formation était une exigence à respecter

pour pouvoir offrir ce programme d'intervention. Les conseils accordaient une moins grande importance au perfectionnement professionnel et à l'encadrement continu des enseignants chargés de leurs autres programmes actuels de niveau 2 et 3, axés sur le décodage et la lecture de mots.

Comme les auteurs d'études précédentes¹⁰⁸⁴, l'équipe de recherche chargée d'étudier le projet pilote d'intervention en lecture du ministère a aussi établi que la prestation d'un programme comme *Empower*^{mc} nécessitait une formation explicite aux compétences comme la conscience phonémique, le principe alphabétique (relations entre les lettres et les sons qu'elles produisent) et les connaissances morphologiques (connaissance de la structure et de la formation des mots et utilisation de cette connaissance pour prononcer les mots, en dégager un sens et les écrire). L'équipe de recherche a cité des études laissant entendre que les enseignants en formation et en exercice pourraient nécessiter une formation additionnelle relative aux compétences et processus précoces en lecture afin de développer les connaissances nécessaires.

Dans son rapport final, l'équipe de recherche du ministère a laissé entendre que les conseils scolaires pourraient offrir à tous les enseignants (et non pas uniquement les enseignants de l'enfance en difficulté) un cours menant à une qualification additionnelle semblable à la formation offerte pour d'autres programmes-cadres (par exemple, les mathématiques) :

La valeur accordée à la formation relative à *Empower*^{mc} pourrait avoir pour effet d'inciter les conseils scolaires à offrir, au besoin, aux enseignants (surtout aux enseignants de l'élémentaire et au personnel d'éducation de l'enfance en difficulté) une formation qui porte sur les processus fondamentaux de l'acquisition de la lecture et les besoins des apprenants ayant des difficultés de lecture. Cette formation pourrait permettre l'acquisition d'habiletés ayant trait à l'enseignement de la façon de combiner des sons, à la correction des erreurs sur le plan de l'analyse des mots, à l'analyse des erreurs de façon à comprendre les forces et faiblesses des élèves sur le plan du principe alphabétique [...]

L'équipe a laissé également entendre que le personnel d'éducation de l'enfance en difficulté, les orthophonistes et les psychologues des conseils scolaires pourraient constituer des ressources pour cette formation.

Le projet pilote du ministère a aussi permis d'en apprendre davantage à propos du rôle d'agents de changement des directeurs d'école et de l'importance de l'échange d'information avec les enseignants titulaires de classe à propos des mesures d'intervention nécessitant le retrait d'élèves. Compte tenu du rôle qu'ils occupent, les directeurs d'école donnent le ton à l'enseignement prodigué dans leur école. Ils offrent des possibilités de perfectionnement professionnel, font l'acquisition de ressources et entretiennent des conversations avec les éducateurs de l'école. Les directeurs d'école peuvent aider à diriger les communautés d'apprentissage professionnel qui initieront l'école à la science. Des études ont démontré que le soutien des directeurs d'école contribue positivement au rendement des élèves en lecture des mots.¹⁰⁸⁵ Le projet pilote du ministère a révélé ce qui suit :

Les directeurs d'école ont joué un rôle clé dans le processus de mise en œuvre en offrant leur assistance pour régler une variété de questions, comme l'endroit où offrir la mesure d'intervention, l'horaire de la mesure compte tenu de sa prestation à des élèves de classes multiples, les possibilités de perfectionnement professionnel connexes offertes au personnel de l'école et la promotion de la participation des parents dont les enfants prennent part au programme. Notre neuvième constatation utile avait trait à l'importance de l'échange d'information sur *Empower*^{mc} avec les enseignants titulaires de classe. Nous avons constaté que lorsque le personnel de l'école comprenait *Empower*^{mc} et son utilité pour les élèves, leur [sic] semblaient soutenir davantage le processus de retrait de la classe. Cette constatation donne à penser que pour toute mise en œuvre de programme qui requiert le retrait d'élèves de la classe, il est important de faire en sorte que les enseignants titulaires de classe comprennent le programme et ses avantages¹⁰⁸⁶.

La formation initiale des enseignants est tout aussi importante. L'enseignement efficace des compétences de base en lecture des mots en salle de classe réduit le nombre d'élèves ayant ultérieurement besoin de mesures d'intervention intensives. Comme nous l'indiquons tout au long du présent rapport, l'enseignement de niveau 1 durant les premières années d'études (de la maternelle à la 3^e année) doit inclure un enseignement direct et explicite de la lecture des mots à l'ensemble de la classe, accompagné du dépistage des difficultés de lecture chez tous les élèves et de la prestation de mesures d'intervention immédiates à ceux qui en ont besoin. Lorsque les enseignants et directions d'école ont les connaissances et les outils nécessaires pour enseigner la précision et la fluidité de lecture des mots à tous les élèves, les écoles et les familles arrivent à travailler ensemble sans qu'il soit nécessaire d'attribuer de blâme.

En l'absence d'un enseignement efficace à chacun des niveaux, il est courant d'observer la responsabilité de l'apprentissage de la lecture passer aux familles, souvent accompagnée d'un blâme explicite ou implicite des pratiques de lecture et d'écriture de la famille. Certains plans d'amélioration d'écoles s'articulent en grande partie sur l'accroissement de la littératie dans les familles. Cela n'est pas approprié. Lorsque le personnel enseignant n'obtient pas de préparation adéquate sur les pratiques exemplaires, il n'est pas raisonnable de s'attendre à ce que les parents se chargent de résoudre les difficultés de lecture de leurs enfants.

De nombreux enseignants ont rapporté ne pas avoir reçu de formation sur la façon d'aider les enfants qui ont des difficultés de lecture. Ces enseignants avaient l'impression de devoir effectuer leurs propres recherches à ce chapitre, ce qu'ils n'avaient pas le temps de faire. Ils auraient apprécié obtenir une ressource « présentant des pratiques exemplaires de façon succincte et pratique ». Une personne ayant répondu au sondage, qui enseigne en 1^{re} année, a indiqué ce qui suit :

Je dirais que les besoins en matière de mesures d'intervention pourraient être réduits si nous changions notre façon d'enseigner le programme de langue à la petite enfance et en 1^{re} année. Heureusement, ma collègue de la maternelle

réussit à enseigner le son et le nom des lettres de l'alphabet à la plupart de ses élèves, et à aborder avec eux les phonèmes dans le cadre d'activités d'apprentissage par le jeu. Lorsqu'ils entrent en 1^{re} année, bon nombre de mes élèves connaissent déjà l'alphabet. Mon programme est considérablement axé sur l'enseignement direct de l'analyse graphophonétique, des familles de mots, des diagraphes, des combinaisons, etc. J'ai basé cet enseignement sur différentes sources. J'aimerais suivre un plan dirigé préétabli fourni par le conseil. Je pense que davantage d'élèves apprendraient à lire en 1^{re} et en 2^e année, comme il se devrait, et que des mesures d'intervention devraient être offertes à la fin de la 1^{re} année et au début de la 2^e année [...] Cela me semble préférable que d'attendre la 4^e ou la 5^e année, quand toutes les matières de l'élève auront subi les conséquences du fait qu'il ou elle a de la difficulté à lire.

Un conseil examiné dans le cadre de l'enquête abondait dans le même sens :

Le personnel enseignant n'a jamais reçu de formation sur la façon d'enseigner à lire aux enfants. Les diplômés des [programmes de formation d'enseignants] n'ont pas cette expertise. Les choses commencent à changer, mais très peu. C'est au conseil que revient la tâche de veiller à ce que les enseignants développent l'expertise requise pour enseigner la lecture aux enfants. Mais le temps manque.

Le sondage à l'intention des éducateurs demandait aux répondants d'indiquer quelles mesures d'intervention devaient être utilisées. Les répondants pouvaient choisir plus d'une réponse. Le programme *Empower*^{mc} a été l'outil d'intervention le plus souvent cité par les enseignants, enseignants de l'enfance en difficulté, orthophonistes et psychologues ayant répondu au sondage, toutes catégories confondues.

Le deuxième choix des enseignants de salle de classe et enseignants de l'enfance en difficulté était différent de celui des orthophonistes et psychologues. Les enseignants et éducateurs ont choisi le LLI, tandis que les orthophonistes et psychologues ont choisi l'approche Orton-Gillingham.

Tableau 22 : Mesures d'intervention préférées, selon la profession¹⁰⁸⁷

	Personnel enseignant – salle de classe	Enseignants de l'enfance en difficulté	Orthophonistes	Psychologues
<i>Empower</i> ^{mc}	42 %	60 %	66 %	85 %
LLI	31 %	42 %	10 %	16 %
Orton-Gillingham	19 %	23 %	56 %	38 %
<i>Corrective Reading</i>	7 %	11 %	14 %	18 %
<i>Reading Mastery</i>	5 %	10 %	15 %	24 %
<i>Wilson Reading Systems</i> ^{md}	4 %	7 %	10 %	15 %

Le Tableau 22 montre que les orthophonistes et les psychologues ont davantage tendance à choisir des mesures d'intervention fondées sur des données probantes que le personnel enseignant. Cela pourrait être attribuable au fait que le personnel enseignant ne reçoit pas de formation sur les mesures d'intervention fondées sur des données probantes avant d'entrer en poste ou en cours d'emploi. La majorité des éducateurs ont indiqué ne pas recevoir de formation sur la façon d'aborder les troubles de lecture.

Des chercheurs ont établi un lien entre l'expérience acquise par les enseignants avant d'entrer en poste et les résultats obtenus par les élèves handicapés¹⁰⁸⁸. Des recherches récentes menées dans l'État de Washington, aux États-Unis, ont indiqué que les enseignants sont plus efficaces lorsqu'ils reçoivent une formation préalable à l'emploi sur l'alphabétisation de l'enfance en difficulté de la maternelle à la 12^e année qui est fondée sur des données probantes. Selon ces recherches, les pratiques d'alphabétisation fondées sur des données probantes étaient davantage présentes dans les districts scolaires que dans les programmes préparatoires des enseignants. Or, lorsque les enseignants recevaient une formation en matière d'enseignement fondé sur des données probantes (conscience phonologique, analyse graphophonétique et fluidité de lecture) avant d'entrer en poste, et que le district scolaire mettait ensuite l'accent sur cet enseignement, les élèves affichaient un meilleur rendement en lecture¹⁰⁸⁹. De plus, dans les districts scolaires qui encourageaient l'adoption d'approches de littératie équilibrée, les élèves handicapés affichaient des progrès en lecture beaucoup moins élevés¹⁰⁹⁰.

De nombreux conseils examinés dans le cadre de l'enquête ont insisté sur le fait que le personnel enseignant ne recevait pas de formation adéquate sur les façons dont les élèves, et particulièrement les élèves ayant des difficultés, développaient leurs compétences en lecture et en écriture. Un conseil a reconnu que « des enfants passaient entre les mailles du filet même si tout le monde fait de son mieux » parce que la formation sur l'enseignement de la lecture était insuffisante.

Il existe des mesures claires que l'Ontario peut prendre pour répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés/troubles de lecture. L'offre d'une formation relative à l'enseignement et à l'intervention fondés sur des données probantes aux enseignants, jumelée à l'offre de mesures d'intervention fondées sur des données probantes aux élèves, à chacun des niveaux, réduira le fardeau scolaire, financier, social et émotionnel des élèves, des familles et des enseignants.

Recommandations

La CODP formule les recommandations suivantes :

68. Le ministère de l'Éducation devrait fournir une enveloppe budgétaire annuelle stable en vue d'assurer l'utilisation de mesures d'intervention fondées sur des données probantes en matière de précision et de fluidité de lecture des mots.
69. Le ministère de l'Éducation devrait collaborer avec une, un ou plusieurs experts externes pour exiger l'utilisation de mesures d'intervention fondées sur des données probantes et standardisées en matière de précision et de fluidité de lecture des mots. Le ministère de l'Éducation et sa, son ou ses experts externes devraient :
 - a. choisir des mesures d'intervention précoce (maternelle à la 1^{re} année) et subséquente (2^e année et années subséquentes) appropriées et fondées sur des données probantes, que les conseils scolaires seront autorisés à mettre en œuvre
 - b. veiller à ce que les mesures d'intervention choisies soient des programmes systématiques et explicites d'enseignement du système graphophonétique et de développement des compétences en décodage et en précision et fluidité de lecture des mots, et que les mesures d'intervention précoce ciblent les compétences de base liées à la conscience phonémique, à la connaissance des sons des lettres, au décodage, ainsi qu'à la précision et à la fluidité de lecture des mots. Les mesures d'intervention offertes plus tard devraient porter sur les formes orthographiques plus complexes, les syllabes et les morphèmes
 - c. veiller à ce qu'il y ait une quantité suffisante de programmes d'enseignement de ces compétences de base en lecture de niveau 1 offerts à l'ensemble de la classe, afin de prévenir les difficultés de lecture futures
 - d. établir les étapes à suivre pour mettre efficacement en œuvre ces programmes au sein des écoles individuelles et des conseils, y compris les ressources, les fonds, la formation en cours d'emploi exhaustive et soutenue, et le soutien continu
 - e. établir un processus pour veiller à ce que la liste de mesures d'intervention approuvées soit revue à intervalles réguliers afin de veiller à ce qu'elle reflète les plus récentes recherches scientifiques, et à ce que les mesures d'intervention utilisées soient efficaces selon les données recueillies par les conseils.

70. Les conseils scolaires devraient immédiatement cesser d'utiliser des mesures d'intervention qui ne sont pas fondées sur des données probantes rigoureuses ou qui reposent sur les systèmes d'indices auprès des élèves qui ont des difficultés de lecture des mots. Ces programmes ne devraient pas être utilisés auprès des élèves qui ont des difficultés de lecture des mots ou des élèves à risque de troubles de lecture ou de dyslexie, ou dont les troubles de lecture ou la dyslexie ont été reconnus ou diagnostiqués.

Élaborer des critères d'admissibilité

71. Le ministère devrait collaborer avec une, un ou plusieurs experts externes pour exiger l'utilisation de critères d'admissibilité aux mesures d'intervention qui sont standardisés. Le ministère devrait :
- a. déterminer à quelles années d'études prodiguer les différentes mesures d'intervention
 - b. établir des règles décisionnelles claires et appropriées de sélection de programmes fondés sur des données probantes, et de jumelage des élèves aux programmes d'intervention retenus. Les résultats standardisés ou rangs centiles obtenus aux évaluations de la lecture (p. ex., résultats d'un écart-type ou plus sous la moyenne dans un test standardisé de reconnaissance ou de décodage des mots) devraient remplacer les critères d'admissibilités vagues comme un « rendement considérablement sous les attentes de l'année d'études ». Ces règles décisionnelles devraient être appliquées de façon universelle.
72. Le ministère et les conseils scolaires devraient faire en sorte que tout élève qui peine à lire ait accès à une mesure d'intervention. L'accès aux mesures d'intervention ne devrait jamais dépendre de l'identification officielle d'un trouble de lecture, de l'obtention d'un diagnostic, d'une intelligence située au moins dans la moyenne ou d'un écart (incohérence) entre les capacités intellectuelles et le rendement. Les élèves aux prises avec d'autres handicaps ne devraient pas être exclus des mesures d'intervention.

Mettre des mesures d'intervention en lecture fondées sur des données probantes à la disposition des élèves

73. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que chaque école se dote d'au moins une mesure d'intervention en lecture fondée sur des données probantes pouvant être utilisée auprès des élèves de chaque année d'études, à chaque niveau, et qu'elle mette ces mesures d'intervention à la disposition de tous les élèves qui en ont besoin. Aucun élève ne devrait être obligé de changer d'école pour avoir accès à des mesures d'intervention fondées sur des données probantes.

74. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que les ressources offertes pour assurer l'offre d'un enseignement en salle de classe et de mesures d'intervention efficaces soient réparties d'une façon qui répond aux besoins des écoles pouvant être qualifiées de hautement prioritaires en raison du nombre d'élèves à risque ou ayant des difficultés de lecture qui les fréquentent.

Retirer les conditions d'admissibilité non appropriées

75. Les conseils scolaires ne devraient jamais exiger l'obtention d'une évaluation psychopédagogique comme prérequis à l'accès à une mesure d'intervention fondée sur des données probantes.

76. Les conseils scolaires devraient fournir des mesures d'intervention précoce et subséquente (niveau 2) en petits groupes lorsque l'enseignement en salle de classe (niveau 1) ne permet pas aux élèves de développer des compétences de base moyennes en lecture des mots. Les conseils scolaires devraient offrir des mesures d'intervention individualisées plus intensives (niveau 3) aux élèves qui ne présentent pas de réponse adéquate à l'enseignement de niveau 1 et aux mesures d'intervention de niveau 2, selon les résultats au suivi des progrès effectué au moyen d'évaluations standardisées des capacités de lecture. Au niveau 3, une évaluation professionnelle (évaluation psychopédagogique ou orthophonique) **pourrait** servir à évaluer pleinement les défis d'apprentissage, mais ne devrait pas être exigée pour l'obtention de mesures d'intervention de niveau 3. L'obtention d'une évaluation ne devrait pas mener au report de mesures d'intervention (voir les recommandations de la *Section 12 : Évaluations professionnelles*).

77. Les conseils scolaires ne devraient pas utiliser un quelconque écart par rapport aux résultats escomptés pour l'âge ou l'année d'études pour déterminer si une ou un élève aura ou non accès à un programme d'intervention. Les conseils devraient plutôt :

- utiliser des résultats standardisés ou rangs centiles pour chacune des années d'études et offrir des mesures d'intervention aux élèves dont les résultats sont en deçà d'un seuil prédéterminé
- tenir compte des résultats relatifs à la fluidité étant donné que les élèves qui obtiennent des résultats adéquats en matière de précision, mais faibles en matière de fluidité pourraient avoir des difficultés de lecture et tirer avantage de mesures d'intervention
- recueillir de l'information pour déterminer dans quelle mesure le manque de compétences de base en lecture des élèves a un effet sur le rendement scolaire des élèves
- tenir compte des erreurs possibles de mesure dans le cas des élèves qui obtiennent des résultats tout juste au-dessus du seuil de résultats établi. On devrait songer à offrir des mesures d'intervention à ces élèves s'ils présentent des difficultés en salle de classe.

78. Des résultats spécifiques à des tests d'intelligence et (ou) l'absence d'un autre handicap (p. ex., TDAH ou TSA) ne devraient jamais constituer des prérequis à l'obtention de mesures d'intervention.

Élaborer un mécanisme de soutien centralisé

79. Le ministère devrait déterminer comment les conseils scolaires doivent soutenir et surveiller leurs mesures d'intervention pour s'assurer de leur conformité (c'est-à-dire s'assurer qu'elles sont prodiguées de la façon et au moment prévu).

80. Le ministère devrait établir un mécanisme pour appuyer les efforts des conseils en matière de mise en œuvre et de suivi des programmes. Cela aidera à résoudre les incohérences et pourrait renforcer les pratiques exemplaires au sein des conseils scolaires, afin que les conseils n'aient pas à réinventer la roue et puissent mettre en commun leurs succès et échecs.

Exiger la collecte de données

81. Le ministère de l'Éducation devrait collaborer avec une, un ou des experts externes pour exiger la collecte de données relatives à des mesures d'intervention sélectionnées, afin d'améliorer les procédures touchant la responsabilisation et la prise de décisions. Le ministère devrait :

- a. exiger que les conseils scolaires effectuent un suivi de l'efficacité des mesures d'intervention mises en œuvre auprès d'élèves individuels au moyen d'évaluations ou de méthodes de suivi des progrès standardisées (y compris l'analyse des erreurs des élèves aux fins de détermination de la nature de leurs difficultés)
- b. élaborer des mesures viables et fiables de suivi des progrès et d'évaluation des résultats pour orienter les décisions relatives aux programmes offerts aux différents élèves et les activités d'évaluation de l'efficacité des programmes des conseils. Les mesures de suivi des progrès devraient porter entre autres sur la précision de lecture des mots et des non-mots, la compréhension de lecture et l'efficacité (fluidité) de la lecture de textes. Dans le cas des mesures d'intervention précoce, les mesures standardisées devraient porter entre autres sur la conscience phonémique, la fluidité sur le plan de la correspondance des lettres et des sons, ainsi que la précision et la fluidité de la lecture et du décodage
- c. exiger que les conseils scolaires entrent ces données dans un système centralisé et les désagrègent selon les caractéristiques démographiques des élèves pour cerner et combler les écarts sur le plan de l'équité
- d. publier des données provinciales anonymisées sur les progrès des élèves et les tendances observées
- e. exiger que les conseils scolaires fassent le suivi de l'efficacité d'ensemble des mesures d'intervention afin de les évaluer et de déterminer lesquelles sont les

plus efficaces auprès des élèves. Les niveaux de lecture de livres des élèves ne devraient pas servir à l'examen de l'efficacité d'un programme d'intervention

- f. exiger que les conseils scolaires établissent le temps qu'il faut aux élèves qualifiés d'à risque, selon les outils de dépistage, pour faire l'objet d'une mesure d'intervention, et le type d'intervention dont ils font l'objet.

Rendre obligatoires les mesures de responsabilisation

82. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que des normes claires aient été adoptées sur la façon de communiquer avec les élèves et les parents à propos des mesures d'intervention offertes. Si un élève reçoit une mesure d'intervention en lecture, l'école devrait communiquer les détails de l'intervention, comme l'information sur le programme, le moment de l'offrir, sa durée prévue, les résultats du suivi des progrès et les autres mesures que prendra l'école si l'élève ne fait pas de progrès.

Veiller à ce que le personnel reçoive une formation adéquate sur les mesures d'intervention en lecture

83. Le ministère devrait fournir un financement accru en vue d'embaucher et de former des enseignants additionnels pour offrir les mesures d'intervention de niveau 2 et 3 sans avoir à accroître la taille des classes.
84. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que tous les fournisseurs de mesures d'intervention aient accès à une formation exhaustive et efficace en matière de prestation de programme, accompagnée d'un encadrement initial et continu.
85. Les conseils scolaires devraient former des équipes de collaboration composées de personnel ayant des connaissances et de l'expérience en science de la lecture. Ces équipes interdisciplinaires pourraient inclure des enseignants de l'enfance en difficulté, des enseignants de l'élémentaire, des psychologues et des orthophonistes qui ont approfondi leurs savoir et expérience dans ce domaine. Ces équipes peuvent concevoir et fournir un apprentissage professionnel en cours d'emploi, exhaustif et soutenu, sur les processus fondamentaux liés à la lecture, aux compétences initiales en lecture, et aux besoins des apprenants ayant des difficultés de lecture.



11. Accommodement

11. Accommodement des besoins

Introduction

Comme nous l'indiquons à la *Section 8 : Curriculum et enseignement*, le curriculum de l'Ontario devrait s'articuler autour d'une approche universelle d'enseignement de la lecture qui comprend l'enseignement explicite systématique des compétences de base en lecture des mots. Les écoles devraient compléter cette approche universelle par des mesures d'intervention en lecture fondées sur des données probantes (dont il est question à la *Section 10 : Mesures d'intervention en lecture*) à l'intention des élèves nécessitant davantage de soutien à l'apprentissage de la lecture.

Ces approches relatives au curriculum et à l'intervention sont des éléments essentiels d'un système d'éducation inclusif. Malgré les mesures en place, des élèves ayant des difficultés de lecture – dont un nombre disproportionné cumulent d'autres handicaps, sont membres de communautés autochtones ou racialisées, ou sont multilingues, nouvellement arrivés ou issus de milieux socioéconomiques moins favorisés – pourraient continuer de se heurter à des obstacles à l'éducation. Le *Code* oblige les écoles à tenir compte des besoins des élèves jusqu'au point de préjudice injustifié¹⁰⁹¹.

Il existe deux catégories de mesures d'adaptation offertes aux élèves ayant des difficultés de lecture :

- les mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance, y compris les appareils comme les ordinateurs, tablettes et téléphones intelligents, et les logiciels comme les lecteurs d'écran
- les mesures d'adaptation non axées sur les technologies d'assistance, y compris, par exemple, le temps supplémentaire requis pour les examens ou travaux et les services d'assistance comme les preneurs de notes.

Dans le contexte du présent rapport, les mesures d'adaptation au sens du *Code* sont différentes des mesures d'intervention en lecture, mais toutes les deux ont un rôle déterminant à jouer dans la satisfaction des besoins des élèves ayant des difficultés de lecture. Le but premier des mesures d'adaptation n'est pas d'enseigner aux élèves à lire, mais de fournir le soutien requis pour leur permettre d'employer de façon constructive le matériel curriculaire et de participer aux activités en classe. Les mesures d'adaptation ne sont pas un substitut aux mesures d'intervention en lecture. Elles ne pourront jamais remplacer la participation active en salle de classe ou l'intervention centrée sur l'acquisition et l'amélioration des aptitudes à la lecture et à l'écriture. Les écoles doivent offrir des mesures d'adaptation **jumelées** à des stratégies d'intervention et d'enseignement du curriculum fondées sur des données probantes.

Comme l'indique le ministère de l'Éducation (ministère) :

Le terme *adaptations* désigne des stratégies particulières d'enseignement et d'évaluation, les ressources en personnel et l'équipement personnalisé dont

l'élève a besoin pour apprendre et démontrer son apprentissage. Les attentes du curriculum provincial pour l'année d'études ne sont nullement modifiées par l'utilisation d'adaptations.

Les mesures d'adaptation sont différentes des modifications. Selon le ministère :

Les *modifications* sont des changements apportés aux attentes relatives à l'année d'études pour une matière ou un cours en vue de répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève. Ces changements peuvent comprendre l'élaboration d'attentes qui reflètent les connaissances et les habiletés qui sont requises dans le curriculum pour une autre année d'études. Ces changements peuvent aussi viser à augmenter ou à réduire le nombre et/ou la complexité des attentes prévues pour l'année d'études¹⁰⁹².

La modification des attentes auxquelles doivent satisfaire les élèves, pour les faire correspondre à celles d'une année précédente, est une forme de cloisonnement des élèves : elle place les élèves visés en position de déficit par rapport aux attentes standards de l'année d'études et peut nuire à leur accès futur à un enseignement équivalent à celui de leurs pairs.

Les conseils scolaires et écoles devraient s'assurer de ne pas prendre les modifications pour des mesures d'adaptation. Les mesures d'adaptation aident les élèves à satisfaire aux attentes pour l'année d'études. Les modifications modifient les attentes auxquelles doit satisfaire l'élève. Les écoles devraient modifier les attentes pour les faire correspondre à celles d'une année précédente en dernier recours seulement, uniquement après avoir fait tout ce qu'elles peuvent pour tenir efficacement compte des besoins en matière d'apprentissage de l'élève et offrir les mesures d'intervention requises pour lui permettre de satisfaire aux attentes relatives à l'année d'études.

Les écoles qui ont recours à la modification d'attentes devraient veiller à ne modifier que les attentes auxquelles l'élève ne peut pas satisfaire à l'aide de mesures d'adaptation ou d'intervention. Les parents (et les élèves, lorsque la situation l'indique) devraient être pleinement conscients des modifications effectuées et de leurs conséquences possibles, et les écoles devraient s'efforcer de procurer les mesures d'intervention fondées sur des données probantes et les mesures d'adaptation qui permettront à l'élève de satisfaire aux attentes relatives à l'année d'études.

Certaines sections du rapport, dont celle-ci, font mention des communications entre les parents et l'école. Le but n'est pas d'exclure les élèves. Ce rapport porte sur la lecture en bas âge et sur les élèves les plus jeunes. Même ces jeunes enfants devraient être inclus aux processus et communication qui les concernent.

Principes clés de l'accommodement d'une difficulté de lecture

Aux termes du *Code*, l'obligation d'accommodement qu'ont les écoles comporte une dimension procédurale et une dimension de fond. Les écoles doivent :

- adopter des procédures transparentes, accessibles et efficaces de conception et de mise en œuvre de mesures d'adaptation
- tenir compte des besoins individuels des élèves, concevoir une grande variété de mesures d'adaptation éventuelles et offrir les mesures d'adaptation qui répondent le mieux aux besoins de l'élève jusqu'au point de préjudice injustifié.

Les fournisseurs de services d'éducation peuvent uniquement plaider le préjudice injustifié dans des circonstances limitées, en cas de coûts excessifs (considération faite des sources extérieures de financement) ou de risques considérables pour la santé et la sécurité¹⁰⁹³.

Procédures d'accommodement transparentes et efficaces

Les écoles ne doivent jamais fournir des mesures d'adaptation en remplacement de mesures d'intervention offrant un enseignement de la lecture hautement systématique et explicite. Si des élèves ont besoin de mesures d'adaptation, les écoles devraient leur en procurer en combinaison avec des mesures d'intervention. Le fait de fournir des technologies d'assistance sans mesure d'intervention en lecture nuit à l'élève, qui perd l'occasion d'apprendre à lire. Cela cause aussi des torts plus insidieux en ce sens que les technologies d'assistance peuvent **masquer** les difficultés de lecture de l'élève¹⁰⁹⁴.

Il pourrait être nécessaire d'offrir à l'élève et (ou) au personnel enseignant une formation appropriée sur le recours efficace aux mesures d'adaptation. Par exemple, une ou un élève pourrait avoir besoin de formation sur un logiciel avant de pouvoir utiliser une technologie d'assistance de façon efficace. Par conséquent, les écoles pourraient devoir offrir une formation aux éducateurs et aux élèves dans le cadre du continuum de l'accommodement de fond.

Les mesures d'adaptation offertes pourraient s'avérer moins efficaces que prévu ou ne plus répondre aux besoins de l'élève au fil du temps. C'est pourquoi les mesures d'adaptation mises convenablement en œuvre et accompagnées du soutien requis en salle de classe devraient être contrôlées et évaluées régulièrement par les éducateurs pour veiller à ce qu'elles aident à améliorer l'expérience d'apprentissage et le rendement de l'élève.

Afin d'assurer la sélection, la mise en œuvre et le soutien adéquats des mesures d'adaptation à offrir en salle de classe, les conseils scolaires et les écoles doivent communiquer ouvertement et régulièrement avec les élèves et parents. Les conseils scolaires et écoles doivent :

- aviser toutes les familles du droit des élèves handicapés à des mesures d'adaptation

- expliquer comment les élèves et les parents participeront au processus d'accommodement
- faire proactivement enquête sur les possibilités en matière d'accommodement si une ou un élève a des difficultés de lecture
- élaborer, mettre en commun et mettre en œuvre des plans d'adaptation clairs, qui expliquent entre autres le mode d'apprentissage de l'élève et la meilleure façon d'obtenir et d'utiliser la mesure d'adaptation.

Les conseils scolaires et les écoles devraient toujours procéder le plus rapidement possible à l'accommodement des besoins des élèves. Ils devraient :

- participer au processus d'accommodement de chaque élève avec le même degré d'urgence et ne pas attendre que les parents exercent de la pression pour agir
- veiller à ce que l'accommodement ne dépende pas d'une évaluation professionnelle et ne soit pas effectué qu'après l'obtention d'une évaluation
- utiliser systématiquement du matériel accessible compatible avec les appareils et accessoires fonctionnels (comme les livres offerts en format numérique) dans toutes les classes
- fournir des mesures d'adaptation provisoires immédiatement, pendant qu'on met en place et en œuvre des mesures d'adaptation permanentes
- créer des plans de transition pour assurer la transition en douceur de l'élève d'une année, d'une enseignante, d'un enseignant ou d'une école à l'autre.

Tenir compte des besoins individuels des élèves

Les écoles doivent fournir des mesures d'adaptation adaptées à l'élève et les surveiller attentivement. Pour déterminer quelle adaptation conviendra le mieux, les écoles devraient prendre en considération les forces et besoins individuels de l'élève (y compris les tâches spécifiques qui lui sont difficiles à exécuter), les soutiens déjà présents dans l'environnement de classe, les obstacles sur le plan physique et des attitudes, ainsi que l'ensemble des mesures d'adaptation susceptibles de répondre aux besoins de l'élève¹⁰⁹⁵. Dans la mesure du possible, les écoles devraient rechercher et mettre en œuvre des mesures d'adaptation qui ont fait amplement, sur le terrain ou lors d'études rigoureuses, la démonstration de leur capacité d'améliorer le rendement des élèves¹⁰⁹⁶.

Les écoles devraient veiller à ce que les mesures d'adaptation tiennent compte des besoins croisés des élèves (p. ex., handicaps coexistants). Elles devraient aussi évaluer et revoir les mesures d'adaptation offertes et soutenir leur mise en œuvre à intervalles réguliers, afin de s'assurer qu'elles répondent aux besoins des élèves.

Les écoles doivent offrir des mesures d'adaptation qui respectent la vie privée, la dignité et l'individualité de l'élève.

L'accommodement des besoins ne devrait pas mener à l'isolement ou à la stigmatisation des élèves.

Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage (TA) courent un risque accru d'intimidation, de victimisation, de rejet et d'isolement social¹⁰⁹⁷. Les données indiquent que les enfants et les jeunes aux prises avec des TA sont considérablement plus susceptibles de faire l'objet d'intimidation que leurs pairs¹⁰⁹⁸. Les écoles doivent prendre ces risques en compte au moment de concevoir des mesures d'adaptation respectueuses, en s'assurant d'adopter des stratégies proactives et réactives de lutte contre l'intimidation.

Les écoles ont l'obligation de régler immédiatement tout cas d'intimidation, y compris en matière d'accommodement des besoins. Elles devraient également envisager des approches proactives de prévention de l'intimidation et d'élimination des stigmates associés à certaines mesures d'adaptation, en sensibilisant les élèves et les éducateurs aux différences sur le plan de l'apprentissage et en expliquant que les mesures d'adaptation et de soutien ont uniquement pour but de fournir à tous les élèves un accès équitable à l'apprentissage et au curriculum. Cela peut mettre un terme à la stigmatisation qui accompagne souvent l'obtention de certaines mesures d'adaptation. Les approches proactives peuvent réduire les craintes des éducateurs quant à la stigmatisation que pourrait occasionner l'offre de mesures d'adaptation et favoriseront la mise en œuvre des mesures d'adaptation et leur intégration en salle de classe.

Mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance

Les technologies d'assistance utilisées auprès d'élèves ayant des difficultés de lecture incluent tout appareil, matériel ou système qui donne à ces élèves accès au curriculum de leur année d'études. L'accès au curriculum signifie que l'élève peut assimiler et comprendre la matière enseignée à l'école, comprendre et effectuer les travaux prévus, et faire la démonstration de ses acquis. Dans le présent rapport, nous ne classons pas les outils technologiques qui appuient l'acquisition de compétences en lecture – comme les logiciels d'apprentissage de la lecture – parmi les mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance.

Le rôle premier des mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance est de contourner les difficultés de lecture et d'écriture. Les technologies d'assistance ne pourront jamais remplacer un enseignement de haute qualité de la lecture ou des programmes d'intervention en lecture fondés sur des données probantes. Qu'elles prévoient ou non des mesures d'adaptation, les écoles doivent toujours fournir : (1) un enseignement de la lecture en salle de classe qui soit fondé sur des données probantes, et (2) des mesures d'intervention en lecture à l'intention des élèves qui en ont besoin (voir la *Section 8 : Curriculum et enseignement* et la *Section 10 : Mesures d'intervention en lecture*)¹⁰⁹⁹.

Parmi les mesures d'adaptation fondées sur l'utilisation de technologies d'assistance figure ce qui suit :

- Livres audio et publications en formats de substitution
- Appareils de reconnaissance optique de caractères/numérisation
- Systèmes de sonorisation personnels
- Appareils portables (ordinateurs portables/tablettes)
- Programmes de correction d'épreuves
- Appareils de transcription de la parole/programmes de reconnaissance vocale
- Correcteurs d'orthographe vocaux et dictionnaires électroniques
- Appareils de transcription de la parole/synthétiseurs de parole/lecteurs d'écran
- Programmes de prédiction des mots¹¹⁰⁰.

Les mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance peuvent permettre aux élèves de faire ce qui suit :

- Avoir accès au programme d'études et mieux le comprendre
- Communiquer rapidement et efficacement ce qu'ils savent aux éducateurs et aux compagnons de classe
- Devenir plus autonomes et confiants
- Se motiver
- Réduire leur frustration.

Autrement dit, les élèves utilisent des technologies d'assistance « pour réaliser une tâche d'apprentissage de façon autonome, selon les attentes prévues sur le plan du rendement »¹¹⁰¹. Les mesures d'adaptation peuvent aussi aider à « échelonner » l'apprentissage des élèves, en « procurant juste assez d'assistance pour [leur] permettre de réaliser une tâche avec un niveau de compétence tout juste au-delà [du leur]; le soutien est réduit graduellement à mesure qu'[ils commencent] à maîtriser la compétence, ce qui les prépare pour leur prochain défi »¹¹⁰².

Les écoles doivent éliminer les obstacles à l'obtention de mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance, y compris en s'assurant que :

- les élèves qui ont besoin de technologies d'assistance les obtiennent en temps opportun
- les élèves disposent du temps requis pour apprendre à utiliser les technologies d'assistance
- les éducateurs, les élèves et les familles ont la formation et le soutien adéquat pour rendre les mesures d'adaptation utiles et efficaces
- les préoccupations des élèves à propos de l'utilisation des technologies d'assistance sont prises en compte, et des solutions sont apportées afin que les élèves ne cessent pas d'utiliser ces technologies parce qu'ils pensent que cela attirera l'attention sur eux

- les préoccupations des éducateurs ou le manque de compréhension des technologies d'assistance sont réglés, y compris toute idée fautive selon laquelle les technologies donnent aux élèves un avantage injuste.

Au moment de l'enquête, les technologies d'assistance n'étaient pas couramment utilisées dans toutes les écoles et tous les conseils scolaires. Dans son rapport annuel de 2020, la vérificatrice générale affirmait ce qui suit :

Dans l'ensemble, nous avons constaté que le [ministère] n'avait pas de stratégie générale relative aux [technologie de l'information (TI)] pour la prestation du programme scolaire, l'utilisation des TI par les élèves ou l'administration des TI. En outre, l'accès des élèves aux TI est variable à l'échelle de la province, car chaque conseil scolaire prend ses propres décisions concernant l'acquisition de matériel¹¹⁰³.

Elle constatait également ce qui suit :

- La disponibilité des tablettes, des ordinateurs portatifs, des ordinateurs de bureau et des applications variait d'une école à l'autre, et, en général, les conseils scolaires n'avaient pas procédé à une évaluation officielle pour déterminer si les salles de classe avaient suffisamment de ressources en TI, si leur équipement de TI était à jour et si l'affectation des ressources en TI était uniforme. Dans certaines écoles, huit élèves partageaient le même ordinateur. Dans d'autres, chaque élève disposait de son propre ordinateur.
- Le matériel de TI en classe était tantôt neuf et moderne, tantôt désuet, et le matériel désuet pourrait être lent et non compatible avec les derniers logiciels. Les technologies plus anciennes pouvaient nuire à l'expérience d'apprentissage [...]¹¹⁰⁴.

Le fait de donner aux élèves accès à une grande variété de technologies d'assistance modernes pourrait aider à éliminer la stigmatisation associée au fait d'utiliser les technologies d'assistance pour l'accommodement des besoins des élèves.

Les technologies d'assistance évoluent constamment. Les conseils scolaires et écoles doivent surveiller et évaluer l'efficacité des technologies offertes en guise d'adaptation, et recueillir des renseignements à jour sur la meilleure façon de :

- standardiser un processus de sélection et de mise en œuvre de technologies d'assistance
- choisir les technologies d'assistance à la lumière des forces et difficultés des élèves
- intégrer les technologies d'assistance à l'enseignement et au curriculum.

Mesures d'adaptation non axées sur des technologies d'assistance

De nombreuses mesures d'adaptation non axées sur les technologies d'assistance sont faciles à adopter puisqu'elles ne requièrent aucun matériel, exigent peu de formation de l'élève et de l'éducatrice ou l'éducateur, et sont en théorie facilement transférables d'une classe à l'autre. Dans certains cas (comme ceux des agendas ou organisateurs graphiques, du fractionnement des travaux, de la communication précoce des tests à venir et de la clarification des consignes), il s'agit de bonnes pratiques de salle de classe qui pourraient être utiles à l'ensemble des élèves et faciles à étendre à la classe entière. Des mesures d'adaptation additionnelles visant des élèves particuliers peuvent être intégrées aux mesures de soutien en classe du personnel enseignant.

Parmi les mesures d'adaptation non axées sur l'utilisation de technologies d'assistance utilisées pour les difficultés de lecture figure ce qui suit :

- Agendas et organisateurs graphiques
- Fractionnement (division des travaux en plusieurs petites tâches)
- Communication précoce des tests à venir
- Suivi plus assidu de la part du personnel enseignant ou des autres éducateurs
- Plus d'espace prévu pour les réponses écrites
- Plus de temps prévu pour réaliser les travaux et examens
- Aucune déduction pour les fautes d'orthographe
- Consignes et évaluations orales
- Endroit calme où exécuter les travaux
- Réception à l'avance du matériel, dont les notes de classe
- Répétition/reformulation des consignes au besoin
- Services de transcription
- Réponses soumises sous forme abrégée.

Certaines pratiques en salle de classe, comme la lecture à haute voix à l'avant de la classe et la révision ou la notation par les pairs, sont une source de stress énorme pour de nombreux enfants, mais sont particulièrement éprouvantes pour les élèves aux prises avec des difficultés sur le plan de la lecture. Bien qu'on offre à certains élèves, en guise d'adaptation non axée sur les technologies d'assistance, la possibilité de ne pas participer à ces activités, les éducateurs pourraient vouloir réfléchir à l'effet négatif potentiel d'une telle pratique sur de nombreux enfants.

Certaines mesures d'adaptation pourraient soulever des défis obligeant les administrateurs et éducateurs à faire preuve de délicatesse et d'ingéniosité. Par exemple, le fait d'accorder du temps supplémentaire pendant la récréation ou l'heure du repas pour terminer un travail pourrait attirer l'attention sur l'élève bénéficiant de la mesure, voire l'isoler. Les évaluations orales et la transcription peuvent quant à elles prendre beaucoup de temps aux enseignants, aides-enseignants ou autre personnel de soutien.

L'obligation d'accommodement demeure, malgré les difficultés causées. Si une mesure d'adaptation entraîne la stigmatisation d'une ou d'un élève, l'école doit agir de façon proactive et réactive (comme nous en avons discuté auparavant) pour régler la situation, et examiner la possibilité de modifier les mesures d'adaptation offertes. Par exemple, plutôt que d'offrir du temps supplémentaire durant la récréation ou la pause du repas pour compléter les examens, les écoles pourraient préparer des examens qui vérifient l'atteinte des objectifs d'apprentissage à l'aide d'un plus petit nombre de questions.

Quand l'accommodement des besoins d'une ou d'un élève exige le soutien de membres du personnel, le personnel enseignant, l'école et le conseil scolaire doivent collaborer pour déterminer :

- si le personnel affecté à la salle de classe a les capacités requises pour offrir le soutien requis
- quel personnel additionnel est requis pour combler les lacunes
- comment assurer le soutien de l'élève en temps opportun
- quelles mesures peuvent être prises pour tenir compte des besoins de l'élève dans l'intérim.

Les conseils scolaires et le ministère ont également un rôle à jouer lorsqu'il s'agit de fournir le financement requis afin de veiller à ce que la dotation en personnel soit adéquate pour respecter l'obligation d'accommodement.

Modifications apportées pour compenser les difficultés de lecture

Comme nous l'indiquons plus tôt, les modifications ne constituent pas des mesures d'adaptation. Les mesures d'adaptation fournies permettent aux élèves de satisfaire aux attentes du curriculum; les modifications changent les attentes du curriculum. Voici des exemples de la différence entre les deux types de mesures :

- la lecture d'un roman de l'année d'études au moyen d'un logiciel de conversion du texte en parole constitue une mesure d'adaptation; l'assouplissement des attentes du curriculum afin de permettre à une ou un élève de lire des romans d'une année d'études inférieure constitue une modification;
- le fait d'obtenir des services de transcription pour effectuer des examens qui évaluent les mêmes concepts que ceux que doivent passer ses pairs constitue une mesure d'adaptation; l'assouplissement des attentes du curriculum afin d'effectuer des examens qui évaluent des concepts différents constitue une modification.

Les écoles ne devraient pas modifier les attentes du curriculum plutôt que de fournir des mesures d'intervention en lecture et d'adaptation. Elles devraient uniquement prévoir la modification des attentes au besoin, *après* que l'élève a eu droit à des mesures d'intervention en lecture et d'adaptation. Les mesures prises devraient toujours avoir pour but d'assurer que l'élève satisfait aux attentes de l'année d'études.

C'est pourquoi les écoles qui apportent des modifications aux attentes du curriculum que doit satisfaire une ou un élève devraient assurer une intervention plus intensive et continuer d'offrir des mesures d'adaptation afin de veiller à ce que l'élève satisfasse aux attentes de l'année d'études en matière de lecture.

La modification des attentes du curriculum que doit satisfaire une ou un élève est une décision importante qui peut avoir des conséquences négatives importantes sur la vie de l'élève. Lorsqu'on permet à une ou un élève de satisfaire aux attentes d'une année scolaire inférieure, il est rare que cet élève comble plus tard le retard creusé par rapport à ses pairs ou reprenne le programme-cadre standard. Les élèves qui entrent au secondaire sans avoir satisfait aux attentes de 8^e année du curriculum sont susceptibles d'être cloisonnés dans des classes qui limitent leurs choix futurs en matière d'études et d'emploi. Étant donné les risques qui y sont associés, l'apport de modifications devrait constituer une mesure de dernier recours.

Certains conseils scolaires ont reconnu les risques associés à la modification des attentes du curriculum. Par exemple, selon le conseil de Hamilton-Wentworth, « le fait pour les enseignants de modifier à la baisse les attentes d'un élève a des conséquences la vie durant pour l'élève sur le plan de son cheminement pédagogique et de carrière, et ce, même lorsque les besoins de l'élève sont grands ». Par conséquent, le conseil « concentre le travail [de résoudre les difficultés sur le plan de la lecture] sur la 1^{re} année parce que [le conseil] [veut] combler le fossé avant qu'il ne se crée ».

Pour sa part, le conseil Thames Valley a fait part de ses « critères de modification de programme ». Selon ces critères, le personnel doit prendre les mesures qui suivent, entre autres, avant de modifier le programme d'une ou d'un élève :

- mettre uniformément en œuvre l'enseignement différencié et les mesures d'adaptation appropriées
- adopter des mesures d'intervention ciblées
- montrer qu'une évaluation officielle et que les fournisseurs de services professionnels appuient l'apport des modifications
- informer les parents de « l'effet de la modification du programme sur la planification du cheminement de l'élève et l'accumulation des crédits »¹¹⁰⁵.

Quand les attentes relatives au curriculum doivent être modifiées, les modifications devraient être le plus limitées possible. Les parents doivent comprendre l'effet des modifications afin de pouvoir donner leur consentement éclairé. Comme l'expliquait un conseil durant une entrevue menée dans le cadre de l'enquête, s'il n'y a pas eu de « communication régulière entre l'école et la famille », les parents pourraient apercevoir des « B » dans les bulletins de l'élève sans comprendre que leur enfant est évalué selon des attentes applicables à une année scolaire inférieure. Ils auront ensuite de la difficulté à comprendre pourquoi, dans ce contexte, l'équipe chargée de la transition à la 8^e année recommande que leur enfant suive un programme d'études secondaires

élaboré à l'échelon local. Selon le conseil, aucune attente ne devrait être modifiée avant que « de longues discussions aient lieu avec les parents à propos des mesures d'adaptation fournies », que « des travaux de [l']élève leur soient présentés » et qu'on les aide à comprendre les effets la vie durant de telles modifications.

À l'échelon provincial, le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve et du Labrador a fait valoir les risques de la modification des attentes aux fournisseurs de services d'éducation :

Un cours prescrit dont les attentes ont été modifiées peut se répercuter sur l'admissibilité de l'élève à des programmes postsecondaires. Avant de modifier les attentes d'un cours prescrit, l'équipe de planification du programme doit déterminer si le programme modifié proposé cadre avec les données d'évaluation et si tous les autres moyens possibles de soutenir l'élève ont été explorés, épuisés et documentés. Les fournisseurs de services doivent consulter les guides relatifs au curriculum pour connaître les stratégies pédagogiques, ressources et procédures d'évaluation qui pourraient permettre à l'élève d'atteindre les résultats prévus du cours au moyen de mesures d'adaptation. L'équipe de planification du programme devrait se demander si l'élève est au moins capable d'obtenir, sans modification des attentes, une note de 50 % à un cours prescrit par la province. S'il est possible que l'élève obtienne cette note de passage, aucune modification ne devrait être apportée aux attentes du cours¹¹⁰⁶.

Le ministère n'a pas communiqué de mise en garde similaire aux conseils de l'Ontario. La CODP a demandé au ministère s'il prévoyait (1) fournir des lignes directrices pour faire en sorte que des mesures d'intervention/d'adaptation soient fournies avant de procéder à la modification des attentes du curriculum; (2) exiger le respect de certaines étapes procédurales afin de veiller à ce que la modification des attentes demeure une mesure de dernier recours. Le ministère a indiqué qu'il n'avait pas encore pris de décision « à propos des changements futurs aux politiques ou lignes directrices », mais qu'il serait heureux d'examiner le rapport d'enquête de la CODP. Il a discuté du principe selon lequel « il est toujours mieux de composer avec les besoins des élèves à l'échelle locale », et dit « s'attendre à ce que les équipes des écoles interviennent en faisant preuve de diligence et de discernement ».

Pour en apprendre davantage sur l'importance d'adopter des mesures standardisées à l'échelle de la province dans le but de protéger les droits des élèves ayant des difficultés de lecture, voir la *Section 13 : Problèmes systémiques*.

Financement des mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance

Le financement du ministère comprend une Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP)¹¹⁰⁷, octroyée aux conseils scolaires à des fins d'accommodement des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation, afin qu'ils puissent fréquenter l'école ou avoir accès au programme d'études.

Les élèves ayant des difficultés de lecture peuvent utiliser les fonds octroyés au titre de la SEP pour obtenir des logiciels qui facilitent l'apprentissage de la lecture, des outils donnant accès au contenu imprimé ou de la formation et du soutien leur permettant de maîtriser ces outils.

Le financement au titre de la SEP offert à chaque conseil comprend deux volets¹¹⁰⁸ :

- **Allocation fondée sur l'effectif** (montant de base de 10 000 \$, plus 36,101 \$ multiplié par l'effectif quotidien moyen du conseil) pour « acheter des ordinateurs, des logiciels, de la robotique et des périphériques connexes [...] [et] couvrir les coûts de la formation du personnel et des élèves, de l'installation, la maintenance et la réparation de l'équipement [...] »¹¹⁰⁹.
- **Allocation en fonction des demandes** (montant excédant les 800 \$ par élève assumé par le conseil scolaire) pour « l'achat d'équipement autre qu'informatique » destiné aux élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation, y compris « les appareils et accessoires d'aide sensorielle, d'aide auditive, d'aide visuelle [...], de soins personnels et d'aide à la mobilité ».

Pour se prévaloir de l'allocation fondée sur l'effectif offerte dans le cadre de la SEP, le conseil doit soumettre au ministère « une copie [...] signée par la direction de l'école du Plan d'enseignement individualisé (PEI) de l'élève démontrant l'utilisation prévue de l'équipement dans son programme » et une preuve d'achat¹¹¹⁰.

Pour se prévaloir de l'allocation en fonction des demandes offerte dans le cadre de la SEP, le conseil doit soumettre au ministère le PEI et la preuve d'achat, accompagnés d'une ou plusieurs évaluations d'une professionnelle ou d'un professionnel ayant les qualifications requises¹¹¹¹.

Avant l'année scolaire 2018–2019¹¹¹², les lignes directrices du ministère exigeaient une ou plusieurs évaluations d'une professionnelle ou d'un professionnel ayant les qualifications requises pour l'obtention de *tous* les fonds octroyés au titre de la SEP (les fonds octroyés en fonction de l'effectif au titre de la SEP n'étaient visés par aucune exclusion, comme c'est le cas aujourd'hui).

Légèrement plus facile à obtenir que le financement en fonction des demandes, le financement en fonction de l'effectif octroyé au titre de la SEP pour l'achat de matériel et de logiciel informatiques fait l'objet d'un plafonnement selon l'effectif. Certains conseils, dont les besoins en matière de matériel et de logiciel informatiques sont supérieurs à ce que couvre le financement en fonction de l'effectif, tentent d'obtenir

des fonds additionnels dans le cadre du financement en fonction des demandes. Cependant, les lignes directrices indiquent que les fonds octroyés en fonction des demandes sont alloués « pour l'achat d'équipement autre qu'informatique »¹¹¹³.

Les fonds octroyés en fonction des demandes au titre de la SEP sont uniquement alloués sur recommandation « d'une professionnelle ou d'un professionnel dûment qualifié(e) ». Cette personne peut être :

- une ou un psychologue ou associé(e) en psychologie
- une ou un médecin
- une ou un audiologiste
- une ou un orthophoniste
- une ou un thérapeute en suppléance à la communication
- une ou un optométriste/ophtalmologue
- une ou un ergothérapeute
- une ou un physiothérapeute
- une ou un orthopédagogue (agrée(e) au Québec).

Il peut être très difficile pour les familles d'obtenir les services de tels professionnels en temps opportun et de façon abordable, surtout si elles vivent en région éloignée. Le ministère devrait mettre les fonds octroyés au titre de la SEP à la disposition des élèves sans que ces derniers n'aient à obtenir d'évaluation.

Financement des mesures d'adaptation non axées sur les technologies d'assistance

La plupart des coûts découlant de l'offre de mesures d'adaptation non axées sur les technologies d'assistance ont trait à la dotation en personnel. Par exemple, les élèves nécessitant des services de transcription ne sont pas toujours en mesure de faire appel à leur enseignant ou enseignante. Ils pourraient avoir besoin de l'assistance d'une éducatrice ou d'un éducateur supplémentaire, comme une aide-enseignante ou un aide-enseignant.

Dans son rapport de 2018 intitulé *Si l'inclusion signifie tout le monde, pourquoi pas moi?* Community Living Ontario indique ce qui suit :

32 % des parents [qui ont répondu à son sondage] ont signalé que leurs enfants n'avaient pas accès à du personnel de soutien supplémentaire lorsqu'ils en avaient besoin (P. ex., assistants en éducation). Cela est comparable aux chiffres semblables dont a fait état People for Education en 2016, qui a signalé que 26 % des écoles élémentaires n'avaient pas accès aux niveaux recommandés de soutien¹¹¹⁴.

Dans son rapport annuel de 2017, la vérificatrice générale citait un communiqué de presse de 2016 de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario qui soulevait les préoccupations suivantes :

Le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation, qui ont été désignés comme nécessitant un plan et un soutien personnalisés, a continué d'augmenter et excède le montant des subventions à l'éducation de l'enfance en difficulté. Au moins 14 conseils scolaires publics arrivent difficilement à composer avec les compressions dans l'éducation de l'enfance en difficulté, et certains mettent à pied des aides-enseignants qui remplissent un rôle crucial auprès des enseignants afin de répondre aux besoins de tous les élèves¹¹¹⁵.

La vérificatrice générale n'a pas tiré de conclusion en ce qui a trait à l'adéquation du financement actuel du personnel de soutien à l'éducation, mais a recommandé de mener un « examen externe approfondi » de la formule de financement des subventions pour les besoins des élèves afin de veiller à ce que l'affectation par le ministère des fonds aux conseils scolaires « est adéquate pour répondre aux besoins des élèves » et avoir l'assurance que « les élèves ayant des besoins similaires, qui vivent à différents endroits de la province, reçoivent le même niveau de service et de soutien »¹¹¹⁶.

Problèmes relatifs aux approches actuelles d'accommodement des élèves des écoles de l'Ontario ayant des difficultés de lecture

Dans le cadre de l'enquête, on a demandé aux parties prenantes de donner leurs points de vue sur la prestation actuelle de mesures d'adaptation en vue de l'accommodement des besoins des élèves aux prises avec des difficultés de lecture. Comme nous l'indiquions précédemment, 1 425 personnes ont répondu au sondage de la CODP à l'intention des élèves et parents, et 1 769 ont répondu au sondage à l'intention des éducateurs et autres professionnels. La CODP a organisé des audiences publiques dans différentes localités. De nombreuses organisations possédant de l'expertise en matière de difficultés de lecture ont également soumis des observations.

Rôle de l'accommodement des besoins

Bien que l'accommodement des besoins puisse jouer un rôle important lorsqu'il s'agit de faciliter l'accès des élèves au programme d'études, la prestation de mesures d'adaptation ne remplacera jamais l'enseignement et l'intervention efficaces. Dans le sondage, la CODP a obtenu le point de vue d'éducateurs et de professionnels qui étaient d'accord que l'accommodement des besoins avait un rôle limité à jouer. Nous avons également obtenu le point de vue d'organisations comme la section ontarienne de l'*International Dyslexia Association*, qui affirmait que les mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance devraient favoriser la « maîtrise et l'autonomie » des élèves, tandis que les soutiens technologiques « ne devraient pas remplacer l'intervention ou l'enseignement structuré, approprié et efficace ».

Efficacité des mesures d'adaptation fournies

Comme le faisait remarquer dans son mémoire l'Association ontarienne des orthophonistes et audiologistes, les mesures d'adaptation sont « nécessaires afin de prévenir et de minimiser le stress, l'anxiété, la mauvaise image de soi et la dépression, et pour assurer l'apprentissage relatif à l'ensemble du curriculum ».

Défis

Dans certains cas, les mesures d'adaptation fournies ne sont pas efficaces parce qu'il est trop compliqué de les utiliser. Par exemple, certains élèves et parents ont fait remarquer que les logiciels de conversion du texte en parole peuvent être difficiles à comprendre s'ils utilisent un programme de reproduction de la voix. Selon un parent, les logiciels de conversion de la parole en texte peuvent ne pas bien fonctionner en contexte de classe parce qu'ils « captent tous les bruits ambiants » et « on n'apprend pas aux élèves comment les utiliser efficacement pour communiquer par écrit ».

Un autre parent a rapporté que les mots de passe attribués aux appareils des élèves ne peuvent pas être modifiés et « comptent souvent aux alentours de 18 caractères aléatoires », ce qui est « peu pratique/ obstructionn[ist]e » pour des élèves ayant des difficultés de lecture. Un dernier parent a expliqué de la façon suivante la frustration de son fils à l'égard des mesures d'adaptation axées sur les logiciels d'assistance :

[Il] n'a pas les compétences nécessaires en lecture pour constater que [son logiciel d'assistance] a fait une erreur. Il doit attendre qu'un parent ou enseignant revoie le tout. Il se sent alors stupide et inutile, et a l'impression de ne pas être capable de réussir. C'est une lutte constante que de réussir à le convaincre d'utiliser un outil qui ne fonctionne pas si bien.

L'accommodement des besoins peut également s'avérer peu efficace si les élèves y voient une punition. Par exemple, des éducateurs et d'autres professionnels nous ont appris que les enseignants avaient des difficultés à trouver le « temps supplémentaire » requis pour procéder à l'accommodement des besoins des élèves. Pour obtenir du temps supplémentaire pour compléter des travaux ou des examens, les élèves doivent habituellement sauter une partie ou l'ensemble de leur récréation ou pause du repas, ce qui « leur donne le sentiment d'être punis ou de manquer quelque chose ». En plus des occasions manquées de socialisation que cela occasionne, plusieurs élèves et parents étaient également d'avis que le fait de sauter le repas ou la récréation nuisait à la capacité des élèves de se concentrer plus tard durant la journée.

Certaines mesures d'adaptation prévues sont inefficaces parce que les écoles ne prennent pas les mesures requises pour les mettre au point et les personnaliser. Par exemple, des éducateurs et d'autres professionnels ont soulevé des préoccupations à l'égard des documents de planification actuels comme les PEI, qu'on prépare à l'aide de « menus déroulants » de mesures d'adaptation génériques, et de recommandations de comités d'identification, de placement et de révision (CIPR), qui « sont touffues d'expressions à la mode, mais n'indiquent pas clairement quelles stratégies ont

fonctionné ... [ou] n'ont pas fonctionné » auprès de l'élève. De l'avis de la CODP, l'obligation d'accommodement exige qu'on cerne et fournisse la mesure d'adaptation la plus appropriée, dans la mesure où elle n'entraîne pas de préjudice injustifié. Les écoles doivent examiner les circonstances personnelles de chaque élève, créer des mesures d'adaptation personnalisées qui lui donnent réellement accès au programme d'études et évaluer leur efficacité sur une base continue.

Les conseils ne disposent pas de processus d'assurance de la qualité standardisé à l'échelle des conseils leur permettant de mesurer l'efficacité des outils de planification des mesures d'adaptation comme les PEI. Par exemple, certains conseils examinés dans le cadre de l'enquête semblent avoir des listes de vérification des normes d'élaboration des PEI pour le personnel enseignant et les administrateurs, et d'autres pour les administrateurs seulement. D'autres encore n'ont pas de telles listes. Certains conseils, comme celui de Hamilton-Wentworth, ont décrit des systèmes de vérification des PEI et programmes de perfectionnement professionnel détaillés, tandis que d'autres font usage de processus moins structurés. Un conseil indiquait n'avoir actuellement « aucun processus structuré d'assurance de la qualité des PEI ». Dans ce conseil, des intervenants de l'enfance en difficulté fournissent « une formation continue et un encadrement et un soutien sur place » pour aider les enseignants à créer « des PEI constructifs et [...] fournir les mesures d'adaptation les plus efficaces et opportunes ». Tous les conseils scolaires bénéficieraient d'un processus d'examen structuré qui déterminerait à quel point les mesures d'adaptation fournies ont amélioré le rendement et l'expérience de l'élève.

Afin de fournir des mesures d'adaptation plus efficaces, les administrations scolaires doivent mieux comprendre quels types d'adaptation fonctionnent, auprès de quels élèves ayant des difficultés de lecture et dans quelles situations, et comment ces mesures d'adaptation fonctionnent. Par exemple, les écoles n'ont pas actuellement de liste commune de technologies d'assistance disponibles Ontario, dont la qualité a été vérifiée. De la même façon, les conseils n'ont pas de lignes directrices communes sur la façon de jeter un regard critique sur leurs PEI ou de surveiller les progrès des élèves à la suite de la prestation de mesures d'adaptation conformes aux PEI. La CODP est d'avis que le ministère a un important rôle de guide à jouer à cet égard¹¹¹⁷.

Accès aux mesures d'adaptation

On nous a fait part d'un manque généralisé troublant d'accès à des mesures d'adaptation. Seulement 57 % des éducateurs et autres professionnels sondés ont indiqué que la majorité ou la totalité des élèves qui avaient besoin de mesures d'adaptation en recevaient¹¹¹⁸.

Quatre-vingts pour cent des élèves et parents sondés ont indiqué que l'école avait fourni des mesures d'adaptation, mais la moitié d'entre eux avait dû le demander¹¹¹⁹. Certains parents ont affirmé que le personnel enseignant avait complètement omis de

mettre en œuvre les mesures d'adaptation prévues dans le PEI. D'autres ont fait état d'une mise en œuvre non uniforme ou incomplète des mesures d'adaptation. La CODP a été informée d'une variété d'obstacles à l'accès, que nous décrivons dans les sections qui suivent.

Obstacles auxquels font face les élèves ayant des besoins croisés

Aux termes du *Code*, les conseils scolaires et les écoles sont tenus de tenir compte des besoins individuels des élèves, y compris les besoins découlant de leur association à plus d'un motif du *Code*, comme le handicap et la race. Pourtant, les élèves ayant des besoins croisés se heurtent à des obstacles considérables à l'accommodement de leurs besoins.

Dans un sondage de la CODP, plus de 60 % des élèves aux prises avec des handicaps coexistants (ou leurs parents) étaient d'avis que les obstacles auxquels ils se sont heurtés à l'école lorsqu'ils ont tenté d'obtenir l'accommodement d'un trouble non lié à la lecture ont nuit à leur apprentissage de la lecture¹¹²⁰. Lors d'une audience de la CODP organisée à Ottawa, un parent a affirmé ce qui suit :

C'est bien beau de mettre en place des programmes pour aider les enfants à apprendre à lire, mais il faut aussi outiller les écoles afin qu'elles puissent aider les élèves aux prises avec d'autres problèmes comme un TDAH [...]

Des éducateurs et d'autres professionnels ont discuté du fait que certains élèves racialisés et élèves issus de milieux à faible revenu se heurtent également à des obstacles considérables à l'accommodement de leurs besoins. Par exemple, une personne enseignant aux élèves ayant des besoins particuliers à l'élémentaire a résumé la situation de la façon suivante :

[...] [À] moins que [le] parent ait du pouvoir, l'enseignante ou l'enseignant n'est pas chargé d'effectuer l'accommodement des besoins. Les élèves [racialisés] et marginalisés ne font pas part de la situation à leurs parents en raison de racisme internalisé, ou encore par honte ou par crainte de répercussions de la part du personnel enseignant. Les parents [ont] également peur des répercussions du personnel enseignant. Les demandes d'accommodement faites par les parents, les [enseignants de l'enfance en difficulté] et les élèves marginalisés sont vouées à l'échec étant donné que le discours relatif au jugement professionnel fait obstacle à la participation et à la défense des droits et intérêts.

Selon une personne enseignant à l'élémentaire, les écoles ayant des conseils scolaires communautaires bien nantis « ayant les moyens d'acheter des ordinateurs portables compteront davantage d'élèves disposant de technologies d'assistance comme des logiciels de conversion du texte en parole que les écoles des collectivités défavorisées sur le plan économique ». Selon une autre personne enseignant à l'élémentaire et ayant répondu au sondage, le traitement différentiel des élèves de milieux défavorisés par rapport aux élèves de milieux mieux nantis est à ce point prononcé qu'il nuit à la capacité même du personnel enseignant de répondre aux besoins des élèves :

[Ma capacité d'assurer l'accès à des mesures d'adaptation] dépend de la composition de la classe. Depuis mon transfert dans une école mieux nantie en milieu rural, je suis en mesure de satisfaire les besoins de mes élèves compte tenu du nombre moins élevé de PEI. Dans mon école précédente, que fréquentait une clientèle plus transitoire et moins fortunée, les problèmes de comportement étaient plus nombreux et j'avais 13 PEI; je ne pouvais pas répondre aux besoins des élèves. J'ai laissé mon poste après cinq semaines parce que je n'en pouvais plus.

Au moment de fournir des mesures d'adaptation ou de déterminer si des élèves pourraient avoir besoin de mesures d'adaptation, les écoles « devraient adopter une approche individualisée qui reconnaît l'identité singulière de chaque personne et le fait que chaque personne est la mieux placée pour comprendre ses propres besoins »¹¹²¹. Pourtant, des participants à l'enquête ont laissé entendre que le financement du ministère et les autres structures de soutien pourraient ne pas tenir adéquatement compte des besoins variés des écoles et des élèves lorsqu'il s'agit d'assurer l'accès véritable de tous les élèves à l'éducation, quelle que soit l'intersection de leurs besoins protégés par le *Code*.

Obstacles découlant de la peur des élèves d'être stigmatisés

Certains élèves refusent les mesures d'adaptation qu'on leur propose en raison de la stigmatisation qu'ils y associent.

La CODP a obtenu le point de vue d'éducateurs et d'autres professionnels sur le fait que certains élèves, et surtout les élèves des années supérieures, « manifestent de la réticence envers l'utilisation de la technologie » et que le personnel doit prendre des mesures « pour les aider à surmonter cette réticence ». Selon eux, les élèves ont l'impression que l'utilisation de dispositifs comme des stylos de numérisation les stigmatisent, tandis que d'autres refusent les mesures d'adaptation qui leur sont proposées, comme des dictaphones, parce qu'ils ne veulent pas « attirer l'attention ».

Des élèves et parents nous ont aussi parlé de l'isolement et de la stigmatisation associés à l'emploi de certaines mesures d'adaptation devant leurs pairs, comme les logiciels de conversion de la parole en texte. Beaucoup d'élèves ont cessé l'emploi de mesures d'adaptation en raison de la gêne qu'ils ressentaient ou de l'intimidation dont ils ont fait l'objet en raison de l'utilisation de ces mesures d'adaptation.

Obstacles découlant des attitudes des éducateurs

Dans certains cas, les attitudes des éducateurs et des éducatrices créent des obstacles à l'accommodement des élèves.

Les enseignants et le personnel des écoles jouent un rôle important lorsque vient le temps de décider si une ou un élève obtiendra une mesure d'adaptation. Selon des éducateurs et d'autres professionnels ayant répondu au sondage, certains enseignants appuient le recours à des mesures d'adaptation, tandis que d'autres croient que les mesures d'adaptation sont une forme de « traitement privilégié » qui nuit à l'apprentissage de la lecture, et que leur emploi revient à « tricher ». Par conséquent, « l'approche adoptée d'une classe à l'autre peut varier grandement ».

Certains élèves et parents ont décrit le combat qu'ils doivent mener pour obtenir l'accommodement de difficultés de lecture. Les parents ont décrit des situations où un membre du personnel enseignant ou administratif avait :

- assimilé l'accommodement des besoins à de la « tricherie »
- accusé un enfant de « mentir » et s'était moqué de lui
- indiqué que l'école ne pouvait pas offrir d'ordinateur d'assistance à une élève parce que « si on lui en donne un, il faudra en donner à tous les élèves »
- affirmé « qu'il ne pouvait pas offrir de mesures de soutien à la lecture aux élèves en immersion française »
- insisté pour qu'un enfant participe à une activité de correction de groupe des travaux, ce qui a ouvert la porte à de l'intimidation.

Il est inadmissible que des éducateurs se moquent d'élèves en raison de leur handicap, et qu'ils bloquent l'accommodement de besoins en matière de handicap. Cela représente aussi d'une atteinte au *Code*.

Les éducateurs n'ont pas toujours la formation requise sur les besoins des élèves ayant des difficultés de lecture, la discrimination au sens du *Code*, l'obligation d'accommodement des besoins aux termes du *Code* des éducateurs et des établissements d'enseignement, et les conséquences de la violation du *Code*. Il semblerait que les conseils scolaires et les écoles n'informent pas toujours les élèves et les parents de leurs droits aux termes du *Code*, y compris leurs droits de vivre à l'abri de la discrimination et d'obtenir l'accommodement de leurs difficultés de lecture. Il semblerait également que les conseils scolaires et les écoles omettent souvent d'assurer aux élèves et parents des recours clairs (p. ex., un processus simple et sérieux de dépôt de plaintes, accompagné des soutiens appropriés pour aider les familles à résoudre les questions d'accommodement).

Obstacles découlant du manque d'apprentissage professionnel

Dans certains cas, il semblerait que le personnel enseignant omet d'assurer l'accommodement des difficultés de lecture parce qu'il n'a pas reçu de préparation adéquate sur la façon de mener le processus d'accommodement. Comme l'a mentionné un membre du personnel enseignant :

[...] Je pense qu'on mise beaucoup sur les enseignants et le personnel des écoles pour identifier les besoins en matière d'accommodement et mettre les mesures d'adaptation nécessaires en œuvre. Le vécu et l'expérience professionnelle de ces personnes, leurs préjugés, leur compréhension de

l'enseignement de la lecture [...] leur désir d'aider ou d'intervenir [...] la disponibilité des ressources dans leur école et dans leur collectivité [...] les pressions qu'elles subissent [...] le résultat des évaluations normalisées [...] les négociations avec les parents, les revendications des parents ou l'absence de telles négociations ou revendications [...] exercent tous une influence sur leur jugement. Les enseignants doivent contribuer au processus, mais ils doivent avoir une formation particulière afin de s'assurer de bien comprendre leur rôle.

L'enquête a permis de constater que le manque de formation des éducateurs à l'égard des mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance préoccupe particulièrement. Des éducateurs ont indiqué avoir besoin de soutien de la part de personnel spécialisé pour utiliser les technologies d'assistance. Les élèves et parents ont réitéré l'importance d'obtenir du soutien. Un parent a indiqué que son enfant avait reçu un iPad, mais aucune consigne sur la façon de l'utiliser. Il a aussi indiqué que le personnel enseignant ne savait pas comment l'utiliser et que l'enfant avait uniquement reçu une formation sur l'appareil 1,5 an plus tard. Un autre parent a expliqué que l'école n'avait pas fourni de formation aux parents sur la façon d'utiliser le logiciel d'assistance de leur enfant. Enfin, un troisième parent a indiqué que « l'enseignant [de son enfant] se sentait dépassé et ne savait pas comment effectuer l'accommodement de ses besoins » au moyen de technologies d'assistance. Quand l'appareil d'assistance est arrivé, « il a passé six mois sous clefs dans le placard ».

L'offre d'une formation sur les technologies d'assistance exige des ressources financières suffisantes. Comme l'indiquait l'Ontario Catholic School Trustees' Association dans son mémoire aux responsables de l'enquête, « les exigences en matière de formation du personnel aux technologies d'assistance [sont] intensives et coûteuses ».

Chaque conseil de l'Ontario adopte sa propre approche à l'égard de la formation. Le conseil Thames Valley a laissé savoir que « des enseignants affectés à l'enseignement des technologies d'assistance offrent une formation initiale et continue sur l'utilisation des technologies d'assistance aux élèves et aux membres du personnel », et que « les parents pouvaient participer à la formation relative à la SEP ». Le conseil de Peel offre une formation sur les technologies d'assistance par l'entremise d'une « tierce partie » aux élèves qui utilisent des appareils obtenus par l'entremise de la SEP et compte également parmi son personnel des enseignants-ressources en matière de technologies d'assistance qui « collaborent avec les enseignants relativement à l'usage de [technologies d'assistance] afin d'offrir un soutien à tous les élèves dans la salle de classe ».

Le conseil catholique de Simcoe Muskoka a dit avoir à son emploi trois formateurs qui se rendent dans les écoles pour offrir une formation sur les technologies d'assistance aux élèves, aux enseignants et, dans certains cas, aux parents. Le conseil de Lakehead a dit compter une professionnelle du soutien aux élèves (PSE) responsable de la formation relative à la SEP et offrir une formation à tous les élèves bénéficiant de matériel technologique en lien avec la SEP, les enseignants et le personnel de soutien. Le conseil d'Ottawa-Carlton a indiqué avoir six enseignants itinérants (à l'échelle du

conseil), chargés de la formation sur les technologies d'assistance avec l'assistance d'une personne aide-enseignante. Au conseil catholique de London, un membre du personnel enseignant se charge de la formation relative à la SEP offerte aux élèves (formation individuelle, en petits groupes ou en salle de classe). Cette personne offre aussi « une séance de formation mensuelle le soir aux parents et aidants afin de veiller à ce que tous les fournisseurs de soins à l'enfant aient l'information requise pour soutenir l'enfant qui utilise des [technologies d'assistance] ».

Malgré les approches adoptées par différents conseils scolaires, les familles et employés d'établissements scolaires ayant répondu au sondage de la CODP ont fait part de nombreux problèmes et obstacles à l'accès à la formation et aux mesures de soutien nécessaires en matière de technologies d'assistance.

Au moment de l'enquête, les mesures prises par les conseils pour communiquer l'information sur la variété d'options axées sur les technologies d'assistance offertes, et les avantages et inconvénients de chacune, manquaient de cohérence. Le conseil catholique de Simcoe Muskoka a produit une note de service intitulée *SEA Technology Options* qui dressait la liste de plateformes utilisées par le conseil, et des avantages et limitations de chacune. D'autres conseils ne semblent pas fournir cette information. Compte tenu des commentaires des éducateurs à propos de leur expérience potentiellement limitée en matière de technologies d'assistance, une liste de plateformes utilisées pourrait ne pas suffire à appuyer l'acquisition des connaissances et la prise de décisions relatives aux technologies d'assistance.

Les éducateurs ne semblent également pas avoir suffisamment de formation et de ressources sur l'étendue des mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance à la disposition des élèves, et sur les mesures d'adaptation les plus appropriées selon la situation. Ils ne semblent pas disposer de lignes directrices et de protocoles standardisés relatifs à la mise en œuvre des mesures d'adaptation, ou avoir un accès en temps opportun à une formation sur les dispositifs d'assistance retenus et au personnel de soutien connexe. Des lignes directrices et protocoles standardisés relatifs à la formation sur l'utilisation de technologies d'assistance, y compris qui devrait offrir la formation, à quelle fréquence, quels sujets devraient être couverts et qui devraient participer à la formation, ne semblent pas non plus leur être fournis.

Tant que les éducateurs recevront une formation et un soutien inadéquats sur le processus d'accommodement et les outils connexes, ils ne seront pas en mesure d'offrir des mesures d'adaptation optimales aux élèves. Cela est particulièrement applicable aux mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance qui peuvent s'avérer plus complexes.

Obstacles découlant du manque de formation des élèves

Certaines mesures d'adaptation sembleraient échouer parce que les élèves n'ont pas reçu un niveau explicite adéquat de soutien et de formation sur la façon d'utiliser efficacement les outils prévus. Les élèves renoncent souvent aux technologies d'assistance et stratégies d'accommodement leur étant fournies s'ils n'ont pas l'impression qu'elles améliorent leur rendement.

Selon des éducateurs et autres professionnels, il est essentiel d'offrir aux élèves une formation sur l'optimisation des mesures d'adaptation pour assurer le succès de ces mesures d'adaptation. Les élèves et parents ont également réclamé qu'on forme les élèves sur l'utilisation efficace des applications de technologies d'assistance et sur les techniques de dactylographie.

L'enquête a révélé que les écoles et conseils ne procurent pas toujours aux élèves et parents la formation et l'assistance requises pour assurer l'utilisation efficace des technologies d'assistance à l'école et à la maison. Les conseils scolaires et les écoles ne respectent pas leur obligation d'accommodement lorsqu'ils offrent des outils que les élèves ne peuvent pas utiliser par manque de formation et de soutien efficaces.

Obstacles découlant d'une transition

Les élèves perdent souvent l'accès à leurs mesures d'adaptation au moment de leur passage d'une enseignante ou d'un enseignant, d'une classe, d'une année d'études ou d'un conseil scolaire à l'autre. Chacun de ces moments de transition occasionne du stress et des difficultés pour les familles étant donné que le système n'assure pas de transfert fluide des renseignements sur les besoins en matière d'accommodement.

Certains élèves ont systématiquement accès aux mesures d'adaptation prévues à leur PEI dans la classe d'une enseignante ou d'un enseignant, mais non dans la classe d'autres enseignants. Selon certains éducateurs et autres professionnels par exemple, certains membres du personnel suppléant pourraient ne pas être conscients des mesures d'adaptation offertes aux élèves. On nous a aussi laissés entendre que lorsque des élèves changent de conseil scolaire, leur Dossier scolaire de l'Ontario (DSO) pourrait ne pas être mis immédiatement à la disposition du nouveau conseil. Cela pourrait nuire à la capacité du nouveau conseil d'offrir des mesures d'adaptation en temps opportun.

Dans leurs réponses au sondage, des élèves et parents ont fait part de préoccupations semblables à propos de la transition. Selon un parent, les mesures d'adaptation « varient d'une classe, d'une enseignante ou d'un enseignant et d'une matière à l'autre ». Un second parent a fait mention du fardeau pour son enfant que représentait le fait de « devoir constamment faire une nouvelle demande d'accommodement lorsqu'il changeait d'année ou d'enseignant ». Comme l'expliquait un parent :

[E]n septembre/octobre, je dois toujours aller rappeler au personnel enseignant que mon fils a droit à des mesures d'adaptation. Sinon, on ne lui en offre pas.

Par exemple, mon fils a échoué à ses deux premiers examens de mathématiques avant que je comprenne qu'il devait prendre des notes détaillées sur l'information présentée au tableau, ce qui lui est impossible. Il devait ensuite utiliser ses notes incomplètes pour se préparer en vue des examens.

L'obligation d'accommodement prévue au *Code* ne vise pas uniquement l'enseignante ou l'enseignant titulaire de classe. Tous les enseignants et le personnel de l'école doivent être informés des besoins en matière d'accommodement de l'élève. C'est pourquoi il est préoccupant de constater que les conseils scolaires et écoles n'ont pas de système standardisé de communication des besoins en matière d'accommodement des élèves à tous les éducateurs chargés de travailler auprès d'eux durant une année donnée, ou de communication des mesures d'adaptation fournies aux éducateurs de la prochaine année. Il est aussi préoccupant d'apprendre que les DSO ne sont pas toujours mis immédiatement à la disposition du nouveau conseil de l'élève. En bref, l'enquête a révélé que le ministère ne favorise pas la coordination optimale entre les conseils scolaires, ou les conseils scolaires entre les écoles, ou les écoles entre les enseignants.

Obstacles découlant du manque de ressources

Un manque généralisé de ressources humaines et matérielles limite fortement l'accès des élèves aux mesures d'adaptation.

Dans leurs réponses au sondage, de nombreux éducateurs et autres professionnels ont fait part du fait que de nombreux enseignants se sentaient surchargés et submergés. Un éducateur a dit avoir dû procéder par triage, en aidant les élèves ayant les plus grands besoins dans un premier temps, puis « si nous pouvons aider les élèves dont les besoins ne sont pas aussi importants, nous le faisons ». De nombreux répondants ont parlé de la nécessité de réduire la taille des classes afin que les enseignants puissent accorder davantage d'attention à leurs élèves. Ils ont aussi discuté du besoin d'accroître le nombre de travailleurs de l'éducation, comme les aides-enseignants, afin d'aider à offrir les mesures d'adaptation en salle de classe, comme les services de transcription. Comme l'a mentionné une de ses personnes :

Chaque classe compte beaucoup d'élèves ayant des mesures d'adaptation considérables. Comment une personne peut-elle offrir des services de transcription à six élèves à la fois. Dans mon école aucun [aide-enseignant] n'est disponible pour aider dans les classes générales après le jardin d'enfants.

Les éducateurs et autres professionnels ont aussi mis en lumière l'importance d'obtenir des ressources additionnelles à l'appui des mesures d'adaptation. Par exemple, un membre du personnel enseignant a parlé d'attendre plusieurs mois des ordinateurs portables commandés dans le cadre de la SEP (et encore plus longtemps une formation sur la façon de les utiliser). Un second a indiqué ce qui suit :

Je mets tout simplement en œuvre les mesures d'adaptation et j'achète ou me procure comme je peux ce dont j'ai besoin pour veiller à ce que mes élèves aient les fournitures nécessaires [...] Je dépense des sommes importantes pour trouver ou concevoir des livres que les élèves peuvent décoder au moyen de leurs compétences phonologiques plutôt que des livres remplis de mots devant être reconnus globalement, parce que l'école n'a pas les moyens de se procurer le matériel nécessaire. J'ai dû me battre pour que les élèves aient la technologie nécessaire pour utiliser leurs comptes Lexia. Je n'avais rien à leur fournir au début de l'année alors que j'aurais dû avoir cinq tablettes. J'ai dû attendre à décembre avant d'obtenir des iPad de la salle des ressources. En février, on m'a enfin refilé des tablettes.

Ces témoignages et d'autres commentaires reçus d'éducateurs montrent que certains éducateurs ont des conditions de travail qui rendent difficile, voire impossible, la satisfaction des besoins en matière d'éducation des élèves.

Dans son mémoire à la commission, l'Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens (AEECAO) a discuté des contraintes sur le plan des ressources qui pourraient limiter les choix en matière d'accommodement des élèves ayant des difficultés de lecture. Selon l'AEECAO, le système d'éducation de l'enfance en difficulté ne suffirait pas à la tâche et présenterait un rapport de 38 élèves pour une enseignante ou un enseignant de l'enfance en difficulté à l'école élémentaire et de 77 élèves pour une enseignante ou un enseignant à l'école secondaire. Elle a fait remarquer que « plus de 80 pour 100 des conseils scolaires dépensent en éducation de l'enfance en difficulté des sommes supérieures aux fonds que leur octroie le gouvernement »¹¹²². Parmi les causes citées des pressions sur le système figurait l'élimination par le gouvernement provincial du Fonds pour les priorités locales, qui a occasionné « la perte de 335 postes d'enseignant dans les écoles catholiques, dont de nombreux postes de soutien aux élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation ».

L'AEECAO a également discuté des contraintes sur le plan des ressources. Par exemple, elle a souligné le fait que de nombreuses écoles élémentaires n'ont plus d'enseignants-bibliothécaires et que, « [d]ans les écoles où il en reste, les enseignants-bibliothécaires sont plus souvent appelés à exécuter les tâches de planification et de gestion de la bibliothèque d'autres enseignants qu'à offrir à l'école des services additionnels de soutien à la littératie ». De plus, selon l'AEECAO, bien que les technologies d'assistance puissent s'avérer utiles, « le gouvernement doit effectuer des investissements à long terme durables en matière de technologie et de formation pour veiller à ce que les élèves aient les mesures de soutien dont ils ont besoin ».

Des élèves et parents ont également commenté le manque de ressources. Par exemple, certains parents ont fait l'achat d'ordinateurs pour leurs enfants afin de contourner les longues listes d'attente d'appareils fonctionnels financés par l'école. D'autres ont indiqué que l'ordinateur financé par l'école de leur enfant, qui devait lui être réservé, a dû être mis

en commun avec d'autres élèves de la classe. D'expliquer un parent, l'ordinateur portable de son enfant est « inutile » ou « à plat » la plupart du temps en raison de la connexion Internet instable de l'école et du fait que plusieurs élèves de la classe doivent partager un même chargeur.

Des élèves et parents ont également soulevé des préoccupations à propos du manque de compatibilité entre les ressources associées au curriculum et les technologies d'assistance. Certains enseignants n'utilisent pas de versions numérisées des feuilles de travail, travaux et examens. De plus, certains manuels scolaires ne sont pas offerts en format numérique compatible avec les logiciels de conversion du texte en parole.

Le ministère, les conseils scolaires et les écoles doivent respecter leur obligation d'accommodement en se dotant des ressources matérielles et humaines nécessaires pour offrir aux élèves les mesures d'adaptation dont ils ont besoin, à moins que cela ne leur cause de préjudice injustifié.

Or, le ministère ne semble pas avoir pris les mesures requises pour s'assurer que les fonds acheminés vers les conseils scolaires sont suffisants pour répondre aux besoins des élèves et que les élèves ont droit à un niveau équivalent de soutien, quelle que soit la région de la province. Au moment de l'enquête, le ministère n'avait pas encore veillé à ce que les manuels scolaires et le reste du matériel de la liste Trillium soient offerts en format numérique compatible avec les logiciels de conversion du texte en parole.

L'enquête a révélé que les écoles ne veillent pas toujours à ce que les élèves obtiennent en temps opportun les technologies d'assistance dont ils ont besoin à titre d'accommodement, et à ce que la dotation de l'école en technologies d'assistance soit suffisante pour que les élèves n'aient pas à se partager ces ressources d'une façon qui limite l'accommodement de leurs besoins. En outre, les écoles ne s'assurent pas toujours que les éducateurs offrent des versions numérisées des feuilles de travail, travaux et examens à tous les élèves qui en ont besoin à titre d'accommodement avant de distribuer les versions imprimées de ce matériel.

Obstacles découlant des directions d'école

Il arrive souvent que les directions d'école manquent à leur obligation de procéder à l'accommodement des besoins.

Comme l'a expliqué à propos de son école une personne enseignant à l'élémentaire, « si nos mesures d'adaptation ne sont pas efficaces, on agit souvent comme si la faute nous revenait ou que c'était dommage, mais qu'il n'y avait rien à faire ». Un répondant au sondage, qui enseigne au secondaire, a affirmé ce qui suit :

...[M]algré que ce soit souvent les enseignants qui travaillent auprès des élèves, le poids accordé à leurs observations et conversations dépend de la capacité de la direction et (ou) de l'école de financer les mesures d'adaptation [...] Quand j'ai

voulu m'informer de la situation [d'un] élève qui aurait dû obtenir du soutien, on m'a dit [qu'il ne pouvait pas recevoir de soutien] parce qu'il « réussissait le cours » avec une note de 55.

Des répondants au sondage à l'intention des parents et élèves se sont aussi dits inquiets du fait que les écoles fournissaient des mesures d'adaptation avec parcimonie, d'une façon qui ne répond pas aux besoins individuels des élèves. D'autres parents ont soulevé des préoccupations à l'égard du fait que leurs enfants avaient eu droit à des mesures d'adaptation pour les examens de l'OQRE, mais non pour les activités quotidiennes en classe.

Selon des éducateurs/d'autres répondants au sondage à l'intention des éducateurs, les échecs du processus d'accommodement sont parfois attribuables à une bureaucratie inefficace au sein du système scolaire. Une orthophoniste a décrit un système particulièrement onéreux utilisé dans son conseil scolaire, qui oblige les élèves nécessitant des technologies d'assistance à déposer une demande au titre de la SEP. Le conseil exige que les élèves se soumettent à un processus structuré d'évaluation et d'identification mené par une ou un spécialiste pour être admissible au financement de ces technologies (le ministère exige des évaluations professionnelles pour l'obtention d'une allocation en fonction des demandes offerte dans le cadre de la SEP, mais non pour l'obtention d'une allocation fondée sur l'effectif; on ne sait pas clairement de quel type de demande au titre de la SEP il s'agissait ici). De poursuivre l'orthophoniste, le conseil n'est pas toujours d'avis que l'évaluation procure assez de données pour appuyer l'identification de l'élève, et demande une seconde évaluation par un professionnel. Après cela, du personnel spécialisé du conseil (et non de l'école) doit préparer la demande de financement au titre de la SEP. Ce personnel doit obtenir les approbations internes requises pour la demande, puis faire parvenir la demande à d'autres membres du personnel à des fins de traitement et de transmission au ministère. Comme elle l'a fait remarquer :

Après cela, il reste d'autres étapes à suivre. Une fois le processus terminé, j'ai l'impression qu'on aurait pu payer à l'élève plusieurs ordinateurs avec l'équivalent du salaire versé aux nombreux professionnels ayant participé à la demande. Ne pourrait-on pas faire confiance aux écoles et adopter un système plus efficace qui leur permettrait de soumettre directement des demandes d'ordinateur pour les élèves qui en ont le plus besoin?

Aux termes du *Code*, l'obligation d'accommodement qu'ont les écoles et conseils scolaires comporte une dimension procédurale et une dimension de fond. Les conseils et les écoles ne respectent pas leur obligation procédurale s'ils utilisent des processus d'accommodement peu efficaces qui retardent de façon excessive l'offre de mesures d'adaptation et sont difficiles à suivre. Les conseils sont tenus par la loi de veiller à ce que leurs politiques et procédures favorisent l'offre en temps opportun de mesures d'adaptation efficaces.

L'enquête a révélé que les élèves ayant des difficultés de lecture se heurtent à des obstacles inutiles à l'obtention de certains fonds et services pour l'accommodement de leurs besoins. Certaines écoles adoptent des processus d'accommodement compliqués qui demandent au personnel d'obtenir de nombreuses approbations et de franchir des étapes multiples de traitement des demandes d'équipement au titre de la SEP.

L'enquête a également permis de constater que les conseils scolaires pourraient ne pas offrir de mesures d'adaptation aux élèves ayant des difficultés de lecture qui obtiennent la note de passage ou semblent réussir « assez bien », même si des mesures d'adaptation leur permettraient d'obtenir de meilleurs résultats. De plus, les mesures d'adaptation offertes afin d'effectuer les examens de l'OQRE ne sont pas toujours maintenues pour les activités scolaires quotidiennes de l'élève. Cela ne va pas dans le sens des principes de l'accommodement, selon lesquels les élèves devraient bénéficier des mesures d'adaptation requises pour atteindre leur plein potentiel.

Obstacles pour les programmes d'immersion française

La CODP a appris que certaines écoles refusaient d'offrir des mesures d'adaptation aux élèves aux prises avec des difficultés de lecture inscrits à des programmes d'immersion française. Par exemple, un parent a indiqué qu'on lui avait dit que sa fille « devait quitter le volet d'immersion française » lorsqu'elle a « demandé des mesures de soutien pour la lecture et les examens », « parce que le programme d'immersion française n'effectuait pas l'accommodement de l'enfant en difficulté ». Un autre parent a expliqué que l'école « n'allait pas offrir de mesure d'adaptation ou de soutien à [son] enfant à moins qu'il soit transféré au volet de langue anglaise ».

Les écoles ne peuvent pas refuser d'offrir des mesures d'adaptation pour la seule raison que l'élève est inscrit à un programme d'immersion française. La CODP est d'avis qu'aux termes du *Code*, les écoles ont l'obligation de tenir compte des besoins jusqu'au point de préjudice injustifié, que la langue d'études soit le français ou l'anglais¹¹²³.

Obstacles découlant de la dépendance de l'école envers l'insistance des élèves et des parents

Les écoles et les conseils scolaires tiennent compte de façon inégale des besoins des élèves, selon le degré d'insistance des parents (ou des élèves eux-mêmes). Bien qu'elles reconnaissent que l'accommodement est un processus coopératif, des familles ont fait part des efforts répétés qu'elles ont eu à déployer pour obtenir les mesures d'adaptation requises, dont aurait dû être informée l'école à la lecture du dossier de leur enfant.

Les éducateurs et d'autres professionnels ont reconnu que l'insistance de parents et des élèves eux-mêmes contribuait à l'obtention de mesures d'adaptation, et ont toujours dit que les élèves qui réclamaient des mesures d'adaptation ou avaient des parents qui intervenaient en leur faveur étaient plus susceptibles d'en obtenir¹¹²⁴.

Beaucoup d'élèves et de parents étaient du même avis. Par exemple, des parents ont parlé de la nécessité :

- de rappeler régulièrement aux enseignants d'offrir des mesures d'adaptation
- de rencontrer les enseignants avant le début d'un semestre « pour les aviser respectueusement du style d'apprentissage et des mesures d'adaptation nécessaires »
- d'appeler leur conseiller scolaire pour accélérer le processus d'accommodement
- de rencontrer un conseiller scolaire pour planifier la réparation d'un ordinateur d'assistance ayant été brisé presque toute l'année
- d'embaucher un avocat pour plaider en faveur de l'obtention de mesures d'adaptation.

De nombreux élèves et parents ayant répondu au sondage ont également soulevé des préoccupations à l'égard du fait que les élèves devaient eux-mêmes défendre leurs besoins malgré que des éducateurs étaient informés des mesures d'adaptation prévues. Par exemple, un parent a indiqué que sa fille se fait rarement offrir les heures supplémentaires prévues dans son PEI pour l'accommodement de ses besoins, et « qu'elle ne les demande pas parce qu'elle ne souhaite pas sembler "difficile" ou "différente" de ses pairs ». Un autre parent a rapporté que les enseignants de son fils s'étaient dits prêts à aider si l'élève le demandait, tout en reconnaissant qu'un enfant frustré de huit ans qui ne sait pas quoi demander n'obtiendrait pas l'aide dont il a besoin. D'expliquer un parent, son fils « avait informé tous ses enseignants [de son besoin d'accommodement] au début du semestre », mais avait trouvé le processus « humiliant » et voulait que ses enseignants consultent tout simplement son PEI.

Comme l'a fait remarquer un autre parent :

On s'attend à ce que les élèves ayant des besoins particuliers aient la « capacité de défendre leurs intérêts » et qu'ils revendiquent eux-mêmes l'accommodement de leurs besoins, ce qu'on ne s'attend pas à ce que les autres élèves [sachent faire]. Si mon enfant est tenu de demander des formats de substitution, pourquoi les autres élèves ne sont-ils pas tenus de faire la file au photocopieur pour faire des copies du matériel dont ils ont besoin, de se précipiter à l'école ou à la bibliothèque pour obtenir l'un des rares exemplaires d'un roman APRÈS que celui-ci a été assigné comme tâche par le personnel enseignant ou, encore, de se payer dans une librairie un livre demandé par l'école?

Selon certains répondants au sondage à l'intention des éducateurs et autres professionnels, les élèves et parents devaient assumer une trop grande part de responsabilité sur le plan de la défense des besoins en matière d'accommodement des élèves. Comme le faisait remarquer une personne psychologue :

Il revient aux parents d'insister pour que leurs enfants obtiennent des mesures d'adaptation. Le soutien des parents est précieux, mais ne devrait pas constituer un prérequis pour l'obtention de mesures d'adaptation. Les élèves dont les

parents ne peuvent [pas] intervenir, ou ne le font pas, sont perdants. Les élèves sont alors contraints de défendre leurs intérêts avant même qu'on puisse raisonnablement s'attendre à ce qu'ils aient les capacités de [défendre leurs intérêts].

Des élèves et parents ont aussi souligné le caractère inéquitable d'un système qui exige qu'ils fassent pression pour obtenir l'accommodement des besoins de l'enfant. « Il est difficile de s'y retrouver dans le système », commentait un parent avant de s'interroger sur la façon dont les parents pouvaient « demander des mesures de soutien quand personne ne [leur] dit ce qui est offert? » Selon un autre parent, les élèves « ne savent souvent pas ce dont ils ont besoin pour réussir à apprendre; ça ne devrait pas être à eux ou à leurs parents d'exiger des soutiens appropriés ». Même un parent qui « travaille dans le domaine de l'éducation et [comprend] le système », et avait réclamé des mesures d'adaptation pour son enfant « dès le premier jour », a affirmé qu'« il avait été quand même difficile d'obtenir les mesures de soutien requis ».

Tout système qui dépend de l'insistance des parents et des élèves pour déclencher le processus d'accommodement est manifestement injuste et inéquitable. Les élèves et parents n'ont pas tous la même capacité d'intervenir pour obtenir des mesures d'adaptation ou de se procurer eux-mêmes les mesures de soutien requises. Par exemple, les familles racialisées, autochtones, handicapées ou nouvellement arrivées, et les familles qui ne maîtrisent pas bien l'anglais ou le français, pourraient ne pas être en mesure de réclamer des mesures d'adaptation. D'autres pourraient se heurter à des obstacles lorsqu'elles tentent de le faire. Pour de nombreuses familles, il n'est pas facile de savoir quoi demander, de trouver le temps de rencontrer le personnel de l'école durant la semaine, et de défendre vigoureusement les intérêts de leurs enfants durant cette rencontre et par la suite. Un tel système fait fi du simple fait que tous les élèves ont droit à l'accommodement de leurs besoins, sans égard à l'intensité de leurs propres efforts de revendication ou de ceux de leurs parents.

Délais d'obtention des mesures d'adaptation

Dans bien des cas, les élèves attendent longtemps avant d'obtenir des mesures d'adaptation.

Seuls 38 % des éducateurs et autres professionnels sondés ont indiqué que la plupart ou la totalité des élèves qui ont commencé à obtenir des mesures d'adaptation les ont reçues en temps opportun¹¹²⁵, tandis que seulement 48 % des élèves et parents ayant répondu au sondage ont affirmé avoir obtenu des mesures d'adaptation en temps opportun.

De nombreux éducateurs et autres professionnels ont fait part de leurs préoccupations à l'égard du fait que les élèves obtiennent souvent trop tard les mesures d'adaptation requises. Selon un répondant, peu d'élèves « obtiennent ce dont ils ont besoin avant de se retrouver en situation de crise quelconque ».

Évaluations, diagnostics et délais

Dans bien des cas, les écoles refusent de fournir des mesures d'adaptation tant que l'élève n'a pas achevé le processus long (et parfois coûteux) d'obtention d'une ou plusieurs évaluations et d'un ou plusieurs diagnostics.

Parfois, ce processus accuse des délais causés par les exigences du ministère. Comme nous l'indiquions précédemment, le ministère exige l'obtention d'évaluations professionnelles pour l'obtention d'une allocation en fonction des demandes offerte dans le cadre de la SEP.

D'autres fois, il accuse des délais attribuables au conseil scolaire ou à l'école. Beaucoup de familles ont indiqué que leur conseil scolaire ou école exigeait l'obtention d'une évaluation psychopédagogique ou un renvoi à un CIPR comme prérequis à l'accommodement des besoins. Certains élèves et parents ont indiqué ne pas avoir pu obtenir de mesures d'adaptation avant l'obtention des résultats de l'évaluation psychopédagogique. Comme l'expliquait un parent :

Nous avons demandé une évaluation [psychopédagogique] quand notre fils était en 3^e année. On [nous] a dit que notre école effectuait uniquement environ trois évaluations par année et que, puisque notre fils ne figurait pas au haut de la liste de priorité, il lui faudrait attendre d'être en 4^e année, au moins, sinon en 5^e année avant d'en obtenir une. Nous avons donc payé pour obtenir une évaluation qui a servi à la création du PEI qui lui a ensuite permis d'obtenir la mesure d'adaptation dont il avait besoin.

Cinquante pour cent des répondants au sondage à l'intention des éducateurs et autres professionnels étaient d'avis que les évaluations psychopédagogiques ne devraient pas constituer une exigence pour l'obtention de mesures d'adaptation¹¹²⁶. Selon un répondant, ces évaluations ne sont pas nécessaires étant donné que les mesures d'adaptation ne changent pas le contenu de l'apprentissage des élèves. D'autres répondants étaient d'avis que ces évaluations pouvaient parfois être nécessaires afin de « déterminer comment aider un enfant ou quel est le fond du problème », mais que des mesures d'adaptation provisoires devaient alors être offertes avant l'obtention des résultats de l'évaluation pour éviter tout délai. Des mesures d'adaptation permanentes mieux adaptées pourraient ensuite être offertes une fois l'évaluation terminée.

Une autre personne ayant répondu au sondage a indiqué que les enseignants « peuvent reconnaître les difficultés d'apprentissage des élèves et mettre en place des mesures d'adaptation pour favoriser la réussite scolaire », et ont habituellement accès à beaucoup de renseignements contextuels « dont ne disposent probablement pas les psychologues ». Selon une autre personne, pendant que « [b]eaucoup d'écoles exigent d'obtenir les résultats de l'évaluation avant de fournir des mesures d'adaptation, les psychologues de [son conseil scolaire] tentent de changer cette façon de penser afin que des mesures soient prises et des soutiens offerts plus rapidement ».

Vu ces préoccupations, il est inquiétant d'apprendre que les CIPR peuvent constituer des obstacles à l'obtention de mesures d'adaptation. Plus de la moitié des répondants au sondage à l'intention des éducateurs et autres professionnels croient que le renvoi à un CIPR ne devrait jamais être un prérequis pour l'obtention de mesures d'adaptation¹¹²⁷. Comme l'indiquait une personne :

Les CIPR constituent un autre obstacle bureaucratique sur le long chemin de l'obtention de mesures de soutien. Le renvoi à un CIPR a uniquement lieu après qu'[une] évaluation psychopédagogique a été réalisée et que l'enfant a été qualifié d'élève en difficulté. Il est injuste de refuser des mesures d'adaptation aux enfants qui n'ont pas reçu la désignation d'élève en difficulté, mais qui ont tout de même besoin d'aide.

Certains conseils scolaires ont rapporté ne pas exiger d'évaluations psychopédagogiques ou de renvoi au CIPR pour l'obtention de mesures d'adaptation. Par exemple, selon le conseil d'Ottawa-Carleton :

Des mesure[s] d'adaptation pour des troubles de lecture diagnostiqués ou présumés sont offertes à tous les élèves qui accusent au moins une année de retard sur le plan des aptitudes à la lecture selon une évaluation non structurée, l'application des indices de référence *PM Benchmarks* et (ou) les résultats d'un outil de dépistage. Il n'est pas nécessaire d'effectuer une évaluation psychopédagogique ou de rencontrer le CIPR pour obtenir des mesures d'adaptation.

Aux termes du *Code*, il n'est pas nécessaire qu'un enfant obtienne la désignation d'élève en difficulté pour obtenir l'accommodement de ses besoins. L'imposition d'une évaluation psychopédagogique pour l'obtention de mesures d'adaptation est inquiétante en ce sens que cela cause des délais et crée un système à deux vitesses. Des données montrent que les élèves dont les parents peuvent se payer des services privés et coûteux d'évaluation psychopédagogique ont accès à un PEI et à des mesures d'adaptation plus rapidement que les enfants de parents qui ne peuvent se payer de services privés d'évaluation. Les élèves n'ayant pas accès à des services privés d'évaluation peuvent parfois attendre longtemps une évaluation psychopédagogique, ou même ne pas avoir accès à une telle évaluation.

L'enquête a révélé que le ministère, les conseils et les écoles semblent tous exiger des évaluations professionnelles comme prérequis à l'obtention de certaines mesures d'adaptation. Cela signifie que les élèves se heurtent à des délais, parfois extrêmes, dans l'obtention des mesures d'adaptation dont ils ont besoin.

Le seuil de la 3e année et les délais

Beaucoup d'élèves et de parents ont également rapporté avoir dû attendre que l'élève soit en 3^e année, ou aux alentours, avant d'obtenir l'accommodement de ses besoins. De nombreux parents se seraient fait dire d'attendre la 3^e année avant de se préoccuper de la situation, et ce, malgré le fait qu'ils se soient dits inquiets des difficultés de lecture de leur

enfant tôt durant ses études. Un parent a affirmé que son enfant « a fait l'objet d'un signalement en maternelle », mais n'a pas reçu de mesure de soutien ou d'adaptation avant sa 3^e année. Selon un autre parent, son enfant a reçu des mesures d'adaptation trop tard, en 4^e année, après avoir perdu « l'envie d'apprendre » et commencé à « éprouver de l'anxiété à l'idée d'aller à l'école ».

Les retards dans le processus d'accommodement nuisent considérablement aux enfants. Par exemple, un parent a indiqué qu'il s'était écoulé « des mois » avant que sa fille reçoive les mesures d'adaptation requises et qu'elle s'était « simplement repliée sur soi dans la classe pendant qu'elle attendait », ce qui l'avait rendue « très anxieuse et déprimée ». Un autre parent a fait le commentaire suivant :

[Les mesures d'adaptation] ont aidé [ma fille] quand [elles ont] enfin été mises en place. Il n'aurait pas fallu attendre trois ans pour les obtenir. Le système actuel, qui attend que l'enfant échoue avant d'intervenir, a causé des torts à ma fille. J'ai l'impression qu'une partie d'elle est brisée à tout jamais.

L'enquête a révélé que les écoles n'offrent souvent pas de mesures d'adaptation avant la 3^e année environ. Le ministère et les conseils ne semblent pas communiquer de messages standardisés pour contrer cette pratique.

Cette façon de retarder l'accommodement des besoins n'est pas conforme au *Code*. Aux termes du *Code*, l'accommodement des besoins doit se faire en temps opportun parce que tout accommodement reporté est synonyme d'accommodement manqué.

Manque de transparence et de responsabilisation relativement aux mesures d'adaptation

Une fois les mesures d'adaptation mises en place, certains élèves et parents restent préoccupés par le fait que les écoles ne les tiennent pas informés des progrès effectués à l'aide des mesures d'adaptation. Comme l'expliquait un parent :

Outre les relevés de notes, on ne nous donne aucune rétroaction, quelle qu'elle soit, relativement à l'efficacité du PEI. C'est la première année de mise en œuvre du PEI, et je crois qu'on devrait faire un suivi plus étroit de son utilité.

Des éducateurs et d'autres professionnels ont souligné l'importance de maintenir des voies de communication ouvertes avec les parents afin de veiller à ce que les mesures d'adaptation mises en place soient efficaces et offertes de façon transparente. Selon certains d'entre eux, on pourrait maintenir cette communication à l'aide du CIPR, du PEI ou d'un autre document dédié, qui a été créé tout particulièrement pour présenter les mesures d'adaptation offertes et est transmis au personnel pertinent.

Actuellement, les PEI ne font pas l'inventaire de toutes les mesures d'adaptation offertes, et les élèves qui obtiennent des mesures d'adaptation n'ont pas tous des PEI. Les élèves qui obtiennent des mesures d'adaptation et ont un PEI n'ont pas nécessairement la liste de leurs mesures d'adaptation dans leur PEI¹¹²⁸.

Certains éducateurs et autres professionnels ont soulevé des préoccupations à l'égard du manque de responsabilisation relativement aux mesures d'adaptation, en affirmant par exemple que le seul fait de figurer dans le PEI « ne signifie pas qu'elles sont appropriées ou offertes », et que les parents doivent souvent intervenir pour déterminer ce que l'enfant reçoit.

Si une ou un élève a régulièrement besoin de mesures d'adaptation (y compris du matériel spécialisé) à des fins pédagogiques ou d'évaluation, ces mesures d'adaptation devraient être énoncées dans un PEI. La création d'un PEI ne requiert pas la participation d'un CIPR. Établi aux termes de la réglementation, le PEI peut être soumis à une vérification et constituer un outil puissant s'il est préparé de façon judicieuse (voir la *Section 4 : Contexte de l'enquête*). Malgré cela, l'enquête a révélé que les PEI ne dressent souvent pas la liste des mesures d'adaptation fournies. Certains PEI semblent très peu structurés.

Si la consignation des mesures d'adaptation dans un PEI aide à garder un registre des mesures d'adaptation offertes et peut, dans des circonstances favorables, encourager la responsabilisation, elle n'est pas à elle seule gage de réussite de ces mesures. Dans son mémoire à la CODP, le Toronto Family Network a fait remarquer ce qui suit :

[L]e plus important, lorsqu'il s'agit de mesures d'adaptation quelles qu'elles soient, ce n'est pas [...] si ou non elles sont inscrites au PEI, mais si elles sont mises en œuvre de façon efficiente et efficace, et offertes systématiquement et uniformément par l'ensemble des enseignants pour toutes les matières et dimensions du développement (sociale, émotionnelle, psychologique).

Pour assurer la prise en compte de l'évolution des besoins des élèves, l'obligation d'accommodement exige l'établissement d'un partenariat et le maintien d'une communication ouverte avec les familles. L'obligation d'accommodement exige que les éducateurs et administrateurs effectuent un suivi proactif des mesures d'adaptation pour veiller à la prise en compte rapide de toute préoccupation soulevée ou de tout besoin ayant évolué. Or, l'enquête a révélé que les élèves et parents ne reçoivent pas régulièrement de rapport sur l'efficacité des mesures d'adaptation offertes lorsqu'il s'agit de donner aux élèves accès au programme d'études.

Les élèves et parents devraient commenter le PEI¹¹²⁹ au moment de sa création et de façon continue par la suite. Dans certains cas du moins, cela ne semble pas arriver.

L'enquête a révélé que, dans leur forme actuelle, les PEI ne sont pas toujours exhaustifs, personnalisés ou utiles. Les éducateurs ne semblent pas avoir pour pratique d'inclure de description des stratégies d'accommodement des besoins qui n'ont pas porté des fruits afin que d'autres éducateurs ne les mettent pas de nouveau à l'essai inutilement¹¹³⁰. Ils ne semblent pas non plus s'attendre à ce que les PEI contiennent un échéancier pour l'évaluation, le suivi et la communication de l'efficacité des mesures d'adaptation énumérées en matière de satisfaction des attentes sur le plan de l'apprentissage¹¹³¹. Enfin,

les écoles ne semblent pas avoir pour mandat d'examiner régulièrement (p. ex. une fois par étape de bulletin)¹¹³² les mesures d'adaptation énumérées pour vérifier qu'elles aident l'élève à satisfaire aux buts et attentes sur le plan de l'apprentissage énoncés dans le PEI¹¹³³.

Tous les éducateurs (y compris les enseignants occasionnels, appelés couramment les enseignants suppléants) qui offrent du soutien à des élèves n'ont pas toujours facilement accès au PEI de ces élèves, ce qui signifie qu'ils ne peuvent pas appliquer ce PEI de façon uniforme. Il ne semblerait pas non plus y avoir de système en place pour le maintien de communications continues sur le statut des mesures d'adaptation entre les éducateurs et l'élève, ses parents, les autres enseignants et d'autres professionnels et membres du personnel de soutien qui travaillent auprès de l'élève¹¹³⁴.

Modifications

Les conseils scolaires apportent de façon inappropriée des modifications aux attentes auxquelles doivent satisfaire les élèves ayant des difficultés de lecture, dans bien des cas au lieu de leur fournir des mesures d'intervention et d'adaptation. Certains conseils ne semblent pas s'être dotés de moyens de veiller à ce que des modifications soient apportées en dernier recours seulement. De plus, beaucoup d'élèves et de parents ne comprennent pas pleinement les répercussions possibles de la modification des attentes du curriculum sur le cheminement scolaire.

Trente-huit pour cent des répondants au sondage à l'intention des éducateurs et autres professionnels ont indiqué que, selon leur expérience au sein du système d'éducation, « à l'heure actuelle [...] les attentes sur le plan de l'apprentissage auxquelles doivent satisfaire les élèves ayant des troubles de lecture [sont] modifiées » souvent ou toujours.¹¹³⁵ Seulement 30 % des répondants ont indiqué que « des mesures d'intervention en lecture sont offertes aux élèves ayant des troubles de lecture [...] avant qu'on ne modifie les attentes » souvent ou toujours.¹¹³⁶ Cinquante-six pour cent des répondants ont indiqué que « des mesures d'adaptation sont offertes aux élèves ayant des troubles de lecture [...] avant qu'on ne modifie les attentes » souvent ou toujours¹¹³⁷.

Selon certains éducateurs et autres professionnels, une confusion règne à l'échelle du système à propos des mesures d'adaptation et modifications. Comme l'affirmait une personne psychologue : « Je ne crois pas que la plupart des enseignants comprennent la différence entre des mesures d'adaptation et des modifications ». D'autres répondants au sondage étaient d'avis que certains enseignants confondent décodage et compréhension, et modifient de façon inappropriée les attentes auxquelles doit satisfaire une ou un élève dont les difficultés se limitent au décodage.

Certains éducateurs et autres professionnels ayant répondu au sondage ont rapporté que des modifications étaient effectuées dans des circonstances limitées seulement. Un membre du personnel enseignant a indiqué qu'elles n'étaient effectuées que si l'élève avait des « aptitudes à la lecture correspondant [à] deux années d'études inférieures, selon une évaluation [du rendement scolaire] ». D'expliquer une autre personne, « si

l'élève accuse un retard de [trois] années d'études [ou plus] sur le plan de la lecture, nous modifions les attentes à satisfaire sur le plan du langage et peut-être des mathématiques [et si] c'est plus grave, nous modifions les attentes d'autres matières au besoin ».

Ces pratiques et d'autres du genre sont préoccupantes étant donné qu'on ne devrait apporter des modifications qu'en dernier recours. Une ou un élève ayant des difficultés de lecture pourrait accuser un retard de deux années ou plus sur le plan de la lecture *sans* pour autant nécessiter des modifications. Des mesures d'intervention et d'adaptation doivent être mises en œuvre pour assurer l'accès complet de l'élève au programme d'études de son année d'études. Le manque d'aptitudes au décodage et à la lecture des mots constitue, par définition, un trouble de lecture. Le fait d'accuser un retard à ce niveau ne devrait pas occasionner de modification des attentes. Plutôt, il s'agit précisément du moment d'offrir des mesures d'adaptation pour combler le fossé et assurer le plein accès de l'élève au programme de l'année d'études, dans toutes les matières.

Il importe aussi de noter que le fait d'obliger une ou un élève à répéter une année d'études, la forme extrême de modification des attentes, n'est pas une solution au problème des TA, dont les troubles de lecture. Les données indiquent très clairement que la reprise d'années d'études a des conséquences néfastes sur le plan social et éducationnel¹¹³⁸.

La CODP a demandé aux conseils scolaires s'ils effectuaient la modification d'attentes en dernier recours seulement, après avoir pleinement épuisé les mesures d'adaptation et mesures d'intervention éventuelles. Plusieurs conseils examinés dans le cadre de l'enquête ont admis que la modification des attentes n'était pas toujours une mesure de dernier recours. Par exemple, un conseil a affirmé ce qui suit :

Généralement, l'offre de mesures d'adaptation précède l'apport de modifications. Il arrive cependant que des élèves d'autres conseils scolaires, dont le PEI prévoit des modifications, soient transférés dans nos écoles. Dans un tel cas, nous appliquons les modifications jusqu'à ce que nos enseignants soient en mesure d'effectuer leur propre évaluation diagnostique. Parfois, une enseignante ou un enseignant peut alors modifier le nombre ou la complexité des attentes relatives à l'année d'études pendant qu'il ou elle recueille des renseignements de base et que le personnel des salles de classe collabore avec l'école et les équipes du système.

Des mesures d'intervention en lecture ne sont pas toujours proposées aux élèves avant que ceux-ci ne fassent l'objet d'attentes modifiées du curriculum, surtout lorsqu'il s'agit des attentes relatives au décodage et à la fluidité de la lecture.

Un autre conseil dit avoir vu des programmes subir des modifications « trop rapidement » et reconnaître que « l'apport de modifications est un geste sérieux [...] dès le moment que vous apportez des modifications vous créez des lacunes ». Il a rapporté avoir mis les écoles au défi d'examiner attentivement leurs pratiques de

modification des attentes « étant donné que cela a des effets considérables sur le cheminement des élèves ». Le conseil a « indiqué très clairement aux écoles dotées d'un programme intensif [de perfectionnement professionnel] qu'elles ne devraient jamais procéder à la modification des attentes avant [d'avoir] épuisé toutes les mesures d'adaptation possibles ».

Un autre conseil voyait la situation de façon similaire, en reconnaissant que « lorsque les enseignants rajustent à la baisse les attentes pour l'année d'études, cela a des répercussions la vie durant sur le cheminement scolaire et la vie professionnelle de l'élève ». Il a rapporté avoir « essayé de faire comprendre aux éducateurs que s'ils modifient les attentes de jeunes [élèves], ces derniers ne rattrapent jamais leurs pairs ».

En 2021, un comité d'élaboration des normes pour l'éducation (créé aux termes de la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*¹¹³⁹ (LAPHO)) a préparé un rapport initial qui portait sur les effets néfastes des modifications. Selon le comité, l'accès des élèves à un curriculum adapté à l'âge ou à une classe ordinaire ne devrait pas leur être retiré prématurément, pour la simple raison qu'ils ont reçu un diagnostic ou que leurs difficultés ont été reconnues par un CIPR. Le comité a fait remarquer que cela réduisait les parcours possibles des élèves, créait des obstacles à l'accès à des cours donnant droit à des crédits et limitait leurs options sur le plan postsecondaire. Le comité a aussi fait part des effets croisés de la situation :

Des recherches actuelles [...] montrent que les élèves issus des minorités raciales sont victimes d'une ségrégation disproportionnée dans les classes d'éducation de l'enfance en difficulté et que moins de parcours leur sont offerts pendant toute la durée de leur scolarité. De plus, les élèves handicapés issus de minorités raciales culturelles sont surreprésentés dans les classes d'éducation de l'enfance en difficulté et sont désavantagés dans les processus de répartition¹¹⁴⁰.

Des éducateurs et autres professionnels ont reconnu que l'usage non approprié de modifications peut limiter les possibilités futures des élèves. Comme l'a mentionné un membre du personnel enseignant :

Trop souvent, les enseignants ne font que modifier les attentes, en conservant les attentes de la [1^{re} année], plutôt que d'exposer les élèves au langage, au vocabulaire, à la syntaxe ou à la littérature de leur niveau d'études. Ces élèves accusent donc de plus en plus de retard. Ces élèves devraient utiliser des technologies d'assistance pour avoir accès aux textes de leur année d'études tout en recevant un enseignement correctif de la lecture. Lorsqu'on les maintient à un niveau scolaire [de 1^{re} ou 2^e année], on réduit leurs chances de faire des études postsecondaires, voire de réussir des cours appliqués ou théoriques du secondaire.

Une autre personne a fait remarquer que des modifications sont parfois apportées sans que les familles comprennent leurs effets à long terme sur l'élève :

Cela est une aberration parce qu'on ne dit pas aux parents que leurs enfants ne pourront pas obtenir leur diplôme d'études secondaires s'ils ont satisfait à des attentes modifiées. La plupart des élèves aux prises avec [des troubles d'apprentissage] ont un QI dans la moyenne [...] ce qui signifie qu'ils devraient avoir droit à des mesures d'adaptation plutôt que de faire l'objet d'attentes modifiées. Malheureusement, beaucoup d'écoles incluent des attentes modifiées au PEI d'élèves pour leur donner de bonnes notes et rehausser leur estime de soi. Ces attentes ne sont pas rajustées à une année d'études inférieure; elles sont simplement modifiées.

Un conseil examiné dans le cadre de l'enquête a expliqué ce qui pouvait se produire quand des écoles n'expliquaient pas clairement aux parents la nature et l'effet des modifications envisagées :

[...] Tout ce que verront les parents [c'est] le mot « modifié » dans [le] PEI, ce que [les parents] pourraient ou pourraient ne pas [...] comprendre [par conséquent] les parents d'une ou d'un élève de 8^e année [pourraient] voir un « B » dans [le] bulletin scolaire [et] ne pas comprendre pourquoi l'équipe de transition recommande que [l] élève suive un programme d'études secondaires élaboré à l'échelon local [parce qu'] ils ne comprennent pas que [leur] enfant a obtenu un « B », mais selon des attentes applicables à la 4^e année d'études.

Des parents ont aussi fait part de préoccupations à l'égard des programmes modifiés. Par exemple, durant l'audience de la CODP de London, un parent a décrit ce qui s'est passé lorsqu'elle a accepté que ses enfants suivent un programme modifié sans en connaître les répercussions possibles. Elle a raconté avoir participé à des rencontres du CIPR sur les troubles de lecture de ses enfants, durant lesquelles le personnel de l'école a recommandé de faire participer les élèves à un programme modifié. La mère a accepté, mais a vite compris que cela pourrait nuire au « cheminement scolaire » de ses enfants et à leurs chances d'effectuer des études postsecondaires. Elle s'est dite étonnée du fait qu'aucun participant à la rencontre ne lui ait expliqué que la modification du programme était une mesure « de dernier recours » et que cela « aurait un impact sur les cours que ses enfants pourraient suivre au secondaire ». Elle a ajouté ceci :

Il aurait été si utile de connaître les effets de la modification du PEI avant la rencontre afin de pouvoir y réfléchir. Je ne dis pas que des modifications ne sont pas nécessaires, mais on ne devrait pas en apporter avant de voir si des mesures d'adaptation, à elles seules, peuvent régler les problèmes. Cela devrait être expliqué de façon explicite aux parents dans un document signé par tout le monde afin que les parents connaissent pleinement les répercussions d'une telle mesure sur le cheminement scolaire de l'élève.

Dans son entrevue avec la CODP, un conseil a rappelé qu'« il fallait faire attention de ne pas apporter de modifications parce qu'elles sont commodes pour l'enseignante ou l'enseignant », pour apaiser « l'inquiétude générale relative aux notes versées au

bulletin » et parce que, par moment, il peut être « difficile d'avoir des conversations ardues avec les parents ». En même temps, et comme nous l'indiquions précédemment, des enseignants peuvent être placés dans des positions difficiles sans ressources adéquates pour effectuer l'accommodement des besoins en matière d'apprentissage des élèves. Des enseignants peuvent choisir de modifier les attentes auxquelles doivent satisfaire des élèves parce qu'ils y voient une mesure de dernier recours au sein d'un système qui n'appuie pas adéquatement le personnel scolaire devant mettre en place des mesures d'adaptation ou des mesures d'intervention, ou obtenir des technologies d'assistance.

Des élèves et des parents ont soulevé des préoccupations relatives à l'utilisation excessive d'attentes modifiées. Un parent s'est dit inquiet de la possibilité que les modifications « n'aident pas la situation ». Un autre parent a affirmé qu'un membre du personnel enseignant avait modifié à la baisse les attentes auxquelles devaient satisfaire les travaux de son enfant, ce qui était contraire aux recommandations du PEI, et avait uniquement « rectifier la situation après le dépôt de plaintes ». Un parent a expliqué qu'en raison d'attentes modifiées, l'école « n'a rien fait » pour enseigner la lecture à son enfant et « lui faire combler le retard creusé », et que son enfant est au même niveau qu'il y a quatre ans sur le plan de la lecture.

Dans leurs réponses au sondage, des éducateurs et d'autres professionnels ont dit que la modification des attentes peut parfois être bénéfique. Une personne a soulevé des préoccupations à l'égard du fait que certaines modifications nécessaires pourraient ne pas être effectuées parce que « les parents s'opposent parfois à la modification [du] programme » ou que les enseignants trouvent les modifications « vraiment difficiles à mettre en place; ça revient à préparer deux ou trois versions de tous les devoirs et grilles d'évaluation [et] beaucoup d'enseignants ne savent pas comment s'y prendre ou n'ont tout simplement pas le temps de le faire ». D'autres fois, des modifications nécessaires ne sont pas mises en place parce que « [l]es enseignants et le personnel sont invités à ne pas modifier les attentes pour ne pas accroître la charge de travail au moment de la préparation du bulletin ou les difficultés lorsque les élèves passent d'une année à l'autre ».

Vu que les attentes modifiées limitent les possibilités futures des élèves, les écoles ne devraient pas modifier d'attentes avant d'avoir mis en œuvre des activités d'apprentissage et des mesures d'intervention fondées sur des données probantes, et d'avoir mis à l'essai, évalué et rajusté au besoin de nombreuses mesures d'adaptation. Même là, les élèves et parents (et éducateurs) doivent clairement comprendre les répercussions du recours à un programme modifié, et avoir le droit de refuser la modification des attentes.

L'enquête a révélé que la plupart sinon tous les conseils scolaires n'ont pas adopté les protocoles requis pour veiller à ce que de nombreuses mesures d'intervention et mesures d'adaptation soient mises à l'essai avant la modification des attentes du curriculum. La plupart sinon tous les conseils scolaires n'ont pas des procédures et protections adéquates pour veiller à ce que la modification des attentes demeure une mesure de dernier recours. Le ministère ne semble pas avoir fourni de lignes directrices aux conseils à ce chapitre.

Bien que l'enquête ait mis l'accent sur les modifications dans le contexte des élèves ayant des difficultés de lecture, elle a aussi permis d'apprendre que les modifications étaient également souvent utilisées de façon non appropriée auprès d'élèves ayant d'autres handicaps, avec les mêmes conséquences négatives. Les recommandations relatives aux modifications formulées dans le cadre de la présente enquête s'appliquent généralement à l'ensemble des élèves.

Recommandations

La CODP formule les recommandations suivantes :

Élaborer des normes d'apprentissage professionnel des éducateurs en matière d'accommodement des besoins et de modifications à apporter

86. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait travailler avec une, un ou plusieurs experts externes afin de réviser ses documents stratégiques de planification de programmes et de perfectionnement professionnel afin d'y traiter des questions suivantes :

- a. Étapes clés de l'accommodement d'une difficulté de lecture :
 - offrir des mesures d'adaptation en même temps que des mesures d'intervention en lecture, lorsque la situation l'indique
 - tenir compte des besoins individuels de l'élève (y compris ses besoins croisés), prévoir une variété de mesures d'adaptation éventuelles et fournir la mesure d'adaptation qui répond le mieux aux besoins de l'élève sans causer de préjudice injustifié
 - rechercher des mesures d'adaptation qui ont fait amplement la preuve de leur capacité d'améliorer le rendement et l'expérience de l'élève
 - offrir des activités soutenues et en cours d'emploi de perfectionnement professionnel pour appuyer l'accommodement des besoins
 - offrir des mesures d'adaptation le plus rapidement possible, prévoir des mesures d'adaptation provisoires lorsqu'il faudra du temps pour mettre en place des mesures d'adaptation permanentes et veiller au maintien des soutiens à l'accommodement durant les périodes de transition
 - collaborer avec les élèves et leurs familles pour déterminer les besoins des élèves en matière d'accommodement et faire le suivi des mesures d'adaptation offertes pour déterminer si des changements sont nécessaires
 - communiquer ouvertement et régulièrement avec les élèves, les parents et le personnel éducatif tout au long du processus d'accommodement
 - évaluer régulièrement l'impact des mesures d'adaptation pour s'assurer que ces mesures d'adaptation contribuent à l'amélioration de l'expérience d'apprentissage et du rendement de l'élève
 - adopter une approche proactive de prévention de l'intimidation et d'élimination des stigmates associés à certaines mesures d'adaptation, en sensibilisant les élèves et les enseignants aux différences sur le plan de

l'apprentissage et en leur expliquant que les mesures de soutien et d'adaptation ne font qu'assurer un accès équitable de tous les élèves à l'apprentissage et au curriculum¹¹⁴¹.

- b. Exemples de mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance et non axées sur les technologies d'assistance qui aident les élèves ayant des difficultés de lecture, et situations convenant à chacun de ces types de mesures d'adaptation
- c. Recours limité aux modifications à titre de « dernier recours », selon les modalités suivantes :
 - Les élèves ayant des difficultés de lecture devraient dans un premier temps recevoir un enseignement de la lecture en salle de classe, fondé sur des données probantes, des mesures d'intervention en lecture et des mesures d'adaptation pour leur permettre de satisfaire aux attentes relatives à l'année d'études. Si les mesures d'intervention et d'adaptation initiales n'ont pas d'effet positif sur une ou un élève, l'élève devrait alors faire l'objet de mesures d'intervention plus intensives et de nouvelles mesures d'adaptation.
 - L'adoption d'attentes modifiées, correspondant à des années d'études inférieures, peut-être envisagée par la suite pour les seules attentes relatives à l'année d'études auxquelles l'élève demeure incapable de satisfaire au moyen de mesures d'adaptation (identifiées par évaluations fondées sur des données probantes) après épuisement des mesures d'intervention possibles.
 - Avant de modifier à la baisse toute attente, les parents, et les élèves lorsque la situation l'indique, doivent être avisés que la modification à la baisse d'attentes pourrait nuire à la capacité de l'élève de « combler le retard » causé par rapport aux pairs de son année d'études, de faire certains choix sur le plan scolaire et de fréquenter un établissement postsecondaire.
 - Après avoir modifié les attentes du curriculum d'une ou d'un élève, les conseils scolaires devraient continuer à envisager l'adoption de nouvelles mesures d'intervention et d'adaptation qui permettraient à l'élève d'être de nouveau évalué selon les attentes relatives à son année d'études.

87. Le ministère devrait élaborer du matériel adaptable pour appuyer les formations professionnelles des conseils scolaires touchant les révisions à la politique relative à la planification de programmes et au perfectionnement professionnel¹¹⁴².

88. Tous les ans, les conseils scolaires devraient offrir aux enseignants des activités soutenues et en cours d'emploi de perfectionnement professionnel touchant les révisions à la politique relative à la planification de programmes et au perfectionnement professionnel, en plus d'inclure cette formation au programme d'orientation des nouveaux enseignants

89. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario¹¹⁴³ devrait exiger une formation préalable à l'emploi touchant les révisions à la politique relative à la planification de programmes et au perfectionnement professionnel, et faire en sorte que les cours menant à des qualifications additionnelles [dont les cours sur les classes inclusives, les langues, le perfectionnement des directrices et directeurs d'écoles, la qualification de directrice ou de directeur d'école, la lecture, l'éducation de l'enfance en difficulté, l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers en communication (TA), ainsi que la connaissance et l'utilisation de la technologie] tiennent compte de ce besoin en matière de formation¹¹⁴⁴.

Améliorer l'accès aux mesures d'adaptation

90. Le ministère devrait évaluer les structures et niveaux de financement actuels afin de veiller à ce que les conseils scolaires disposent de ressources adéquates pour offrir des mesures d'adaptation appropriées en temps opportun à tous les élèves qui en ont besoin. Le ministère devrait fournir une formation exhaustive et soutenue en cours d'emploi sur l'accommodement des besoins aux enseignants et autres éducateurs¹¹⁴⁵. Les conseils scolaires devraient appuyer le travail d'évaluation du ministère en faisant le suivi des mesures d'adaptation et de soutien à l'accommodement, y compris la formation, qui sont nécessaires, mais ne peuvent pas être fournies en raison d'un manque de ressources, et en communiquant cette information au ministère¹¹⁴⁶.

91. Le ministère devrait mettre en place à l'échelle de la province une stratégie exhaustive d'utilisation des technologies de l'information (TI) pour la prestation du curriculum qui soit axée sur l'accès équitable des élèves ayant des difficultés de lecture aux technologies d'assistance¹¹⁴⁷.

92. Le ministère devrait créer et rendre publique des exemples de produits de technologies d'assistance offerts en Ontario qui inclut une description de la façon et du moment d'utiliser chaque produit¹¹⁴⁸. Le ministère devrait publier des lignes directrices et protocoles en matière de formation exhaustive et soutenue en cours d'emploi sur l'utilisation des technologies d'assistance, qui indiquent qui devrait offrir la formation, à quelle fréquence, à qui la formation est destinée et quels sujets devraient être abordés¹¹⁴⁹.

93. Le ministère devrait s'assurer que toutes les ressources figurant dans la liste Trillium sont offertes en format numérique et sont compatibles avec les technologies d'assistance¹¹⁵⁰.

94. Le ministère devrait éliminer l'exigence actuelle relative à l'obtention d'une évaluation professionnelle pour l'utilisation des fonds octroyés en lien avec la Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP).

95. Les conseils scolaires devraient simplifier le processus d'accès à des mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance en éliminant toute exigence

relative à l'obtention d'évaluations psychopédagogiques et (ou) au renvoi à un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), et en minimisant le nombre d'approbations de personnel requises¹¹⁵¹.

96. Les conseils scolaires devraient exiger que tous les travaux en salle de classe, tout le matériel distribué et tous les examens soient disponibles en format électronique (compatible avec les technologies d'assistance) au moment de leur distribution en classe ou avant.
97. Les conseils scolaires devraient compter suffisamment de membres de personnel compétents et formés, chargés d'offrir une formation exhaustive et soutenue en cours d'emploi sur les technologies d'assistance, et du soutien, aux enseignants et autres éducateurs, et aussi une formation aux élèves et parents, sur demande¹¹⁵².
98. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que le Dossier scolaire de l'Ontario (DSO) des élèves qui passent d'un conseil scolaire à un autre soit immédiatement transféré au nouveau conseil scolaire¹¹⁵³.
99. Les conseils scolaires devraient utiliser une variété de plateformes et de tribunes pour faire efficacement part aux élèves et parents du droit à l'accommodement des besoins, y compris¹¹⁵⁴ :
 - le droit des élèves handicapés à l'accommodement de leurs besoins (quelle que soit l'année d'études ou la langue¹¹⁵⁵ du programme d'études)
 - le droit des élèves ayant des difficultés de lecture d'obtenir des mesures d'adaptation jumelées à des mesures d'intervention fondées sur des données probantes
 - la façon dont les élèves et parents peuvent participer au processus d'accommodement.
100. Les enseignants et aides-enseignants devraient proactivement cerner les élèves qui ont besoin de mesures d'adaptation, et pas attendre que les parents et élèves en fassent la demande. Les élèves ne devraient pas être tenus de défendre leurs droits à des mesures d'adaptation.
101. Lorsque la meilleure adaptation possible ne causant pas de préjudice injustifié n'est pas connue ou n'est pas disponible en raison d'un manque d'information ou de ressources, les enseignants, aides-enseignants et écoles devraient offrir immédiatement des mesures d'adaptation provisoires¹¹⁵⁶.

Responsabiliser davantage les parties en matière d'accommodement des besoins et de modification des attentes

102. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait inclure des exemples d'échéanciers appropriés relatifs à l'accommodement dans une norme d'accessibilité pour l'éducation, dans son guide sur le plan d'enseignement individualisé (PEI) et (ou) dans une mise à jour de l'ébauche du document de 2017 *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année*.¹¹⁵⁷ Ces échéanciers devraient rendre compte du délai maximal entre :
- la demande d'accommodement des besoins et la rencontre de suivi avec le parent (et l'élève, lorsque la situation l'indique)
 - la demande d'accommodement des besoins et l'obtention des mesures d'adaptation
 - l'obtention des mesures d'adaptation et le compte rendu des progrès au parent (et l'élève, lorsque la situation l'indique)
 - tous les comptes rendus des progrès futurs.
103. Les conseils scolaires devraient mettre à la disposition des élèves et parents un processus simple et valable de dépôt de plaintes relatives à l'accommodement des besoins, et devraient y faire référence dans leurs plans d'éducation de l'enfance en difficulté et dans tous les guides sur l'éducation de l'enfance en difficulté à l'intention des parents.
104. Le ministère de l'Éducation devrait exiger qu'un PEI soit élaboré pour chaque élève ayant régulièrement besoin de mesures d'adaptation (y compris du matériel spécialisé) en contexte d'apprentissage ou d'examen¹¹⁵⁸.
105. Les conseils devraient créer une liste de vérification des éléments relatifs à l'accommodement des besoins dont devraient tenir compte les enseignants et les directions d'école au moment d'élaborer des PEI, y compris « les renseignements obtenus après consultation des parents, des psychologues et d'autres professionnels, les stratégies et les mesures d'adaptation mises à l'essai par les enseignants précédents, les résultats des tests diagnostiques scolaires, et les comptes rendus des réunions des équipes de soutien à l'école »¹¹⁵⁹.
106. Les conseils devraient mettre en œuvre un système de gestion électronique des PEI à l'échelle du conseil, et en exiger l'usage¹¹⁶⁰. Les écoles devraient veiller à ce que chaque éducateur et éducatrice (y compris les enseignants suppléants) qui travaille auprès d'une ou d'un élève dispose du PEI de l'élève¹¹⁶¹.
107. Les conseils devraient exiger que les écoles déterminent, au moins une fois par étape de bulletin,¹¹⁶² si les mesures d'adaptation fournies aident l'élève à satisfaire aux objectifs d'apprentissage et attentes prévues dans le PEI¹¹⁶³.

108. Les enseignants, aides-enseignants et écoles¹¹⁶⁴ devraient établir un plan doté d'un échéancier afin d'obtenir le point de vue de l'élève et des parents sur les mesures d'adaptation¹¹⁶⁵ et de procéder à l'évaluation, au suivi et à la communication de l'efficacité des mesures d'adaptation lorsqu'il s'agit d'aider l'élève à satisfaire à ses attentes en matière d'apprentissage. Ce plan devrait être communiqué à l'élève et aux parents.¹¹⁶⁶
109. Les conseils devraient faire en sorte que les parents donnent leur consentement éclairé à la modification des attentes du curriculum auxquelles doit satisfaire l'élève (en s'assurant qu'ils comprennent les effets des attentes modifiées sur le cheminement scolaire de l'élève, ses choix scolaires futurs et ses perspectives d'emploi).
110. Les conseils devraient rendre public chaque année le pourcentage d'élèves ayant fait l'objet d'attentes modifiées et la façon dont les attentes ont été modifiées.



12. Évaluations professionnelles

12. Évaluations professionnelles

Introduction

Dans ce rapport, on entend par « évaluations professionnelles » les évaluations menées par des psychologues et des orthophonistes. Les évaluations par des psychologues sont appelées « évaluations psychopédagogiques » ou « évaluations psychologiques ».

De nombreux élèves qui courent le risque de développer un trouble de lecture des mots ne le feront jamais si on leur transmet des compétences de base en lecture au moyen d'un curriculum et d'un enseignement qui reposent sur des données scientifiques, font l'objet de mesures appropriées de dépistage précoce, de la maternelle à la 2^e année, et ont accès à des mesures d'intervention de niveau 2 et 3 fondées sur des données probantes. Ces élèves seront moins susceptibles d'avoir des problèmes de santé mentale, comme la dépression et l'anxiété, et des problèmes de comportement associés au fait de traîner de l'arrière en matière de lecture. Les modifications recommandées dans le présent rapport réduiront le nombre d'élèves devant être aiguillés vers des évaluations professionnelles. Cela écourtera à son tour les temps d'attente d'évaluations et libérera le personnel des services de psychologie et d'orthophonie des conseils scolaires afin qu'il puisse appuyer les élèves d'autres façons. Les parents qui ont les moyens de le faire n'auront également plus la tâche de trouver et d'obtenir des services professionnels privés.

Le dépistage précoce universel permettra de repérer les élèves ayant besoin de mesures d'intervention en littératie structurée fondées sur des données probantes (programmes explicites et systématiques qui ciblent la conscience phonémique, le décodage, et la précision et la rapidité de lecture des mots). Si une ou un élève ne réagit pas adéquatement à de telles mesures d'intervention, il pourrait être approprié de l'aiguiller vers des services d'évaluation professionnelle. Cela peut avoir lieu dès la 2^e année, ou à la suite d'une intervention intensive en 1^{re} année. Dans l'intervalle, des mesures d'intervention plus intensives devraient être offertes.

À l'heure actuelle, les temps d'attente de services professionnels des conseils scolaires de l'Ontario, et plus particulièrement les listes d'attente d'évaluations psychopédagogiques, sont longs. Cela est en partie attribuable aux méthodes inefficaces d'enseignement de la lecture utilisées, à l'identification inadéquate des élèves à risque en maternelle et en 1^{re} année, ainsi qu'au manque d'accès de ces élèves à des mesures d'intervention précoce fondées sur des données probantes.

Certains conseils scolaires n'ont pas de critères, ou de critères adéquats, pour repérer les élèves ayant des difficultés de lecture qui devraient être soumis à des évaluations professionnelles. Par exemple, beaucoup de personnes pensent à tort que l'évaluation psychopédagogique des troubles de lecture devrait uniquement être effectuée à partir de la 3^e année. La plupart des conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête n'ont pas de systèmes centralisés transparents pour le maintien et la gestion des temps d'attente, et procurent des services d'évaluation d'une façon discrétionnaire qui dépend

parfois de l'école ou de la famille d'écoles que fréquente l'élève. Il y a un risque de biais ou d'iniquité dans le choix des élèves qui feront l'objet d'une évaluation psychologique par le conseil. La plupart des conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête ne suivent pas les recommandations de la vérificatrice générale relativement à la façon de mieux gérer les évaluations afin d'assurer leur administration équitable et en temps opportun.

Il ne devrait pas être nécessaire de faire l'objet d'une évaluation professionnelle pour avoir accès à des mesures d'intervention et d'adaptation, et tous les élèves en attente d'une évaluation devraient obtenir des mesures de soutien efficaces. Dans la pratique toutefois, les évaluations professionnelles favorisent l'obtention des mesures de soutien. Étant donné les longues listes d'attente d'évaluations au sein des conseils, les parents qui peuvent se le payer obtiennent souvent des services d'évaluation privés. Cela crée un système d'éducation publique « à deux vitesses » alors qu'il devrait être équitable pour tous.

Les critères actuels d'établissement du trouble de lecture posent également problème. Selon la *Note Politique/Programmes n° 8 : Identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage et planification de programmes à leur intention* (NPP 8), les élèves touchés devraient avoir « des résultats de sous-performance scolaire qui ne correspondent pas [à leurs] aptitudes intellectuelles », lesquelles devraient être « au moins dans la moyenne », et (ou) « des résultats scolaires qui ne peuvent être maintenus [...] qu'avec des efforts extrêmement élevés ou qu'avec de l'aide supplémentaire¹¹⁶⁷ ». Les plus récentes recherches et les principes de diagnostic des troubles de lecture des mots/de la dyslexie du DSM-5¹¹⁶⁸ n'exigent pas que les élèves affichent un niveau d'intelligence dans la moyenne, au moins, ou un écart entre leurs aptitudes et leurs résultats. Ces critères ne permettent pas de prédire qu'une ou un élève réagira favorablement ou non à une intervention fondée sur des données probantes.

Les évaluations menées pour confirmer des troubles de lecture soupçonnés ne sont pas toujours tenues de reposer sur un ensemble de tests d'intelligence et de fonctions cognitives. Une évaluation exhaustive du rendement de l'élève comparativement à celui d'enfants du même âge peut procurer de l'information sur l'existence d'un trouble de lecture/de la dyslexie et sur les mesures d'intervention requises. Au moment de cerner ou de diagnostiquer un TA, la déficience sous-jacente (p. ex., un TA en lecture des mots/la dyslexie) devrait être indiquée dans le rapport d'évaluation et prise en note par le conseil scolaire pour faciliter la planification et le suivi. La définition de trouble d'apprentissage de l'Ontario devrait inclure la dyslexie, qui constitue une étiquette utile, et faire en sorte que les personnes puissent définir elles-mêmes leur trouble au moyen de leur terminologie préférée.

En plus des évaluations des psychologues, les orthophonistes font partie intégrante du soutien à la nature multidimensionnelle de la lecture. Les conseils devraient employer une approche interprofessionnelle (p.ex., éducateurs, psychologues et orthophonistes) pour repérer et évaluer les difficultés de lecture. Comme nous l'avons mentionné, les élèves ont besoin de bases solides en reconnaissance/décodage des mots et en

compréhension du langage (oral) afin de devenir de bons lecteurs qui comprennent ce qu'ils lisent. Les orthophonistes ont une expertise en langage oral, évaluation basée sur des données probantes, dépistage et planification de l'intervention dans le domaine du décodage et du langage oral.

Quand aiguiller les élèves soupçonnés d'avoir des troubles de lecture vers des services d'évaluation psychopédagogique

De la maternelle à la 2^e année

Comme l'indique la *Section 9 : Dépistage précoce*, les élèves de la maternelle à la 2^e année devraient faire régulièrement l'objet de dépistage au moyen d'outils de dépistage fondés sur des données probantes qui évaluent leur précision et leur fluidité en lecture. De la maternelle à la 1^{re} année, le dépistage devrait également porter sur les compétences préalables à la lecture qui appuient la lecture des mots comme la connaissance de l'alphabet et la conscience phonologique (en accordant une attention particulière à la conscience phonémique).

Les élèves à risque repérés au moyen de tels outils de dépistage devraient avoir immédiatement accès à des mesures explicites et systématiques d'intervention, fondées sur des données probantes, qui ciblent la conscience phonémique, le décodage et la lecture des mots (au plus tard en 1^{re} année). Ces mesures d'intervention devraient venir compléter, plutôt que de remplacer, un enseignement similaire en salle de classe fondé sur des données probantes.

Cette approche réduira de façon significative le nombre d'enfants qui conservent des difficultés de lecture. Cependant, les enfants de fin de 1^{re} et 2^e année qui n'affichent pas de progrès malgré l'obtention de mesures d'intervention fondées sur des données probantes pendant un certain temps pourraient être aiguillés vers des services d'évaluation psychopédagogique. Autrement dit, si les compétences d'une ou d'un élève en précision et en fluidité de lecture ne s'améliorent pas, comparativement aux autres élèves de la même année ou du même âge, il pourrait être approprié de procéder à une évaluation plus poussée. En même temps que d'examiner la possibilité de soumettre l'élève à une évaluation, il est conseillé d'accroître l'intensité des mesures d'intervention offertes (p. ex., durée accrue, taille du groupe réduite, enseignement plus explicite, examen cumulatif et pratique guidée). Autrement dit, les écoles ne devraient pas attendre les résultats d'une évaluation psychopédagogique avant d'offrir une mesure d'intervention plus intensive.

Exemple : Une élève de la 1^{re} ou de la 2^e année obtient un résultat sous le 15^e percentile en précision et (ou) en fluidité de lecture des mots/non-mots au début d'une intervention axée sur la lecture des mots. Elle obtient un résultat similaire, sous le seuil du 15^e percentile, à la suite de l'intervention qui lui a été prodiguée conformément aux exigences spécifiques du programme, y compris

sur le plan de la durée et de l'intensité. Autrement dit, l'élève n'effectue pas de progrès significatif comparativement à ses pairs du même âge. Cette élève doit avoir accès à une mesure d'intervention plus intensive et peut en même temps être aiguillée vers des services d'évaluation psychopédagogique.

Exemple : Un élève de la 1^{re} ou 2^e année obtient un résultat sous le 15^e percentile en précision et (ou) en fluidité de lecture des mots/non-mots au début d'une intervention axée sur la lecture des mots. L'intervention permet à l'élève d'améliorer considérablement ses compétences. Il pourrait alors être approprié de poursuivre l'intervention ou d'offrir une mesure d'intervention plus intensive avant de songer à aiguiller l'élève vers des services d'évaluation psychopédagogique. Si l'élève ne continue pas de s'améliorer (p. ex., s'il se situe au 5^e ou 10^e percentile au début et ne dépasse jamais le 20^e percentile environ), il y a alors lieu de l'aiguiller vers des services d'évaluation psychopédagogique. Dans les deux cas, on devrait continuer d'offrir des mesures d'intervention à l'élève jusqu'à ce qu'il obtienne des résultats dans la moyenne.

Exemple : Une élève de la 1^{re} ou de la 2^e année obtient un résultat sous le 15^e percentile en précision et (ou) en fluidité de lecture des mots/non-mots, mais obtient bientôt des résultats en précision et fluidité en lecture des mots qui se situent dans la moyenne (p. ex., équivalents ou supérieurs au 25^e ou 30^e percentile). L'élève n'a probablement pas besoin de faire l'objet d'une évaluation psychopédagogique. Cependant, le rendement de l'élève devrait être suivi de près durant les prochaines années scolaires pour veiller à ce qu'il continue de se maintenir dans la moyenne, comparativement au rendement des élèves du même âge et de la même année d'études.

Un élève ayant des difficultés graves en lecture des mots qui ne répond pas bien à des mesures d'intervention appropriées peut obtenir un diagnostic à la fin de la 1^{re} année ou en 2^e année. Contrairement à la croyance populaire ou à la pratique courante, il n'est pas nécessaire ou approprié d'attendre la 3^e année avant d'aiguiller vers des services d'évaluation psychopédagogique une ou un élève qui n'a pas répondu de façon adéquate à des mesures d'intervention intensives, fondées sur des données probantes. L'inadéquation de la réponse à l'intervention, et non pas l'âge de l'élève, son niveau de maturité ou son stade de développement, devrait déclencher le processus décisionnel en matière d'évaluation. Les élèves en attente d'une évaluation devraient toujours faire l'objet de mesures d'intervention plus intensives dans l'intervalle, sans égard au moment auquel l'évaluation a lieu. On ne devrait pas manquer la période critique d'intervention précoce en raison de retards sur le plan de l'évaluation.

De la 3^e année à l'école secondaire

Il est très préoccupant de découvrir ou de soupçonner en 2^e année ou plus tard qu'une ou un élève a de la difficulté sur le plan de la précision et (ou) de la fluidité de lecture des mots, étant donné que ces troubles auraient dû être décelés auparavant et des mesures d'intervention offertes. Les élèves dont c'est le cas devraient obtenir des

mesures d'intervention sur-le-champ et faire l'objet d'une évaluation reposant sur des tests de précision et de fluidité de lecture des mots/non-mots qui comparent le rendement de l'élève à celui de pairs du même âge (mesures normatives). Si les résultats montrent que l'élève se situe au 25^e percentile environ, ou à un percentile inférieur, cet élève devrait immédiatement avoir accès à une mesure d'intervention intensive, ciblée et fondée sur des données probantes qui a fait la démonstration de son efficacité. Des mesures d'adaptation appropriées, comme une technologie d'assistance, devraient être offertes sur-le-champ, accompagnées du soutien requis, pour aider l'élève à obtenir un accès équitable au matériel d'apprentissage et à effectuer ses travaux. Des études ont démontré que les élèves de la 2^e année ou des années subséquentes qui peinent à lire les mots avec précision sont beaucoup moins susceptibles de rattraper leurs pairs en matière de fluidité de lecture que les élèves qui ont obtenu des mesures d'intervention plus tôt¹¹⁶⁹.

S'il s'agit d'une ou d'un élève de la 3^e année ou des années subséquentes, il est essentiel de lui offrir sur-le-champ une mesure d'intervention intensive fondée sur des données probantes. En même temps que d'obtenir une mesure d'intervention intensive et ciblée fondée sur des données probantes, l'élève devrait être aiguillé vers une évaluation psychopédagogique si cela n'a pas déjà été fait.

L'obtention d'un diagnostic fiable tôt durant les études peut fournir à l'élève et à ses parents de l'information précieuse. Par exemple, il peut être rassurant pour les élèves et leurs parents de comprendre le diagnostic et la voie à suivre. Cela pourrait réduire une partie de l'autocritique et des conséquences émotionnelles qui accompagnent souvent les difficultés de lecture.

Étant donné que les élèves doivent souvent attendre pour obtenir des services d'évaluation psychopédagogique de leur conseil, le nom des élèves qui répondent bien aux mesures d'intervention prodiguées et règlent leurs difficultés de lecture, y compris leurs difficultés sur le plan de la fluidité en lecture, peut être retiré des listes d'attente d'évaluations, ou le ou la psychologue peut procéder à une évaluation fondée sur des tests plus simples.

Évaluation de la dyslexie/des troubles de lecture des mots soupçonnés

Quand une ou un élève a besoin d'une évaluation psychopédagogique à la lumière des critères mentionnés précédemment, la priorité devrait être accordée à l'évaluation du rendement scolaire actuel en lecture, écriture et mathématiques¹¹⁷⁰. L'évaluation devrait également documenter les difficultés passées de l'élève dans ce domaine et sa réponse aux mesures d'intervention fournies, et cerner les mesures d'intervention et d'adaptation additionnelles à fournir. Si des parents ou éducateurs soulèvent des préoccupations sur d'autres questions qui nuisent au fonctionnement de l'enfant, une ou un psychologue peut faire enquête et identifier les difficultés ou handicaps coexistants possibles, comme les troubles de l'attention, troubles développementaux du langage ou troubles mentaux. Cependant, les élèves ayant la dyslexie ne doivent pas se voir bloquer l'accès à des

mesures d'intervention en lecture en raison de handicaps coexistants (voir aussi la *Section 10 : Mesures d'intervention en lecture*). L'évaluation pourrait également faire mention des intérêts ou forces autodéclarées de l'élève (p. ex., d'autres matières, les arts, des sports, la musique, etc.).

Les évaluations psychopédagogiques servent souvent à l'établissement d'un diagnostic officiel (p. ex., en vue du processus du CIPR). Cependant, aux termes du *Code*, il ne devrait pas être nécessaire d'obtenir une évaluation ou un diagnostic professionnel pour avoir accès à des mesures d'intervention ou d'adaptation¹¹⁷¹. Le ministère de l'Éducation (ministère) a également reconnu qu'il n'était pas nécessaire d'obtenir un diagnostic pour avoir droit à du soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté :

Ce sont les besoins particuliers de l'élève, déterminés lors de l'évaluation individuelle de ses points forts et de ses besoins, plutôt qu'un trouble de santé en particulier, diagnostiqué ou non, qui constituent le principal facteur à considérer en vue d'offrir des programmes d'enseignement ou des services pour l'enfance en difficulté¹¹⁷².

La définition de trouble d'apprentissage du ministère, qui inclut les troubles de lecture comme la dyslexie, est présentée dans la NPP 8¹¹⁷³. Cette définition soulève de nombreuses préoccupations. Premièrement, elle stipule qu'une ou un élève doit avoir « des résultats de sous-performance scolaire qui ne correspondent pas aux aptitudes intellectuelles de l'élève (qui sont évaluées au moins dans la moyenne), ou b) des résultats scolaires qui ne peuvent être maintenus par l'élève qu'avec des efforts extrêmement élevés ou qu'avec de l'aide supplémentaire¹¹⁷⁴ ». Les lignes directrices de l'Ontario Psychological Association (OPA) pour le diagnostic et l'évaluation des troubles d'apprentissage précisent également que la personne doit posséder au moins les aptitudes moyennes essentielles à la réflexion et au raisonnement pour qu'une ou un psychologue diagnostique un TA¹¹⁷⁵. De façon similaire, l'Association of Psychology Leaders in Ontario Schools inclut ce critère dans ses *Recommended Guidelines for the Diagnosis of Children with Specific Learning Disabilities*¹¹⁷⁶.

L'intelligence et les écarts ou divergences entre les aptitudes et les résultats ne sont pas des critères nécessaires ou utiles pour l'identification des troubles de lecture des mots/la dyslexie et la planification des mesures d'intervention¹¹⁷⁷. Le QI des élèves n'a pas d'influence sur leur capacité de répondre positivement à des mesures d'intervention en littératie structurée. Autrement dit, les résultats aux tests de QI ne prédisent pas quels élèves tireront profit des mesures d'intervention fondées sur des données probantes et lesquels n'en bénéficieront pas¹¹⁷⁸.

Il n'existe pas d'élément de preuve à l'appui du fait que les élèves de différents niveaux de QI qui ont des difficultés de lecture des mots utiliseraient des processus cognitifs différents pour lire ou effectueraient différents types d'erreurs¹¹⁷⁹. Il n'existe pas non plus de différence significative sur le plan des processus sollicités au moment de la

lecture chez les élèves qui présentent des écarts entre leurs résultats aux tests de QI et leur rendement, comparativement aux élèves qui n'ont pas ce genre d'écarts¹¹⁸⁰. De même, les résultats d'imagerie du cerveau de ces deux groupes ne présentent pas de différence¹¹⁸¹.

Les principaux chercheurs savent depuis quelque temps que les tests de QI ne sont pas requis pour le diagnostic fondé sur des données probantes des TA en lecture de mots/de la dyslexie. Par exemple, en 2002, d'éminents chercheurs des États-Unis ont indiqué ce qui suit¹¹⁸² :

Nous proposons une justification et des procédures relatives à des méthodes d'identification des enfants ayant, ou courant le risque d'avoir, un trouble d'apprentissage de la lecture qui sont plus efficaces et cadrent avec les recherches sur les troubles de lecture et autres formes de TA. Cette approche met l'accent sur l'évaluation des aptitudes aux études et de leurs composantes dans le but d'élaborer des plans d'intervention. **Les tests d'intelligence ne sont pas nécessaires pour identifier les enfants ayant des troubles d'apprentissage et ne contribuent pas à l'élaboration des plans d'intervention.** [C'est nous qui soulignons.]

Des recherches fondamentales et des articles couramment cités sur les tests de QI pour le diagnostic des TA nous viennent de l'Ontario.¹¹⁸³ Les recherches continuent d'indiquer que l'évaluation de la pensée et du raisonnement (dans la plupart des cas au moyen de tests de QI) et des forces et faiblesses sur le plan du traitement cognitif n'est pas nécessaire au diagnostic des troubles de lecture des mots/de la dyslexie¹¹⁸⁴.

Une autre préoccupation liée aux critères de la NPP 8 a trait aux biais qu'ils peuvent créer. Les résultats des tests d'intelligence peuvent être biaisés sur le plan racial et culturel, et peuvent être favorables aux élèves des classes moyennes et élevées¹¹⁸⁵. Une étude menée auprès d'élèves canadiens de 3^e et de 4^e année qui sont membres de Premières Nations a permis de conclure ce qui suit :

En effet, si l'observation d'une divergence avait été nécessaire pour l'identification de problèmes de lecture graves, une majorité des enfants de notre échantillon n'auraient pas été admissibles à un financement de l'enfance en difficulté en raison des critères relatifs au QI, et pourraient ne pas avec reçu d'aide¹¹⁸⁶.

Les participants autochtones ont également fait part à l'équipe d'enquête de leurs préoccupations à l'égard du fait qu'un « biais de colonisation » pouvait inconsciemment jouer sur les décisions d'aiguiller ou non des élèves autochtones vers des services et le processus d'évaluation.

L'OPA reconnaît que les résultats aux tests exhaustifs de QI pourraient ne pas constituer des mesures valides de la pensée et du raisonnement chez de nombreuses personnes aux prises avec des TA, y compris les personnes qui sont issues de la diversité culturelle et linguistique, ont subi des traumatismes, sont peu scolarisées ou

ne sont pas scolarisées, ou pourraient ne jamais avoir effectué certaines tâches comme assembler des casse-tête à deux dimensions, trier des objets selon leur forme, et construire et analyser des modèles¹¹⁸⁷. Il existe des suggestions de lignes directrices à l'intention des psychologues sur la façon d'utiliser et d'interpréter les tests d'une façon qui est à la fois sensible sur le plan culturel et libre de toute forme d'oppression¹¹⁸⁸. Or, bien qu'important, cela pourrait constituer une façon inadéquate de réagir à la possibilité que les critères relatifs à l'intelligence puissent nuire à l'identification du trouble de lecture d'élèves issus de groupes protégés par le *Code*, et ce, même en présumant que les psychologues sont capables de composer avec tout biais d'évaluation existant.

Autre fait préoccupant, la NPP 8 indique aussi que les difficultés d'apprentissage d'une ou d'un élève ne devraient pas être le résultat « de facteurs socioéconomiques, de différences culturelles [ou] d'un manque de maîtrise de la langue d'enseignement »¹¹⁸⁹. Comme nous en parlons tout au long du rapport, le faible statut socioéconomique, les différences culturelles et l'apprentissage de la langue d'instruction ne sont pas des motifs acceptables d'échec à l'école, mais les difficultés de certains élèves peuvent parfois être jugées inévitables ou hors du contrôle du système d'éducation en raison d'une culture d'attentes réduites par rapport à leur rendement. Tout élève qui peine à lire les mots devrait obtenir des mesures de soutien additionnelles, et de tels facteurs ne devraient pas être une excuse pour accepter les difficultés scolaires d'enfants. Aucun élève ne devrait se voir refuser des mesures d'intervention intensives en lecture en raison de l'adoption d'une définition de trouble d'apprentissage qui l'exclut sur la base de différences culturelles, de son faible statut socioéconomique ou du fait de son apprentissage de la langue d'instruction. Si ces élèves ne réagissent pas positivement aux mesures d'intervention intensives, il pourrait être approprié d'obtenir le diagnostic que de leur trouble d'apprentissage/dyslexie, comme on le ferait pour n'importe quel autre élève.

Une autre pratique courante veut qu'on fasse passer des tests d'aptitudes cognitives pour établir le « profil des forces et faiblesses » ou cerner des divergences entre le QI d'ensemble et les processus cognitifs¹¹⁹⁰. La validité de cette approche a également été vivement mise en doute, et l'information recueillie n'est pas utile pour établir un diagnostic de dyslexie ou orienter les mesures d'intervention visant l'acquisition de compétences en précision et fluidité de lecture des mots¹¹⁹¹. Fait important, on ne peut pas prédire qui réagira positivement aux mesures d'intervention ou quelle stratégie d'intervention utiliser en fonction du profil cognitif ou de faiblesses sur le plan du traitement cognitif¹¹⁹².

Compte tenu des résultats des recherches menées sur les troubles de lecture, dont la dyslexie¹¹⁹³, la conduite systématique de tests de QI ne figure pas parmi les critères d'évaluation des troubles de lecture/de la dyslexie dans la version mise à jour du DSM-5 publiée en 2013. Selon la version actuelle du DSM-5, il est uniquement nécessaire de

faire passer un test de QI lorsqu'on soupçonne une déficience intellectuelle globale et doit en éliminer la possibilité. Le DSM-5 n'exige pas non plus qu'on mène des tests d'aptitudes cognitives pour déterminer le « profil des forces et faiblesses » ou les déficits sur le plan du traitement cognitif¹¹⁹⁴.

Dans le DSM-5, les critères diagnostiques d'un « trouble des apprentissages » chez les enfants d'âge scolaire sont les suivants :

1. L'élève connaît des difficultés à lire, à écrire ou à effectuer des mathématiques qui persistent depuis plus de six mois malgré l'offre de mesures d'intervention ciblant ces difficultés.
2. Les difficultés mènent à un rendement dans le domaine déficitaire qui est quantifiable et considérablement en dessous du niveau escompté pour l'âge. Ce rendement est établi au moyen de tests standardisés du rendement et d'une évaluation clinique.
3. La difficulté d'apprentissage est apparue durant les années scolaires (sans nécessairement se manifester pleinement avant l'âge adulte chez certaines personnes).
4. Les difficultés ne sont pas attribuables à des handicaps intellectuels, à des troubles visuels ou auditifs, à d'autres troubles neurologiques ou mentaux, à une adversité psychosociale ou à un enseignement inadéquat¹¹⁹⁵.

L'article 10 du *Code des droits de la personne (Code)* de l'Ontario indique qu'un handicap inclut « une difficulté d'apprentissage ou un dysfonctionnement d'un ou de plusieurs des processus de la compréhension ou de l'utilisation de symboles ou de la langue parlée ». Un « trouble » d'apprentissage ou un « trouble » d'apprentissage potentiel fait intervenir l'obligation d'offrir des services et des soutiens à l'enfance en difficulté, aux termes du *Code*. Par conséquent, la NPP 8 ne devrait pas imposer, comme exigence additionnelle, que les élèves aient une intelligence au moins dans la moyenne avant que le système d'éducation ne leur reconnaisse de troubles d'apprentissage. Un « niveau d'intelligence au moins dans la moyenne » ne devrait pas constituer un critère d'obtention de mesures d'intervention ou d'autres soutiens.

L'évaluation du trouble de lecture des mots/de la dyslexie possible d'une ou d'un élève peut s'articuler autour d'une évaluation exhaustive des compétences en lecture, dont : la conscience phonémique, la précision et la fluidité du décodage (des non-mots), la précision et la fluidité de lecture des mots, l'orthographe, la fluidité de lecture de textes et la compréhension de lecture. Elle peut aussi inclure un test de la fluidité d'identification des lettres. Des tests de compréhension de la syntaxe et de la morphologie peuvent également donner des renseignements utiles. Si l'élève présente également des difficultés sur le plan de l'écriture ou de la compréhension du langage, ces compétences devraient aussi être évaluées. Lorsque des préoccupations ont été soulevées quant au fonctionnement adaptatif et au développement intellectuel global de l'élève, la question à l'origine de l'aiguillage est tout autre et un test d'intelligence pourrait faire partie des outils d'évaluation.

Les mesures d'intervention et l'enseignement en salle de classe fondés sur des données probantes feront en sorte que moins d'élèves auront besoin d'évaluation psychopédagogique de leurs difficultés de lecture. L'élimination des critères de la NPP 8 portant sur l'intelligence réduira le besoin de faire passer des tests de QI et des tests des processus cognitifs chez les élèves aiguillés vers des services d'évaluation de leurs difficultés de lecture des mots, ce qui peut simplifier le processus d'évaluation, ce qui permettra d'évaluer plus rapidement les élèves soupçonnés d'avoir des troubles de lecture ne répondant pas adéquatement aux mesures d'intervention (voir précédemment) et les élèves ayant d'autres difficultés.

Un des conseils scolaires visés par l'enquête a reconnu candidement que l'approche actuelle d'enseignement de la lecture et de gestion des difficultés de lecture contribuait inutilement à l'augmentation de la demande d'évaluations de psychologues. Le conseil veut réorienter le travail de ses quatre psychologues vers l'encadrement de l'enseignement et de l'intervention fondés sur des données probantes, mais n'y arrive pas à l'heure actuelle en raison de sa longue liste d'attente d'évaluations psychopédagogiques. Ce conseil reconnaît que certains élèves figurent sur la liste d'attente d'une évaluation parce qu'ils n'ont pas reçu d'enseignement en salle de classe et d'intervention précoce fondés sur des données probantes, capables de résoudre leurs difficultés de lecture.

Les conclusions et recommandations du présent rapport ne devraient pas servir de justification à la réduction des budgets ou du personnel des services de psychologie. En plus de mener des évaluations diagnostiques, les psychologues en milieu scolaire occupent un rôle important qui comprend l'offre de consultations, l'orientation des élèves, l'intervention d'urgence, l'aiguillage vers des services communautaires et le perfectionnement professionnel du personnel¹¹⁹⁶.

Les psychologues et orthophonistes en milieu scolaire peuvent aussi orienter les travaux du conseil et l'aider à interpréter les résultats du dépistage précoce et des mesures d'intervention fondés sur des données probantes, à cerner les élèves ayant besoin de mesures d'intervention et les mesures d'intervention requises, à évaluer les réponses des élèves à l'intervention et à planifier les mesures d'adaptation. Le personnel des services de psychologie peut aussi composer avec les problèmes de santé mentale des élèves, comme l'anxiété et la dépression, et aider les élèves qui se heurtent à des difficultés d'ordre social et émotionnel.

L'acheminement des ressources vers des processus diagnostiques complexes et la répartition des élèves qui peinent à acquérir des compétences scolaires en deux groupes, selon qu'ils ont ou non un trouble d'apprentissage, a des avantages limités. Un article paru dans *School Psychology Forum*, une publication de la National Association of School Psychologists des États-Unis, affirme ce qui suit :

L'identification stable et prévisible des élèves qui ont vraiment [un trouble d'apprentissage spécifique] s'est avérée très problématique pour notre domaine et fait fi, en fait, de la question plus vaste que nous devrions nous poser, c'est-à-dire est-ce que le diagnostic de ces enfants les avantage vraiment? Selon moi, ces questions doivent être posées ensemble. Le fait de poser un diagnostic si

ce diagnostic n'apporte aucun avantage est une injustice, tout comme le serait le fait de ne pas poser de diagnostic lorsqu'un diagnostic apporterait des avantages. Par conséquent, **il incombe à tous les psychologues en milieu scolaire d'améliorer la situation des élèves les plus vulnérables, quelle que soit la catégorie dans laquelle ils ont été classés au sein de nos systèmes. Une importante raison de limiter les activités qui ne produisent pas de résultats mesurables a trait au fait que ces activités ont un coût d'opportunité de temps qui aurait pu servir à favoriser l'apprentissage**¹¹⁹⁷. [C'est nous qui soulignons.]

Des préoccupations similaires sur l'approche actuelle en matière d'évaluation et de diagnostic ont été soulevées durant l'enquête. Un membre du personnel de l'éducation de l'enfance en difficulté qui a rempli le sondage à l'intention des éducateurs a indiqué ce qui suit :

Je ne peux pas me prononcer au nom d'autres conseils scolaires, mais je vois que dans [mon conseil] les services de psychologie accordent la priorité aux évaluations. Or, les psychologues scolaires ne devraient-ils pas être en mesure de fournir une expertise en matière de soutien intensif à la résolution des difficultés de lecture, plutôt que de seulement mener des évaluations? Plus d'instruction et moins d'évaluations s'il vous plaît!

Une personne orthophoniste a écrit :

Je crois qu'il faut orienter davantage les efforts sur ce qui est possible sur le plan du dépistage et de l'intervention sans l'obtention de rapports professionnels officiels. Cela permettrait à davantage d'élèves d'obtenir du soutien, et à ce soutien d'être offert plus tôt. Je crois que les orthophonistes et les psychologues pourraient aider à orienter le travail des enseignants en matière de dépistage et d'intervention, et que cela constituerait une utilisation plus judicieuse de leur temps. Si les orthophonistes et psychologues adoptaient également une approche par étape relative à leurs mesures d'intervention/évaluations, plus d'élèves pourraient peut-être obtenir le soutien dont ils ont besoin.

Aucun classement selon le trouble spécifique d'apprentissage ni usage du terme « dyslexie »

Dans le système d'éducation publique de l'Ontario, le terme générique « trouble d'apprentissage » est utilisé pour qualifier toutes les formes de TA, y compris les troubles de lecture/la dyslexie. Les TA n'y sont pas classés selon le domaine spécifique touché : lecture des mots, compréhension de lecture, écriture ou mathématiques. Le terme dyslexie n'est presque jamais utilisé bien qu'il s'agisse du TA le plus courant.

Même si la NPP 8 indique que les TA entraînent des difficultés dans l'acquisition et l'utilisation de compétences relatives à au moins un des domaines que sont la lecture, l'écriture, les mathématiques, les habitudes de travail et les habiletés d'apprentissage¹¹⁹⁸, il n'encourage et n'exige pas l'identification du ou des domaines touchés au moment du diagnostic d'un TA ou de sa reconnaissance par l'entremise du processus du CIPR.

La CODP a demandé aux conseils scolaires de lui indiquer s'ils classent les TA selon le type spécifique, et s'ils utilisent le terme « dyslexie ». Nous leur avons aussi demandé de fournir de l'information spécifique sur les élèves aux prises avec des troubles de lecture.

Les conseils examinés dans le cadre de l'enquête ont dit utiliser la définition de trouble d'apprentissage mise de l'avant dans la NPP 8. Cependant, un conseil utilisait le terme *learning disorder* plutôt que *learning disability*, et utilisait une définition de ce terme qui ne cadre pas avec celles de la NPP 8 ou du DSM-5.

Les conseils ont dit ne pas identifier le type de TA ou les élèves dont les difficultés portent sur la lecture, en ajoutant toutefois que les rapports d'évaluation des psychologues indiquent parfois la nature du TA. Les conseils n'étaient pas en mesure de fournir d'information sur les élèves ayant précisément des troubles de lecture étant donné qu'ils ne classent pas les élèves selon le type de TA pour repérer ceux dont les difficultés scolaires ont trait à la lecture. Les conseils scolaires ont aussi indiqué ne pas utiliser le terme « dyslexie » parce que celui-ci ne figure pas dans la NPP 8 et qu'ils sont d'avis que ce terme n'est pas utile, ou porte à confusion. Certains conseils ont laissé entendre que le terme dyslexie est mal compris par les « non-initiés » et ne procure pas autant d'information que le terme général « trouble d'apprentissage ».

Seuls quelques conseils semblaient conscients du fait que le DSM-5 inclut la dyslexie au nombre des « troubles des apprentissages » et indique que la dyslexie est un terme de rechange faisant référence à un profil de difficultés d'apprentissage qui se caractérise par des difficultés à reconnaître les mots avec précision ou fluidité, à les décoder et à les épeler. Abondant dans le même sens que les résultats de l'enquête, les recherches ont démontré que les enseignants comprennent souvent mal la dyslexie ou les politiques adoptées par les systèmes d'éducation¹¹⁹⁹, et pourraient penser que la dyslexie diffère d'une difficulté de lecture des mots (voir également la *Section 4 : Contexte de l'enquête*). En Ontario, le problème pourrait être exacerbé par le manque de reconnaissance de la dyslexie dans la NPP 8 et au sein des facultés de l'éducation de l'Ontario (voir la *Section 8 : Curriculum et enseignement*).

Beaucoup de parents s'étant prononcés dans le cadre de l'enquête ont dit avoir obtenu de la part de conseils scolaires ou de psychologues en pratique privée des résultats d'évaluation psychopédagogique qui étaient difficiles à comprendre, portaient à confusion, n'offraient pas de diagnostic clair, n'indiquaient pas le sous-type de TA et n'employaient pas le terme « dyslexie ». Les parents d'enfants ayant la dyslexie ont indiqué que le personnel des conseils ne croyait pas ou n'admettait pas que la dyslexie était un type de handicap, et leur disait souvent qu'ils ne pouvaient pas employer ce terme. Comme l'indiquait un parent, « [o]n nous a dit à répétition que la dyslexie n'était pas un trouble réel, jusqu'à ce que nous perdions espoir en notre école. »

Tout diagnostic de TA devrait indiquer les domaines d'apprentissage touchés. Par exemple, le diagnostic devrait indiquer s'il s'agit d'un TA en précision ou en fluidité de lecture des mots (dyslexie), en compréhension de lecture, en composition/rédaction du langage écrit ou en mathématiques. Si le trouble touche plusieurs domaines d'apprentissage, ces domaines devraient tous être nommés. De plus, lorsque le TA touche la précision et (ou) la fluidité de lecture des mots, le terme « dyslexie » devrait être utilisé.

Contrairement à la croyance répandue au sein du système d'éducation publique de l'Ontario, l'étiquette diagnostique « dyslexie » est exacte et constitue un terme plus spécifique et descriptif que l'expression générique « trouble d'apprentissage ». Les parents et enseignants qui apprennent qu'un élève a la « dyslexie » ont, tout comme l'élève lui ou elle-même, soudainement accès à une mine d'information. Beaucoup de ressources et de sites Web utiles à l'intention des familles utilisent le terme « dyslexie »¹²⁰⁰, comme le font de nombreux livres, articles et sites Internet du Canada et d'ailleurs, à l'intention des éducateurs¹²⁰¹. Le fait de ne pas utiliser l'étiquette « dyslexie » dans les évaluations ou de ne pas reconnaître le terme au sein du système d'éducation complique la tâche des parents et des enseignants qui tentent de trouver des ressources pour soutenir l'élève dyslexique.

Le fait de reconnaître le terme « dyslexie » et de veiller à ce que les éducateurs en comprennent le sens réduira aussi les différends entre les écoles et les familles. La reconnaissance de ce terme est également conforme au *Code*, qui reconnaît l'importance de permettre aux gens de se définir eux-mêmes et d'obtenir la reconnaissance respectueuse de leur façon de se définir. Certaines personnes pourraient ne pas vouloir utiliser l'expression « trouble d'apprentissage » en raison de la stigmatisation de construction sociale pouvant être associée à ce terme.

Entre autres, les conseils scolaires ont dit ne pas reconnaître de sous-types des TA ou ne pas utiliser le terme « dyslexie » parce que les élèves visés pourraient également avoir des déficiences dans d'autres domaines. Par exemple, un conseil a affirmé ce qui suit :

À l'heure actuelle, nous n'utilisons pas [le terme « dyslexie »] étant donné que la majorité des élèves qui ont reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage nuisant à la lecture ont non seulement des difficultés en matière de précision/fluidité de reconnaissance des mots, de décodage et d'épellation, mais également des difficultés en compréhension de lecture. Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage nuisant à l'expression écrite n'ont généralement pas uniquement des difficultés d'épellation, mais aussi des lacunes sur le plan de l'ensemble des compétences d'expression écrite (grammaire, ponctuation, clarté ou structuration du matériel écrit). Nous voulons donner des indications claires aux parents à propos du profil de leur enfant et de ses répercussions sur l'apprentissage.

En plus de nommer la dyslexie, les rapports d'évaluation peuvent clarifier les difficultés qui y sont associées (p. ex., quand un élève a des difficultés de compréhension de lecture entièrement attribuables à sa dyslexie) et les autres domaines d'apprentissage auxquels elles nuisent (p. ex., quand un élève a des difficultés linguistiques qui se

répercutent sur sa compréhension de lecture et ses capacités d'écriture, mais qui sont distinctes de ses difficultés de lecture des mots, ou s'y ajoutent). Cela est utile pour les élèves, les parents et les éducateurs.

Le classement des TA selon le domaine d'apprentissage touché et la reconnaissance et l'utilisation de l'étiquette diagnostique « dyslexie » faciliteront également bon nombre des fonctions du système d'éducation, comme le suivi de la prévalence des différents types de TA à des fins d'allocation des ressources, la surveillance de l'efficacité des mesures d'intervention offertes aux élèves ayant la dyslexie et le suivi les progrès de ces élèves. À l'heure actuelle, tout cela n'est pas possible en raison de l'utilisation du terme général « trouble d'apprentissage ». La collecte d'information sur les types de TA est plus utile que la collecte d'information sur les TA en général, et permettra de fournir des renseignements plus clairs et précis aux élèves, parents et éducateurs.

De nombreuses parties prenantes appuient l'identification des TA spécifiques et l'utilisation du terme « dyslexie » pour décrire des TA spécifiques en lecture des mots. Des organisations comme le Center for Dyslexie and Creativity de l'Université Yale, l'International Dyslexie Association, Decoding Dyslexia et Dyslexie Canada réclament l'utilisation du terme « dyslexie » dans les écoles et les politiques scolaires¹²⁰². Aux États-Unis, l'*Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* utilise le terme « trouble d'apprentissage spécifique » et inclut la dyslexie au nombre des « troubles » possibles¹²⁰³. En 2015, le ministère de l'Éducation des États-Unis a publié une lettre pour faire suite aux préoccupations soulevées à l'égard du fait que les États et les organismes d'éducation locaux étaient peu disposés à faire référence aux termes « dyslexie », « dysgraphie » et « dyscalculie » dans leurs programmes d'enseignement individualisés élaborés aux termes de l'*IDEA*¹²⁰⁴. La lettre clarifiait le fait que l'*IDEA* n'interdisait en rien l'utilisation de ces termes et encourageait les États et les organismes d'éducation locaux à songer aux situations où leur utilisation serait appropriée¹²⁰⁵. Selon la lettre, il pouvait dans certaines situations être utile d'indiquer le « trouble » spécifique (p. ex., dyslexie) de l'élève dans son plan pour des questions d'admissibilité aux programmes et de mise en œuvre des programmes¹²⁰⁶. Quarante-sept États ont des lois portant spécifiquement sur la dyslexie. Bon nombre de ces états définissent la dyslexie dans leurs codes de l'éducation, et 17 d'entre eux ont des manuels et des ressources portant spécifiquement sur la dyslexie¹²⁰⁷.

Le National Centre on Learning Disabilities (NCLD) des États-Unis a reconnu l'utilité d'employer des termes spécifiques comme « dyslexie » pour aider à décrire les TA d'enfants et de recueillir et de communiquer l'information sur les difficultés et les besoins de l'enfant. Comme l'indique le NCLD,

l'inclusion appropriée des termes *dyslexie*, *dyscalculie* et *dysgraphie* dans le PEI d'élèves aidera à faire en sorte que les stratégies d'enseignement, mesures d'intervention, buts et objectifs mis de l'avant dans le PEI correspondent aux besoins spécifiques de l'élève.

C'est pourquoi le NCLD croit qu'il est approprié de faire spécifiquement mention de ces sous-types de troubles d'apprentissage dans le PEI¹²⁰⁸.

Le NCLD a insisté sur l'importance d'uniformiser la terminologie utilisée par les parents et les éducateurs afin de réduire la confusion et les conflits, et mieux appuyer les élèves. L'organisme a publié un guide de ressources pour faciliter la communication entre les parents et les éducateurs à propos de la terminologie¹²⁰⁹.

Une version mise à jour en 2020 des lignes directrices de l'Ontario Psychological Association pour le diagnostic et l'évaluation des TA chez les enfants, les adolescents et les adultes qualifie la dyslexie de sous-catégorie des troubles d'apprentissage et indique que « lorsque la situation le justifie, le personnel des services de psychologie pourrait utiliser le terme "dyslexie" en plus du terme "troubles d'apprentissage" dans le cadre d'un diagnostic établi conformément aux lignes directrices de l'OPA¹²¹⁰ » et « certaines personnes ayant des TA pourraient se demander si elles ont la dyslexie et, dans certains cas, trouver ce diagnostic utile en raison des ressources à leur disposition sous forme de livres ou dans des sites Web¹²¹¹ ».

Approches des conseils scolaires relatives aux évaluations psychopédagogiques

Préoccupations soulevées précédemment

Les évaluations professionnelles des conseils sont source de préoccupations depuis longtemps. En 2017, la vérificatrice générale de l'Ontario a mené une vérification auprès d'un échantillon de quatre conseils scolaires, le Toronto Catholic District School Board, le Hamilton-Wentworth District School Board, le Halton Catholic District School Board et le Hastings and Prince Edward District School Board. La vérificatrice générale a trouvé ce qui suit :

- de longues listes d'élèves qui attendaient d'être évalués ou servis par des professionnels des services de psychologie et d'orthophonie
- des écarts importants sur le plan de la taille des listes d'attente des écoles d'un même conseil
- l'absence de systèmes de centralisation et de gestion des temps d'attente, ce qui empêche les conseils d'établir d'ordre de priorité pour les évaluations
- l'arrêt des évaluations durant les mois d'été, malgré que la conduite d'évaluations en été aiderait à réduire les temps d'attente¹²¹².

Selon la vérificatrice générale, près du quart des élèves des quatre conseils qui ont des besoins particuliers attendent plus d'un an pour obtenir une évaluation psychopédagogique¹²¹³.

People for Education publie un rapport annuel qui repose sur les réponses à un sondage mené auprès de directeurs d'écoles catholiques et d'écoles de langue anglaise et française de l'ensemble de la province. D'une année à l'autre, ce rapport annuel fait état de problèmes sur le plan des évaluations. Par exemple, dans son rapport de 2018, People for Education indiquait que, selon une enquête menée auprès de 1 244 directeurs d'école, 93 % des écoles élémentaires et 79 % des écoles

secondaires comptaient des élèves sur une liste d'attente d'évaluation. En 2018, 66 % des écoles élémentaires et 53 % des écoles secondaires ont dit faire face à des restrictions sur le plan du nombre d'élèves pouvant faire l'objet d'une évaluation. Ces restrictions sont beaucoup plus importantes en milieu rural, où 73 % des écoles élémentaires rapportaient de telles restrictions comparativement à 61 % des écoles situées en milieu urbain. Certaines écoles disaient avoir uniquement le droit d'aiguiller deux élèves par année vers des services d'évaluation¹²¹⁴. Il s'agit là d'une limite arbitraire qui pourrait ne pas refléter le nombre d'élèves ayant besoin d'une évaluation. Cette situation oblige les conseils scolaires à effectuer un tri parmi les élèves et à soumettre à une évaluation uniquement ceux à qui ils attribuent les plus grands besoins.

People for Education a aussi noté que les temps d'attente d'une évaluation variaient selon la gravité des besoins des élèves et la politique du conseil scolaire en matière de liste d'attente¹²¹⁵.

Les longs temps d'attente d'une évaluation ont également reçu une couverture médiatique¹²¹⁶.

Le ministère a indiqué aux responsables de l'enquête qu'en 2018-2019, il avait octroyé un financement non renouvelable à tous les conseils scolaires en vue des évaluations professionnelles menées auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Les conseils scolaires pouvaient utiliser à leur discrétion le financement pour :

- retenir les services de professionnels chargés de mener les évaluations professionnelles (au moins 50 % du financement devait être utilisé pour les évaluations professionnelles)
- mettre au point et en œuvre des systèmes d'information pour suivre l'information et renforcer et (ou) améliorer les pratiques relatives aux évaluations professionnelles
- fournir des soutiens sous forme d'intervention précoce dans le but de réduire les temps d'attente d'évaluations professionnelles.

Par conséquent, le ministère a reconnu que l'intervention précoce pouvait réduire le nombre d'évaluations nécessaires.

Conclusions de l'enquête relatives aux évaluations psychopédagogiques

La CODP s'est renseignée auprès des huit conseils scolaires visés par l'enquête à propos de leur méthode d'aiguillage des élèves vers des évaluations psychopédagogiques et de leurs façons de maintenir des listes d'attente et d'y prioriser les élèves qui attendent une évaluation. La CODP leur a demandé de fournir :

- leurs politiques, procédures et directives en matière d'évaluations
- leurs critères de détermination des élèves dont l'évaluation psychopédagogique par un psychologue du conseil sera recommandée
- l'information sur les personnes chargées de prendre les décisions en matière d'évaluation et la façon dont les décisions sont prises

- toute limite du nombre d'élèves pouvant être aiguillés vers des services d'évaluation
- toute restriction, le cas échéant, sur le plan de l'âge ou de l'année d'études des élèves pouvant être aiguillés vers des services d'évaluation psychopédagogique
- des données sur les temps d'attente actuels d'une évaluation.

À la suite de son analyse du matériel lui ayant été fourni et des entrevues menées auprès des conseils, la CODP a cerné plusieurs problèmes liés aux approches des conseils scolaires en matière d'évaluations psychopédagogiques.

Approches et critères d'aiguillage des élèves vers des services d'évaluation psychopédagogique

En règle générale, quand les enseignants de salle de classe ou parfois les parents ou le personnel des conseils se préoccupent des difficultés scolaires d'une ou d'un élève, l'école entreprend un processus composé d'une série de mesures. Le degré de structuration et de consignation de ces mesures varie grandement d'un conseil à l'autre. Par exemple, certains conseils examinés dans le cadre de l'enquête suivent des procédures plus clairement documentées, produisent des graphiques et des listes de vérification, et établissent des critères spécifiques pour les décisions relatives aux évaluations professionnelles. D'autres conseils ont peu de documentation transparente sur le processus ou les facteurs pris en compte, ou n'en ont pas du tout. Un conseil scolaire avait uniquement une brochure expliquant les évaluations psychopédagogiques aux parents, mais aucune documentation écrite sur le processus ou les critères adoptés pour déterminer l'admissibilité des élèves aux évaluations psychopédagogiques. Au sein de ce conseil, les critères généraux et vagues de sélection des élèves à aiguiller vers des services d'évaluation comprenaient « les antécédents sur le plan de la culture, de l'éducation et du développement, les mesures d'intervention offertes par le passé et le degré de priorité des besoins ».

La plupart des conseils examinés dans le cadre de l'enquête ont rapporté que les équipes des écoles, souvent composées du personnel de l'éducation de l'enfance en difficulté et (ou) des spécialistes de l'école, avaient des discussions initiales à propos des difficultés observées par le personnel enseignant de salle de classe, des mesures déjà entreprises et des mesures pouvant être mises à l'essai. La plupart des conseils ont indiqué avoir une variété de stratégies que les équipes des écoles pouvaient mettre en œuvre, allant d'un enseignement différencié en salle de classe et de l'accommodement des besoins à l'administration d'évaluations du rendement scolaire et d'évaluations pédagogiques pour déterminer si l'élève devrait avoir accès à un programme d'intervention. D'ajouter les conseils scolaires, à mesure que ces mesures et stratégies sont appliquées aux élèves, l'équipe de l'école examine le bien-fondé d'aiguiller certains élèves vers des services d'évaluation psychopédagogique. Dans certains cas, le personnel des services de psychologie participe à ces discussions. Dans un cas cependant, la ou le psychologue du conseil scolaire prend toutes les décisions relatives aux élèves qui feront l'objet d'une évaluation psychopédagogique.

Ces méthodes de détermination des élèves admissibles à des évaluations ont de préoccupant le fait qu'elles peuvent entraîner de grandes disparités entre les écoles d'un même conseil, ou entre les conseils. Des élèves au même profil scolaire pourraient être admissibles à une évaluation dans une école, mais pas dans une autre. Les restrictions imposées au nombre d'élèves dont l'évaluation peut être recommandée peuvent venir aggraver ces disparités. Bien que les conseils scolaires visés par l'enquête aient nié l'existence de limites officielles du nombre d'élèves dont une école pouvait recommander l'évaluation, plusieurs conseils ont affirmé que le manque de ressources réduisait le nombre d'élèves qu'une école pouvait aiguiller vers des services d'évaluation, ce qui exige de faire un tri parmi les élèves selon leur niveau de besoins. Par exemple, comme l'expliquait un conseil scolaire, « [é]tant donné la taille du personnel actuelle, il est généralement entendu que chaque école devrait s'en tenir à trois ou quatre aiguillages par année vers les services d'évaluation ».

Les répondants au sondage à l'intention des éducateurs ont également confirmé qu'un nombre limité d'élèves pouvait être aiguillé par école vers des services d'évaluation. Les commentaires cadrent avec les conclusions tirées par People for Education, selon lesquelles la plupart des directeurs d'école qui répondent au sondage annuel de l'organisme confirment l'existence de limites du nombre d'élèves pouvant faire l'objet d'une évaluation. Par conséquent, lorsque des élèves nécessitant une évaluation sont repérés par l'entremise d'un processus en milieu scolaire, et que l'école fait face à une limite du nombre d'élèves qu'elle peut aiguiller vers des services d'évaluation, les enfants qui fréquentent des écoles où le nombre d'élèves nécessitant une évaluation est élevé pourraient se voir refuser une évaluation malgré qu'ils en requièrent une et que leurs besoins auraient été jugés prioritaires s'ils fréquentaient une école différente.

Des biais sur le plan de l'accès aux évaluations peuvent aussi s'introduire quand les décisions relatives aux élèves admissibles à une évaluation ne sont pas prises conformément à des directives cohérentes du conseil ou de la province, mais reviennent plutôt aux équipes des écoles ou à un ou deux psychologues du conseil. La prise en compte de différents facteurs pour décider des élèves à aiguiller vers une évaluation peut également entraîner des biais. Par exemple, pour décider d'aiguiller ou non des élèves vers des services d'évaluation psychopédagogique, un conseil a indiqué prendre en compte les mauvaises compétences des élèves en matière de suivi du regard et de séquençage, et leurs bonnes aptitudes à comprendre le langage parlé. Or, les recherches n'appuient pas l'utilisation de ces critères de traitement de l'information visuelle (mauvaises compétences en matière de suivi du regard et de séquençage), et la dyslexie touche des élèves ayant une grande variété d'aptitudes à comprendre le langage parlé.

Selon le matériel d'autres conseils, les élèves doivent présenter un écart entre leurs aptitudes et leur rendement scolaire pour avoir un TA, ou une intelligence égale ou supérieure à la moyenne, et le personnel peut se fier sur son propre jugement de la satisfaction de ces critères par les élèves pour déterminer lesquels aiguiller vers des

services d'évaluation. L'idée selon laquelle il faut une intelligence moyenne, au moins, pour avoir un TA peut faire en sorte que seuls les élèves présumément très intelligents seront aiguillés vers des services d'évaluation. Le critère relatif à l'écart entre les aptitudes et les résultats a été discrédité¹²¹⁷.

Deux conseils ont rapporté que les facteurs culturels ou les biais culturels constituaient des éléments pertinents, sans indiquer comment ils en tenaient compte. Selon un conseil, « [c]ertains facteurs pourraient compromettre la validité de l'évaluation, comme la participation (motivation) de l'élève, ses problèmes de santé mentale, sa maîtrise de la langue et ses biais culturels », ce qui laissait entendre que l'élève chez qui ces facteurs sont présents serait moins susceptible d'être aiguillé vers des services d'évaluation. Ce conseil n'a pas fait part de sa façon d'évaluer le biais culturel. Par conséquent, les élèves issus de cultures non dominantes pourraient être moins susceptibles d'obtenir les évaluations nécessaires.

Il est aussi inquiétant de savoir que certains élèves manifestant les effets courants d'un trouble de lecture non résolu, comme une perte de motivation et une mauvaise santé mentale, pourraient se voir refuser une évaluation précisément en raison de ces effets. En axant les évaluations sur les capacités d'apprentissage de l'élève et l'évaluation des mesures d'intervention et de soutien dont elle ou il a besoin pour améliorer son rendement scolaire, sans égard à quelconque test systématique de QI, il pourrait être possible d'éliminer le risque de créer certains de ces biais.

Dans son mémoire déposé dans le cadre de l'enquête, l'Association ontarienne des orthophonistes et audiologistes insistait sur l'importance de réduire les biais sur le plan du choix des élèves faisant l'objet d'évaluations professionnelles, pour veiller à ce que des élèves de tous les groupes réclamant l'équité en matière de traitement, et particulièrement les élèves aux identités croisées protégées par le *Code*, aient accès à ces évaluations.

Plusieurs conseils ont dit ne pas envisager l'évaluation d'élèves multilingues qui sont en apprentissage de la langue d'enseignement au même moment qu'ils apprennent la matière (appelés ici élèves en apprentissage de la langue ou élèves EAL) avant que ceux-ci ne soient en apprentissage de la langue depuis au moins deux ou trois ans. Comme l'indique la *Note Politique/Programmes n° 59 : Administration de tests psychologiques et évaluation des élèves* du ministère :

Si sa langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français et qu'il ne s'exprime couramment ni dans l'une ni dans l'autre de ces langues, il faudra envisager de remettre l'évaluation à plus tard ou, si possible, d'effectuer l'évaluation dans sa langue maternelle¹²¹⁸.

Selon la politique et les procédures du ministère de 2007 régissant les élèves en apprentissage de la langue et les programmes et services d'anglais langue seconde et d'actualisation linguistique, les conseils doivent élaborer un protocole d'identification des élèves multilingues qui pourraient également avoir des besoins particuliers en

matière d'éducation. Si l'information provenant du pays d'origine, d'une évaluation initiale ou du personnel enseignant de la petite enfance d'un élève indique que l'élève a peut-être des besoins particuliers en matière d'éducation, l'élève doit être aiguillé vers l'équipe appropriée de l'école¹²¹⁹.

Les responsables de l'enquête ont appris que, dans la pratique, les conseils scolaires ont l'habitude de reporter l'évaluation des élèves multilingues, d'avis que leurs difficultés sont attribuables à un manque de maîtrise de la langue ou ne peuvent pas être évaluées.

Cependant, les recherches menées sur le développement du langage et des aptitudes à la lecture montrent que les compétences associées à l'apprentissage de la lecture des mots sont les mêmes chez les élèves multilingues que chez les élèves dont la langue maternelle est l'anglais, et que les élèves multilingues qui fréquentent les écoles de l'Ontario durant leurs premières années d'études (maternelle à la 3^e année) et n'ont pas la dyslexie développent rapidement leurs compétences en lecture des mots¹²²⁰.

Bien qu'une période d'adaptation et d'exposition à la langue d'instruction (anglais ou français) puisse convenir, la plupart des élèves multilingues développent un certain niveau de compétence après une année d'exposition. Si les élèves accusent du retard après une année, l'évaluation de leur rendement scolaire devrait être envisagée.

Les écoles devraient rester à l'affût des signes d'un trouble de lecture chez les élèves multilingues et ne pas reporter l'évaluation ou l'intervention inutilement. Elles ne devraient pas fixer de seuil rigide d'obtention d'une évaluation ou d'une mesure d'intervention, comme exiger qu'un élève étudie en anglais depuis au moins deux ou trois ans. Elles pourraient plutôt prendre en compte plusieurs facteurs différents :

- L'âge de l'élève. Par exemple, une ou un élève multilingue de la maternelle devrait rattraper très rapidement ses pairs de langue maternelle anglaise. L'élève qui ne le fait pas a peut-être des difficultés de lecture.
- Les progrès de l'élève comparativement aux autres élèves qui sont en apprentissage de l'anglais depuis la même période de temps.
- La similarité de la langue maternelle de l'élève à l'anglais.
- Le cas échéant, les difficultés d'apprentissage observées chez l'enfant lorsqu'il ou elle suivait une instruction dans sa langue maternelle. Si l'enfant peinait à lire et à écrire dans sa langue maternelle, il ou elle pourrait avoir un TA¹²²¹.

Les écoles devraient surveiller les progrès des élèves multilingues au moyen d'évaluations scolaires régulières. Les élèves multilingues qui n'apprennent pas les correspondances graphèmes-phonèmes afin de décoder les mots et n'augmentent pas leur précision et leur fluidité de lecture des mots devraient immédiatement faire l'objet d'une mesure d'intervention. Si une intervention d'intensité et de durée appropriée ne leur permet pas d'améliorer leurs compétences, ils devraient être aiguillés vers des services d'évaluation professionnels. L'équipe d'enquête a appris que les orthophonistes utilisent auprès des élèves multilingues des protocoles d'évaluation sensibles sur le plan culturel et linguistique, qui peuvent aider à déterminer si la difficulté d'apprentissage a trait à des différences linguistiques ou à un trouble du langage. L'aiguillage vers des services d'orthophonie devrait être envisagé pour les élèves multilingues afin d'évaluer le profil linguistique sous-jacent et son lien avec la lecture.

Deux psychologues de l'Ontario ayant une expertise auprès d'enfants issus de la diversité culturelle et linguistique, Esther Geva et Judith Wiener, soulignent l'importance de fournir des services de psychologie aux enfants qui font face à des défis en raison de l'intersection de leurs difficultés d'apprentissage et de leur diversité culturelle et linguistique :

Certains enfants et adolescents issus de la diversité culturelle et linguistique qui ont des problèmes sont ceux qui, en plus d'être différents sur le plan culturel et de devoir apprendre dans une langue étrangère, ont d'importantes difficultés sociales, émotionnelles et comportementales, et difficultés sur le plan de l'apprentissage, et ont besoin des services de psychologues et d'autres professionnels de la santé mentale¹²²².

Les évaluations psychologiques conventionnelles, dont celles qui reposent sur des tests d'intelligence, « pourraient ne pas convenir à beaucoup de ces enfants »¹²²³. Cependant, les psychologues peuvent s'inspirer de recherches existantes pour recueillir l'information leur permettant d'évaluer les enfants ayant différents antécédents culturels et linguistiques et de poser un diagnostic¹²²⁴.

De nombreux éducateurs et autres professionnels qui travaillent au sein de conseils scolaires confirment la rareté des évaluations et le manque de critères transparents. Ils font remarquer que l'intervention des parents joue souvent un rôle dans le choix des élèves qui obtiendront une évaluation. Par exemple, une personne ayant répondu au sondage à l'intention des éducateurs a indiqué qu'en général, seulement un à trois élèves de son école sont aiguillés chaque année vers des services d'évaluation, malgré une population étudiante de 800 élèves, et que la liste d'attente de l'école comptait au moins 20 élèves. Cette personne a précisé que l'incapacité des parents de se payer des services d'évaluation privés pouvait peser dans la balance, et que leur capacité d'intervenir pour que leur enfant soit évalué par le conseil pouvait aussi contribuer au choix des élèves aiguillés à des fins d'évaluation. De nombreux éducateurs ont décrit comment les écoles faisaient le tri parmi les élèves pour déterminer lesquels obtiendraient une évaluation et ont indiqué que les élèves ayant des difficultés de lecture se voient rarement accorder la priorité :

Les élèves dont les besoins sur le plan du comportement sont les plus criants ont la priorité. On recommande aux élèves ayant des difficultés de lecture de faire appel à des services d'évaluation privés étant donné la liste d'attente interminable.

De nombreux parents ont offert des témoignages similaires. On leur aurait dit que leur enfant ne serait pas retenu pour une évaluation, quel que soit son retard en lecture, parce que la priorité serait donnée à d'autres.

La plupart des conseils examinés dans le cadre de l'enquête ont indiqué qu'ils n'envisageaient habituellement jamais d'aiguiller vers des services d'évaluation psychopédagogique des élèves qui n'ont pas atteint la 3^e année (ou qui n'ont pas huit ans). Par exemple, un conseil a affirmé ce qui suit :

En règle générale, l'aiguillage vers des services d'évaluation psychopédagogique vise les élèves de la 3^e année et des années subséquentes. Cela sert à exclure le stade de développement ou le retard de développement parfois présent jusqu'à l'âge de huit ans [...] Les élèves doivent être en 4^e année avant de pouvoir obtenir une évaluation. Certaines exceptions peuvent être faites dans des cas spéciaux.

Le même conseil a indiqué que l'élève devait obtenir une évaluation psychopédagogique et un diagnostic pour avoir accès à ses mesures d'intervention les plus intensives.

Des réponses d'élèves, de parents et d'éducateurs aux sondages menés confirment que les conseils scolaires de l'Ontario n'envisagent pas l'aiguillage des élèves vers des évaluations psychopédagogiques avant la 3^e année, au moins, et que les élèves n'obtiennent souvent pas d'évaluation avant la 5^e ou la 6^e année. Ces répondants ont indiqué que les élèves devaient être en 3^e ou 4^e année, et que leur rendement devait être « bien en dessous de celui de l'année d'études », avant qu'on envisage de les aiguiller vers des services d'évaluation psychopédagogique. Par conséquent, les difficultés des élèves sont évaluées bien trop tard.

L'OPA a indiqué clairement que le report de l'évaluation n'est pas nécessaire ou approprié :

Par le passé, on décourageait les évaluations visant à diagnostiquer des TA avant la 3^e ou la 4^e année. Le but de ce report était de tenir compte des variations sur le plan développemental et environnemental durant les premières années, et du manque d'outils disponibles pour évaluer les jeunes enfants [...] La pratique du report des évaluations reposait aussi sur **le critère maintenant totalement discrédité des écarts entre les aptitudes et le rendement**, et le fait que les élèves devaient avoir atteint un certain âge pour qu'on puisse documenter ces écarts [...] **Mais les progrès en matière de conception des tests, de connaissances des facteurs de risque initiaux de TA et d'expertise des cliniciens en matière d'évaluation efficace de jeunes enfants nous ont permis d'améliorer considérablement l'évaluation du développement neurocognitif et de l'apprentissage durant les premières années d'études [...] Bien qu'on puisse identifier les facteurs de risque à un stade plus**

précoce du développement, les difficultés scolaires peuvent être évaluées avec plus de précision et un diagnostic de TA peut être envisagé une fois que l'enfant reçoit une éducation scolaire structurée¹²²⁵. [C'est nous qui soulignons.]

L'OPA reconnaît également les torts que peut causer le report de l'évaluation :

[...] si un enfant a des difficultés scolaires qui n'ont pas été cernées ni prises en charge en 1^{re} année, il est nécessaire de mener une évaluation pour connaître la nature des difficultés afin d'orienter l'intervention, et de souligner et défendre les besoins de l'enfant. **En attendant la fin de la 2^e année, les écoles ratent une occasion d'agir éprouvée et pourraient réduire l'efficacité des mesures d'intervention futures¹²²⁶. [C'est nous qui soulignons.]**

Les critères du DSM-5 relatifs au diagnostic d'un TA, y compris d'un trouble de lecture, n'exigent pas que les élèves aient au moins atteint la 3^e année.

Jumelé au temps d'attente d'une évaluation, le report de l'aiguillage des élèves jusqu'à la 3^e année, au moins, signifie que bien des élèves n'obtiennent pas d'évaluation avant la 4^e ou la 5^e année, ou plus tard. Si l'école n'offre pas de mesures d'intervention fondées sur des données probantes aux élèves pendant qu'ils attendent d'être évalués, elle rate la période critique propice à la résolution de leurs difficultés de lecture. Comme le décrit cette section, les élèves qui ne répondent pas aux mesures d'intervention offertes devraient être aiguillés vers des services d'évaluation dès la fin de la 1^{re} année et faire l'objet de mesures d'intervention plus intensives fondées sur des données probantes pendant qu'ils attendent leur évaluation.

Gestion des listes d'attente et temps d'attente des évaluations psychopédagogiques

À l'instar du rapport de 2017 de la vérificatrice générale, l'enquête a révélé que la plupart des conseils examinés dans le cadre de l'enquête ne conservent pas de listes d'attente centralisées. Seulement deux des conseils scolaires, Hamilton-Wentworth et Thames Valley, tiennent à jour une liste d'attente électronique centralisée. Le conseil London Catholic a rapporté que les membres du personnel des services de psychologie dressent et gèrent chacun une liste d'attente d'évaluations pour leurs familles d'école et que, depuis juin 2019, ils utilisent un tableur Excel centralisé pour calculer les temps d'attente moyens.

Les quelques conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête qui tiennent à jour une liste d'attente électronique centralisée étaient mieux capables d'indiquer le nombre moyen de jours d'attente d'une évaluation après l'aiguillage.

Les autres conseils scolaires visés par l'enquête ont tous rapporté que leurs listes d'attente étaient dressées par les écoles ou par le membre du personnel des services de psychologie responsable de l'école ou du groupe d'écoles. Selon un très grand conseil scolaire :

Chaque école établit une liste des élèves qu'elle recommande d'évaluer en priorité. Cette liste peut être fluide étant donné que les besoins en matière d'apprentissage des élèves peuvent changer au fil du temps en fonction de leur réponse aux mesures ciblées de soutien et d'intervention offertes. À l'heure actuelle, à l'échelon du conseil, nous ne sommes pas en mesure de savoir la date à laquelle les élèves ont été ajoutés à la liste d'attente, ou leur année d'études.

Par conséquent, ce conseil n'a pas été en mesure de fournir à la CODP l'information requise sur le plan des listes d'attente. Plusieurs autres conseils n'ont également pas été en mesure de fournir de l'information sur les listes d'attente d'évaluation des élèves.

Les conseils visés par l'enquête ont peu de capacité (voire aucune) de transférer une ou un élève d'un membre du personnel des services de psychologie à un autre pour éviter qu'il ou elle n'attende trop longtemps pour obtenir une évaluation, comme le recommandait la vérificatrice générale.

En 2017, la vérificatrice générale a affirmé que le fait de conserver une liste d'attente centralisée et de faire en sorte qu'aucun élève n'attende trop longtemps d'être évalué en raison de l'école ou du groupe d'écoles qu'il ou elle fréquente était une question d'équité :

En l'absence de centralisation des listes d'attente et de redistribution des dossiers, les services liés aux évaluations psychologiques ne peuvent pas être fournis aux élèves de façon équitable et en temps opportun¹²²⁷.

Malgré cela, la plupart des conseils visés par l'enquête ne suivent pas les recommandations de la vérificatrice générale. Ils n'ont pas éliminé la possibilité que les temps d'attente puissent varier « considérablement selon l'école fréquentée »¹²²⁸ ou donné suite aux préoccupations de la vérificatrice générale selon lesquelles « [é]tant donné que l'information sur les listes d'attente n'est pas regroupée, le conseil scolaire ne peut pas classer correctement les élèves aux fins des évaluations »¹²²⁹. Les conseils manquaient également de données leur permettant de déterminer s'ils offrent ou non ce service de manière opportune et équitable.

Temps d'attente des évaluations psychopédagogiques

La CODP a demandé aux conseils scolaires de lui fournir des données sur les temps d'attente d'évaluations psychopédagogiques. L'information fournie a soulevé d'importantes préoccupations.

En règle générale, les élèves sont uniquement placés sur la liste d'attente d'une évaluation après que les services de psychologie ont reçu la documentation relative à l'aiguillage. Or, cela ne reflète pas nécessairement la durée totale du processus d'aiguillage. Les listes d'attente des conseils ne semblent pas refléter la durée complète d'attente d'une évaluation par une ou un élève après que des préoccupations ont été soulevées à propos de son rendement.

Seulement six des huit conseils ont été en mesure de fournir une liste d'élèves en attente d'une évaluation¹²³⁰. Cette information manquait d'uniformité et était difficile à analyser. Certains conseils ont été en mesure de fournir la date exacte à laquelle les élèves ont été placés sur une liste, tandis qu'un conseil pouvait uniquement fournir l'année à laquelle ils y ont été placés. Un conseil a pu fournir une liste contenant les dates à laquelle chaque élève y a été ajouté et s'est vu assigner une évaluation psychopédagogique (cela ne veut cependant pas dire que l'évaluation a été effectuée le jour où elle a été assignée). Tous les autres conseils scolaires ont fourni une liste des élèves en attente d'une évaluation psychopédagogique le jour où ils ont fait l'extraction de ces données. Un conseil a fourni le nom des élèves actuellement en attente, sans indiquer la date d'obtention des données.

Sept des huit conseils scolaires ont indiqué la durée moyenne d'attente des élèves avant de faire l'objet d'une évaluation psychopédagogique (ou de se voir assigner une évaluation, les données fournies n'étant pas claires à ce sujet). La façon de calculer cette durée au sein des conseils n'était pas claire ou uniforme. La plupart des conseils examinés dans le cadre de l'enquête ont rapporté un temps d'attente moyen, exprimé en mois (p. ex., six mois). Ces conseils n'ont pas indiqué de quelle façon ils ont calculé la durée de l'attente (y compris s'ils y ont inclus les mois d'été) et la plupart des données fournies donnaient l'impression d'estimations plutôt que de valeurs exactes. Par exemple, un conseil a dit que le temps d'attente était de quatre à cinq mois, un second a dit qu'il était de deux mois et demi si l'élève était placé sur la liste tôt durant l'année scolaire et un troisième a dit que le temps d'attente était « habituellement de moins d'un an ». Or, on ne sait pas clairement comment ce dernier conseil en est arrivé à cette estimation puisqu'il ne dresse pas de liste d'attente.

Un conseil scolaire ayant indiqué qu'il tenait à jour une liste d'attente électronique centrale a été en mesure de fournir une durée d'attente moyenne plus précise, ainsi qu'une durée d'attente médiane sur la liste d'attente. Un autre conseil ayant rapporté qu'il tenait à jour une liste d'attente centralisée a fourni une durée moyenne, fondée sur le nombre de jours calendaires.

Les élèves de plusieurs conseils scolaires attendaient des années pour faire l'objet d'une évaluation. Dans cinq des six conseils ayant fourni des listes, certains élèves attendaient une évaluation depuis 600 jours ou plus. La CODP a aussi comparé les données sur les listes fournies au temps d'attente moyen rapporté par les conseils, et a constaté que de nombreux élèves attendaient plus longtemps que le temps d'attente moyen rapporté par leur conseil. Dans deux des six conseils pour lesquels nous possédions des données, plus de la moitié des élèves en attente d'une évaluation psychopédagogique attendaient depuis plus longtemps que la durée d'attente moyenne d'une évaluation rapportée.

Le ministère a indiqué aux responsables de l'enquête que les plans pour l'enfance en difficulté des conseils devaient normalement inclure de l'information sur la gestion des temps d'attente d'évaluations. Cependant, le ministère a indiqué avoir « peu d'information/de données sur les listes et temps d'attente des différents conseils ». Selon le ministère, les données recueillies jusqu'à présent laissent entendre que :

- les listes et les temps d'attente d'évaluations professionnelles varient d'une école et d'un conseil scolaire à l'autre
- certains conseils pourraient ne pas utiliser de liste d'attente pour dresser et gérer les temps d'attente d'évaluations
- il se peut que seuls quelques conseils utilisent des systèmes (comme des logiciels de gestion des cas) pour faire le suivi et (ou) l'assignation des évaluations professionnelles.

Malgré qu'il reconnaisse ces problèmes, le ministère n'a pas clairement indiqué s'il comptait exiger des conseils qu'ils améliorent leur approche de gestion et de collecte de données relatives au temps d'attente d'évaluations professionnelles.

Dans son mémoire aux responsables de l'enquête, l'Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens a fait part de problèmes persistants sur le plan de l'accès à des services et soutiens professionnels.

L'Association ontarienne des orthophonistes et audiologistes a insisté sur le besoin urgent de mettre en œuvre les recommandations de la vérificatrice générale à propos des listes et des temps d'attente. Elle a souligné l'importance d'une infrastructure (p. ex., gestion électronique de cas) de gestion des listes d'attente, des évaluations et des mesures d'intervention. Elle a également mis l'accent sur le fait que les conseils devraient supprimer les obstacles à l'obtention d'évaluations professionnelles auxquels pourraient se heurter les élèves et les familles, comme le besoin de se déplacer sur de longues distances. Elle a recommandé que les conseils songent à offrir des services de transport et d'évaluations virtuelles, au besoin.

Il ne devrait pas être nécessaire d'obtenir une évaluation professionnelle pour obtenir des mesures de soutien, mais c'est souvent le cas.

Les évaluations professionnelles ne devraient pas constituer une condition d'obtention de mesures d'intervention, d'adaptation ou de soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté. Pourtant, l'enquête a révélé qu'elles sont souvent requises, même quand les politiques du conseil ne les exigent pas. La plupart des conseils scolaires visés par l'enquête ont dit ne pas exiger d'évaluation professionnelle, comme une évaluation psychopédagogique ou un diagnostic officiel, pour l'obtention de mesures d'intervention en lecture ou de la plupart des types de mesures d'adaptation. Cependant, il est préoccupant d'apprendre qu'un conseil exigeait d'avoir une évaluation psychopédagogique et un diagnostic officiel de TA pour suivre le programme *Empower^{mc} Reading*. Cela est d'autant plus inquiétant que les élèves de ce conseil scolaire se heurtent à des défis uniques sur le plan de l'obtention de services d'évaluation du conseil, ou de services privés, en raison

de leur situation géographique et du fait qu'il est très difficile d'attirer et de conserver des professionnels dans la région. D'autres conseils ont indiqué que les élèves ayant reçu un diagnostic étaient plus susceptibles d'être inclus à des groupes *Empower^{mc} Reading*.

Lorsque les parents paient pour des services privés d'évaluation psychopédagogique, certains conseils scolaires exigent que leurs psychologues passent en revue l'évaluation effectuée au privé avant que le conseil puisse mettre en œuvre les mesures d'intervention et d'adaptation recommandées. Selon les conseils, ils veillent ainsi à ce qu'ils aient la capacité et l'habileté de tenir compte des recommandations du rapport dans la salle de classe. Des parents ont indiqué que cela pouvait occasionner des retards sur le plan de l'accès aux services et ont exprimé leur frustration à l'égard du fait de devoir se payer des services d'évaluation privés par manque d'accès aux évaluations du conseil pour ensuite se heurter à des obstacles à la satisfaction des besoins professionnellement reconnus.

Les conseils devraient se demander s'il est vraiment nécessaire que leurs psychologues revoient systématiquement le travail de la ou du psychologue qui a évalué l'élève, afin de déterminer si le type de mesures d'intervention et d'adaptation demandées est offert par le conseil, ou si d'autres membres du personnel pourraient assumer cette tâche.

L'enquête a révélé que même lorsque les conseils disent ne pas exiger d'évaluation pour l'obtention de soutiens, la réalité est toute autre. Les réponses aux sondages reçus d'élèves, de parents et d'éducateurs de l'ensemble de la province indiquaient que des évaluations sont souvent exigées ou **perçues** comme étant exigées pour l'obtention de mesures d'intervention et d'adaptation en lecture.

Il est préoccupant d'entendre que 41 % des répondants au sondage à l'intention des éducateurs et des autres professionnels ont dit qu'une évaluation psychopédagogique devrait parfois (37 %) ou toujours (4 %) être exigée pour obtenir des mesures d'intervention en lecture. Selon eux, ces évaluations sont dans la pratique toujours (6 %) ou parfois (37 %) nécessaires pour obtenir des mesures d'intervention. De nombreux parents (42 %) ont rapporté que des évaluations étaient nécessaires pour que leur enfant reçoive des mesures d'intervention en lecture, comparativement à 45 % des parents, qui ont dit qu'une évaluation n'était pas nécessaire, et 13 % d'entre eux, qui ont dit ne pas savoir si une évaluation était nécessaire pour l'obtention de mesures d'intervention en lecture.

De plus, une proportion considérable (39 %) de répondants au sondage à l'intention des éducateurs et des autres professionnels ont indiqué qu'une évaluation psychopédagogique devrait parfois (35 %) ou toujours (4 %) être exigée pour l'obtention de mesures d'adaptation. De nombreux (44 %) répondants au sondage à l'intention des éducateurs ont indiqué qu'elle est typiquement requise. Une grande proportion de parents (72 %) ont rapporté qu'une évaluation professionnelle avait été nécessaire pour que leur enfant reçoive des mesures d'adaptation.

Manque de mesures d'intervention et d'adaptation en attendant l'évaluation

La CODP a demandé aux conseils si les élèves soupçonnés d'avoir des troubles de lecture qui attendaient de faire l'objet d'une évaluation avaient un PEI et recevaient des mesures d'intervention et d'adaptation. Selon les conseils scolaires, la plupart des enfants en attente d'une évaluation reçoivent une forme quelconque de soutien, mais pas tous. Cependant, il n'est pas clair que ce soutien prend la forme de mesures d'intervention fondées sur des données probantes. Un seul conseil a indiqué clairement qu'il suivait un modèle RAI et a indiqué quelles mesures étaient offertes pendant que les élèves attendaient d'obtenir une évaluation. Tous les élèves soupçonnés d'avoir un trouble de lecture devraient recevoir une mesure d'intervention de niveau 2 ou 3, accompagnée des mesures d'adaptation requises, pendant qu'ils attendent leur évaluation.

Étant donné qu'il est souvent nécessaire d'obtenir une évaluation avant des mesures d'intervention et d'adaptation, il n'est pas surprenant que l'enquête ait révélé qu'en pratique, de nombreux élèves n'obtiennent pas de mesure d'intervention et d'adaptation en attendant d'être évalués. Selon un parent :

Le système laisse tomber les enfants. Vous avez besoin de l'évaluation pour obtenir des ressources et des mesures d'adaptation. Mais aucun élève n'est aiguillé vers des services d'évaluation avant la 3^e année. Les enfants ayant la dyslexie ont besoin de mesures d'intervention précoces et cohérentes. Ma fille a développé une idée de soi négative qui brise le cœur et une aversion envers les nouvelles expériences durant ses premières années d'études. Nous sommes chanceux d'avoir eu les connaissances et les ressources pour lui offrir une certaine aide. Elle a encore beaucoup de difficultés à l'école, et améliore tranquillement sa perception de soi et de son apprentissage. Honnêtement, ça me fait pleurer de penser aux autres enfants dont les difficultés ne sont pas identifiées ou prises en charge.

L'Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens a rapporté que les élèves qui n'ont pas complété le processus du CIPR ne reçoivent souvent pas de soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté :

Bien que la politique de la Commission ontarienne des droits de la personne (2018) indique que les écoles devraient offrir des mesures d'adaptation à tous les élèves ayant un handicap, que le ministère de l'Éducation leur reconnaisse ou non une « anomalie », il est encore coutume d'offrir uniquement un soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté aux enfants dont le trouble d'apprentissage

a été reconnu officiellement par l'entremise d'un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Étant donné que les conseils scolaires peinent à offrir du soutien aux élèves dont le TA est déjà reconnu, ils sont peu disposés à mettre en œuvre le processus du CIPR [...] Par conséquent, les élèves attendent souvent beaucoup trop longtemps que leurs besoins en matière d'apprentissage soient reconnus sans avoir entre-temps accès à des mesures d'intervention appropriées, et il est bien plus difficile pour eux d'acquérir de nouvelles compétences ou de modifier leur attitude lorsqu'ils obtiennent enfin la reconnaissance de leurs besoins.

Des élèves et des parents ont aussi rapporté que leur enfant devait compléter le processus de CIPR avant d'avoir accès à des mesures d'intervention et d'adaptation. De nombreux élèves ayant des troubles de lecture qui n'ont pas fait l'objet d'une évaluation officielle n'ont pas complété le processus du CIPR. Cette situation est beaucoup plus courante chez les élèves multilingues. Beaucoup moins d'élèves multilingues en Ontario ont un TA reconnu par un CIPR comparativement aux autres élèves¹²³¹. Les élèves qui n'ont pas complété le processus du CIPR pourraient être moins susceptibles de recevoir des mesures d'adaptation et d'intervention que les élèves qui ont complété ce processus.

Pénuries de personnel professionnel

Des participants à l'enquête ont fait part de difficultés sur le plan du recrutement et du maintien en poste de personnel chargé de prodiguer les services nécessaires au soutien des besoins particuliers en matière d'éducation. L'Ontario Catholic School Trustees' Association a indiqué que la pénurie d'orthophonistes et de psychologues constituait « un défi important pour de nombreux conseils ruraux et du Nord de l'ensemble de la province. Elle nuit à la conduite d'une variété d'évaluations psychologiques et de la santé des élèves en temps opportun. »

Selon People for Education, les conseils ruraux et du Nord de petite taille se heurtent aussi à des difficultés en raison des formules de financement fondées sur le nombre d'inscriptions :

Les conseils ruraux et de petites collectivités, qui ont typiquement moins d'inscriptions, pourraient être désavantagés lorsque vient le temps d'embaucher du personnel professionnel et auxiliaire comme des psychologues, des travailleurs sociaux, et des intervenants auprès des enfants et des jeunes. Comme c'est le cas de la majorité du financement du secteur de l'éducation, les fonds octroyés pour la dotation en personnel professionnel et auxiliaire dépendent du nombre d'inscriptions [...] Les conseils qui affichent une plus petite population étudiante pourraient prendre des décisions en matière de dotation en personnel de soutien qui sont fondées sur le financement plutôt que les besoins¹²³².

Dans un autre rapport récent, People for Education a estimé que les écoles des conseils ruraux et du Nord avaient un accès limité à des psychologues comparativement aux écoles de la région du grand Toronto¹²³³. Cela concorde avec les propos de plusieurs conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête.

Recommandations

La CODP formule les recommandations suivantes :

Mettre à jour les critères d'identification d'un trouble de lecture des mots/de la dyslexie et veiller à ce que tous les élèves qui ont besoin de soutien en reçoivent

111. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait collaborer avec une, un ou des experts externes afin de réviser immédiatement la NPP 8 pour qu'elle cadre avec les recherches et les critères du DSM-5 et afin d'éliminer tout biais potentiel. Cela inclut :

- a. d'y retirer l'énoncé selon lequel les élèves doivent afficher des aptitudes intellectuelles se situant au moins dans la moyenne et toute référence à un écart (une divergence) entre ces aptitudes et leur rendement pour que leur trouble d'apprentissage soit reconnu et qu'ils reçoivent des mesures d'intervention ou de soutien
- b. d'y retirer l'énoncé selon lequel les difficultés d'apprentissage des élèves ne devraient pas être le résultat « de facteurs socioéconomiques, de différences culturelles [ou] d'un manque de maîtrise de la langue d'enseignement »
- c. d'y garder l'accent sur le profil scolaire.

Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait collaborer avec une, un ou des experts externes afin de revoir toutes les définitions d'anomalie, comme la définition de déficience intellectuelle, en fonction des changements apportés à la NPP 8, et devrait veiller à ce que les critères relatifs aux autres anomalies n'empêchent pas ces élèves de recevoir un enseignement et des mesures de soutien.

112. La NPP 8 devrait refléter les critères actuels du DSM-5 qui exigent de démontrer que :

- a. l'élève connaît des difficultés à lire, écrire ou effectuer des mathématiques qui persistent depuis plus de six mois malgré l'offre de mesures d'intervention ciblant ces difficultés
- b. les difficultés mènent à un rendement quantifiable dans le domaine déficitaire qui se situe considérablement en dessous du niveau escompté pour l'âge. Ce rendement est établi au moyen de tests standardisés et d'une évaluation clinique
- c. la difficulté d'apprentissage est apparue durant les années scolaires (ou même à l'âge préscolaire), sans nécessairement se manifester pleinement avant l'âge adulte chez certaines personnes
- d. les difficultés ne sont pas uniquement attribuables à des handicaps intellectuels, des troubles visuels ou auditifs, d'autres « troubles »

- neurologiques ou mentaux, une adversité psychosociale ou un enseignement inadéquat. (Cependant, les troubles de lecture/la dyslexie peuvent cohabiter avec d'autres handicaps comme des « troubles » mentaux et neurologiques.)
113. Le ministère devrait modifier la NPP 8 afin qu'elle indique explicitement que les élèves n'ont pas besoin d'avoir atteint un certain âge ou une certaine année d'études pour être admissibles à une évaluation. Elle devrait enjoindre aux conseils scolaires de ne pas retarder l'identification des troubles d'apprentissage et d'envisager dès la fin de la 1^{re} année l'évaluation des élèves qui ne répondent pas adéquatement aux mesures d'intervention précoces structurées en lecture et écriture qui sont fondées sur des données probantes.
 114. Le ministère devrait modifier la NPP 8 afin qu'elle encourage l'identification des sous-types de trouble d'apprentissage/domaines d'apprentissage en cause et la reconnaissance explicite du terme « dyslexie » pour les troubles d'apprentissage qui nuisent à la lecture et à l'épellation des mots.
 115. Les conseils scolaires devraient changer leur définition des troubles d'apprentissage et harmoniser leurs pratiques de reconnaissance des troubles d'apprentissage pour les rendre conformes à la NPP 8 révisée.
 116. Les lignes directrices de l'Ontario Psychological Association pour le diagnostic et l'évaluation des troubles d'apprentissage et les lignes directrices recommandées de l'Association of Psychology Leaders in Ontario Schools pour le diagnostic des enfants ayant des troubles d'apprentissage devraient également être révisées afin que les lignes directrices touchant les évaluations de la dyslexie/des troubles d'apprentissage en lecture des mots soient conformes aux exigences actuelles du DSM-5, y compris en retirant l'exigence selon laquelle les élèves doivent afficher des aptitudes intellectuelles se situant au moins dans la moyenne (du moins en matière de pensée et de raisonnement) et toute référence à un écart/une divergence entre ces aptitudes et leur rendement. Les lignes directrices devraient recommander de limiter ou d'éliminer l'utilisation systématique de tests d'intelligence et de traitement cognitif dans le cadre de l'évaluation des troubles de lecture des mots/de la dyslexie des élèves.
 117. Les critères d'identification des élèves ayant un trouble d'apprentissage en lecture des mots devraient s'appliquer aux élèves des écoles de langue française, et ces élèves devraient avoir un accès équitable aux évaluations professionnelles.
 118. Le ministère devrait réviser la *Note Politique/Programmes 59 : Administration de tests psychologiques et évaluation des élèves* afin d'y supprimer toute référence au fait que les conseils scolaires devraient envisager de reporter l'évaluation des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais et (ou) des élèves qui ne maîtrisent pas l'une de ces deux langues. Le ministère devrait

plutôt collaborer avec une, un ou des experts externes afin d'établir les facteurs de détermination du bien-fondé d'aiguiller vers des services d'évaluation psychopédagogique une ou un élève dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais.

Établir des critères d'aiguillage des élèves soupçonnés d'avoir des troubles de lecture vers des services d'évaluation

119. Les conseils scolaires devraient établir des critères écrits clairs et transparents d'aiguillage des élèves soupçonnés d'avoir des troubles de lecture vers des services d'évaluation psychopédagogique et officialiser des processus connexes fondés sur la réponse à l'intervention (RAI) de l'élève. Les critères devraient reconnaître l'importance d'aiguiller vers des services d'évaluation psychopédagogique tout élève en bas âge n'ayant pas répondu de la façon appropriée (selon l'évaluation de la précision et (ou) de la fluidité de lecture des mots/non-mots et de la fluidité/compréhension de lecture des textes) à un enseignement en salle de classe et à une intervention précoce, qui sont de durée adéquate et fondés sur des données probantes. Les élèves plus âgés (ayant terminé la 2^e année) qui ont des difficultés de précision et de fluidité de lecture des mots devraient être immédiatement aiguillés vers des services d'évaluation. Les jeunes élèves et les élèves plus âgés devraient obtenir des mesures d'intervention plus intensives, fondées sur des données probantes, pendant qu'ils attendent d'être évalués. Les orthophonistes peuvent servir de ressources pour l'évaluation de tous les élèves ayant des difficultés de lecture, surtout quand des préoccupations sont soulevées à propos du développement du langage ou pour déterminer si une ou un élève a un trouble du langage.
120. Les critères devraient tenir compte du risque de biais dans le processus de sélection, particulièrement chez les élèves qui sont issus de la diversité culturelle et linguistique, qui sont racialisés, qui se définissent comme des membres de Premières Nations, des Métis ou des Inuits ou qui sont issus de milieux moins favorisés sur le plan économique. Les conseils scolaires devraient régulièrement évaluer dans quelle mesure les élèves issus de groupes protégés par le *Code* ont un accès équitable aux évaluations professionnelles.
121. Les conseils scolaires devraient éliminer les obstacles à l'accès des élèves à des évaluations professionnelles, entre autres en offrant des services de transport et d'évaluations virtuelles au besoin, lorsque de tels services sont valides et fiables.
122. Les conseils scolaires devraient éliminer toute limite du nombre d'élèves pouvant être aiguillés vers des services d'évaluation. Tout élève qui satisfait aux critères devrait être aiguillé à des fins d'évaluation.
123. Les conseils scolaires devraient cesser d'exiger que les élèves aient atteint un certain âge ou une certaine année d'études pour être admissibles à une évaluation.

124. Les conseils scolaires devraient cesser d'exiger que les élèves multilingues apprennent la langue d'apprentissage depuis un certain nombre d'années avant d'être aiguillés vers des services d'évaluation. Ils devraient plutôt suivre à intervalles réguliers les progrès de ces élèves et, si un d'entre eux a des difficultés, prendre en compte les facteurs pertinents à la lumière du présent rapport et de toute modification à la NPP 59 afin de décider s'ils doivent être aiguillés à des fins d'évaluation. Si l'élève accuse du retard après une année d'exposition au français/à l'anglais, une évaluation détaillée de ses compétences en lecture, épellation, écriture et mathématiques serait appropriée. Une attention spéciale devrait être accordée à l'analyse des succès et des erreurs.
125. Les conseils scolaires devraient immédiatement cesser d'exiger une évaluation psychopédagogique pour l'obtention de mesures d'intervention ou d'adaptation.

Faire le suivi des élèves selon le sous-type de trouble d'apprentissage et reconnaître la dyslexie

126. Les conseils scolaires devraient effectuer un suivi des élèves selon le trouble d'apprentissage/domaine d'apprentissage en cause, et devraient reconnaître explicitement le terme « dyslexie » pour définir les troubles d'apprentissage qui touchent la lecture et l'épellation des mots.

Gérer les temps d'attente d'évaluations professionnelles

127. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait exiger que les conseils scolaires mettent en œuvre les recommandations formulées dans le rapport de 2017 de la vérificatrice générale sur la gestion des ressources financières et humaines des conseils scolaires¹²³⁴. Pour s'assurer que les évaluations sont effectuées en temps opportun et de façon équitable, les conseils scolaires devraient :
- a. établir des délais raisonnables pour les évaluations psychologiques et orthophoniques
 - b. recourir à des listes d'attente électroniques centralisées à l'échelle du conseil
 - c. utiliser les listes d'attente électroniques centralisées pour surveiller et gérer les listes d'attente et, au besoin, réassigner des évaluations aux spécialistes dont la charge de travail est moins lourde
 - d. mettre en œuvre un plan pour éliminer les retards.
128. Le ministère devrait s'assurer que les conseils scolaires se conforment à ces exigences.
129. Le ministère devrait adopter les recommandations relatives aux évaluations professionnelles du Comité d'élaboration des normes d'accessibilité à l'éducation de la maternelle à la 12^e année¹²³⁵. Par exemple, le ministère devrait mettre en œuvre la recommandation visant à créer une grille d'évaluation provinciale

normalisée permettant de consigner le nombre d'évaluations professionnelles et spécialisées fournies par chaque conseil scolaire de façon annuelle, qui inclut des renseignements sur les critères d'établissement de priorités utilisés pour aiguiller les élèves vers des évaluations, ainsi que la durée entre le moment où le besoin d'évaluation est cerné, l'évaluation est réalisée et ses résultats sont communiqués¹²³⁶. Les conseils devraient mettre en œuvre la recommandation visant à rendre compte publiquement, de façon annuelle, des données liées aux évaluations professionnelles¹²³⁷.

Procurer un financement pour les services professionnels

130. Le ministère devrait fournir une enveloppe budgétaire annuelle stable pour les services professionnels que les conseils peuvent utiliser pour développer leur infrastructure, comme les systèmes d'information de gestion électronique des cas, créer des listes d'attente là où il n'y en a pas encore, gérer les listes d'attente et faire le suivi des évaluations professionnelles, réagir aux pénuries de personnel professionnel et mener les évaluations en temps opportun.



13. Problèmes systémiques

13. Problèmes systémiques

Introduction

En plus d'examiner les cinq questions énoncées dans le mandat de l'enquête, les auteurs de l'enquête ont cerné plusieurs autres questions systémiques qui faisaient entrave au droit de lire des élèves de l'Ontario. Ces questions nuisent à la qualité des services d'éducation prodigués aux élèves aux prises avec des handicaps, aux élèves issus de groupes marginalisés et aux élèves qui se heurtent à des formes intersectionnelles de désavantages.

Parmi les conclusions importantes de l'enquête figure le manque d'harmonisation à l'échelle de la province. Les approches des conseils scolaires touchant l'enseignement de la lecture au primaire, le dépistage précoce, les mesures d'intervention et d'adaptation et les évaluations professionnelles varient considérablement. Le vécu des élèves et des parents peut varier d'une région de la province à l'autre, d'un secteur du district d'un conseil scolaire à l'autre et même d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre. Les différences observées sont si grandes que des parents ont rapporté avoir transféré leurs enfants dans une nouvelle école ou un nouveau conseil scolaire afin d'avoir accès à de meilleurs services. D'autres familles se sont dites frustrées et déçues que le système d'éducation de l'Ontario n'assurait pas l'accès universel au même niveau et à la même qualité de services et de soutiens. Les éducateurs ont aussi indiqué que ce manque d'uniformité constituait un défi et qu'ils souhaiteraient obtenir des lignes directrices plus cohérentes de la part de la province et des dirigeants des conseils scolaires.

Bon nombre des disparités observées entre les conseils et au sein des conseils sont attribuables au défaut d'établir des normes régissant les services et les soutiens à l'échelle de la province et des conseils scolaires. Le ministère de l'Éducation (ministère) a offert peu de directives à cet égard aux conseils scolaires et n'a pas fixé de normes minimales uniformes en matière de dépistage précoce, d'intervention, d'accommodement ou d'évaluations professionnelles. Le curriculum actuel de l'Ontario ne contient pas d'attentes obligatoires claires relatives à l'apprentissage de la lecture au primaire et ne prescrit pas d'enseignement systématique direct des compétences de base en lecture. Les conseils formulent eux aussi peu de directives à ce chapitre, à l'intention des écoles et du personnel enseignant.

L'inadéquation du suivi et de la responsabilisation à l'échelle des conseils ou de la province constituait un autre thème récurrent. Les conseils n'en font pas assez pour surveiller les méthodes d'enseignement de la lecture dans les salles de classe. Cela comprend le fait de vérifier que :

- les enseignants évaluent les difficultés de lecture des élèves au moyen d'outils de dépistage fondés sur des données probantes et les résultats de dépistage précédent
- les élèves aient accès à des mesures d'intervention en lecture fondées sur des données probantes qui donnent les résultats escomptés
- les mesures d'adaptation fournies aident les élèves à satisfaire aux objectifs d'apprentissage

- les écoles épuisent toutes les mesures d'adaptation susceptibles d'aider une ou un élève avant de modifier les attentes du curriculum auxquelles il ou elle doit satisfaire.

De plus, de nombreux conseils ne conservent pas de données centralisées sur les évaluations professionnelles. Cela nuit à leur capacité de surveiller combien de temps les élèves doivent attendre pour faire l'objet d'évaluations et de prendre des mesures afin d'assurer que les évaluations soient menées équitablement et en temps opportun.

Peu de données ont été recueillies ou analysées pour assurer le suivi des résultats scolaires et la prestation d'une éducation équitable à tous les élèves de l'Ontario. Les données qui ont été recueillies pourraient ne pas provenir d'outils valides d'évaluation des compétences de base en lecture, ne pas être standardisées et ne pas avoir été liées à d'autres données ou analysées à la lumière d'autres données afin de cerner, par exemple, les obstacles systémiques auxquels se heurtent les élèves issus de groupes protégés par le *Code*. La prise de décisions n'a pas été fonction des données recueillies. Le ministère rapporte qu'un nouveau cadre de plan d'amélioration et d'équité des conseils a été élaboré afin de mieux standardiser les priorités, buts et indicateurs du domaine de l'éducation. De plus, étant donné qu'ils devront effectuer un recensement de leurs élèves d'ici le 1^{er} janvier 2023, tous les conseils devraient posséder les capacités accrues nécessaires pour analyser les données et favoriser l'équité.

Les écoles ne communiquent souvent pas avec les élèves et les parents de façon transparente. Certaines écoles n'aident pas les parents à comprendre quels outils de dépistage, mesures d'intervention et mesures d'adaptation sont à la disposition de leurs enfants. Même lorsqu'elles effectuent le dépistage des troubles des élèves, les écoles ne font pas toujours part des résultats de leur évaluation aux parents. Lorsque des mesures d'intervention, des mesures d'adaptation ou des modifications sont prévues, les parents ne sont pas toujours avisés des soutiens offerts, de leur effet réel sur l'écart creusé par l'élève en matière d'apprentissage de la lecture ou du positionnement de l'élève par rapport aux attentes du curriculum. Certains parents ont rapporté que l'école avait fait fi de leurs préoccupations à l'égard de la méthode utilisée pour régler les difficultés de lecture de leurs enfants ou qu'ils avaient subi des représailles pour avoir soulevé de telles préoccupations.

Bon nombre de ces questions ont été identifiées dans des examens et rapports précédents. Des progrès ont été effectués : par exemple, de plus en plus de conseils commencent à recueillir des données démographiques. Cela est conforme au *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*¹²³⁸ et sera exigé d'ici le 1^{er} janvier 2023 aux termes de la *Loi de 2017 contre le racisme*¹²³⁹. Les conclusions de l'enquête montrent qu'il reste encore beaucoup à faire pour établir des normes, assurer leur harmonisation et suivi, recueillir, analyser et mobiliser des données, assurer le suivi des résultats des élèves et de l'efficacité des programmes, et assurer la transparence et la responsabilisation.

Établir des normes, veiller à leur harmonisation et assurer leur suivi

Le système d'éducation publique est très décentralisé. Les 72 conseils scolaires financés par les deniers publics de l'Ontario ont une grande discrétion lorsqu'il s'agit de déterminer comment dépenser les fonds et prodiguer leurs services, y compris les services d'éducation de l'enfance en difficulté. Selon la vérificatrice générale de l'Ontario, le ministère explique que « chaque conseil scolaire est régi par un conseil d'administration, dont les conseillers élus prennent des décisions autonomes en réponse aux besoins locaux¹²⁴⁰ ».

Malgré cela, il revient ultimement au ministère de gérer l'éducation financée par les fonds publics en Ontario¹²⁴¹. Le ministère établit le curriculum de l'Ontario¹²⁴² et est responsable de l'élaboration des lois, règlements, politiques et programmes afférents au système d'éducation. Le ministère peut établir des normes, définir les attentes que doivent remplir les conseils scolaires et surveiller la mise en œuvre de ses politiques et programmes. Il peut également fixer les normes provinciales régissant les évaluations et la transmission de leurs résultats, et exiger que les conseils scolaires recueillent des données. Le ministère est également responsable de veiller à ce que les conseils scolaires offrent des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté et soutiens connexes appropriés, et remplit un rôle important d'orientation des services d'éducation de l'enfance en difficulté. Le ministère exige que les conseils scolaires mettent en œuvre des plans d'éducation pour l'enfance en difficulté¹²⁴³ présentant les grandes lignes de leurs programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté.

Le ministère fournit du financement aux conseils scolaires par l'entremise de subventions¹²⁴⁴. Les conseils scolaires reçoivent la majorité de leur financement par l'entremise du programme des Subventions pour les besoins des élèves, qui couvrent le financement du personnel enseignant, du matériel de classe, de la direction d'école, de priorités spécifiques comme l'éducation de l'enfance en difficulté (par l'entremise de la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté), du transport scolaire, de la santé mentale et de l'éducation autochtone. Les conseils bénéficient d'une grande flexibilité en ce qui a trait à la façon de dépenser leur financement, y compris la Subvention pour l'éducation de l'enfance en difficulté.

Si la prise de décisions locales a certains avantages, personne n'est en revanche avantagé par l'absence de normes provinciales en matière d'enseignement de la lecture, de dépistage des troubles de lecture chez tous les élèves, d'adoption de mesures d'intervention en lecture fondées sur des données probantes, d'offre de mesures d'adaptation efficaces en temps opportun et de réalisation d'évaluations professionnelles basées sur des critères clairs. Les recherches scientifiques illustrent clairement quelles méthodes d'enseignement des compétences de base en lecture sont le plus efficaces auprès de tous les élèves. Il n'y a pas de raison d'écarter les méthodes fondées sur des données probantes sur la base de besoins locaux. Par exemple, un élève habitant une région de la province n'apprend pas à lire différemment qu'un élève d'une autre région, et par conséquent ne nécessite pas de mesures de dépistage et d'intervention différentes.

Selon la CODP, il est urgent de prendre des mesures standardisées à l'échelle de la province pour protéger les droits des élèves ayant des difficultés de lecture. Plusieurs conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête se sont dits réceptifs à des directives et mesures d'harmonisation du ministère fondées sur les meilleures données scientifiques disponibles. Les conseils visés par l'enquête ont rapporté avoir des ressources limitées pour passer en revue les recherches scientifiques et déterminer quelles méthodes ont l'appui des éléments de preuve les plus récents. Ils ont aussi fait mention d'avantages au fait d'harmoniser les méthodes utilisées par des conseils coïncidents (conseils scolaires publics et catholiques ayant les mêmes limites géographiques). Entre autres, cela pourrait limiter le nombre de familles passant d'un conseil scolaire à un autre en quête de services différents. L'harmonisation peut aussi mener à des économies en favorisant les achats groupés, les partenariats de formation professionnelle sur des programmes et soutiens communs et d'autres formes de collaboration entre conseils coïncidents ou adjacents.

Des éducateurs et d'autres professionnels ont aussi réclamé une plus grande uniformisation des façons de faire à l'échelle de l'Ontario. Selon eux, le manque de directives et de standardisation constitue un fardeau additionnel pour les professionnels surmenés qui doivent eux-mêmes déterminer comment aller de l'avant. Ils se sont dits attristés et frustrés de constater que le vécu des élèves variait autant et que beaucoup de méthodes n'étaient pas efficaces auprès des élèves les plus vulnérables. Une personne a résumé ainsi la situation :

Le manque d'uniformité des pratiques des écoles ou des pratiques d'une même école d'une année à l'autre crée un déséquilibre systémique et fait en sorte que certains élèves passent par les mailles du filet.

Rapports et études recommandant de meilleures normes, une plus grande harmonisation et un meilleur suivi

Vérificatrice générale de l'Ontario

La vérificatrice générale de l'Ontario est une fonctionnaire indépendante de l'Assemblée législative qui a pour mandat de déterminer si le gouvernement et les scolaires mènent leurs activités de façon efficiente. La vérificatrice générale détermine également si le gouvernement et les conseils scolaires ont adopté les procédures nécessaires pour évaluer l'efficacité de leurs programmes et en rendre compte¹²⁴⁵.

La vérificatrice générale passe régulièrement en revue le fonctionnement du système d'éducation publique au moyen de vérifications de l'optimisation des ressources. Bon nombre de rapports de vérificateur général ont cerné des problèmes découlant du manque d'harmonisation au sein du secteur de l'éducation et ont recommandé de fixer des attentes minimales pour les conseils scolaires, les éducateurs et l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), accompagnées de meilleures directives. Des rapports ont également insisté sur l'importance d'améliorer la transmission des données par les conseils scolaires et le ministère, le suivi et, au final, la responsabilisation dans l'ensemble du système.

Le Rapport annuel 2017 de la vérificatrice générale intitulé *Financement et surveillance des conseils scolaires par le Ministère* indique ce qui suit :

Nous avons [...] cerné des occasions que peut saisir le Ministère pour améliorer sa surveillance des conseils.

Tout particulièrement, nous avons remarqué que le Ministère ne s'assure pas que les élèves qui éprouvent des besoins similaires reçoivent le même niveau de soutien, quel que soit leur lieu de résidence dans la province¹²⁴⁶.

La vérificatrice générale y fait part de plusieurs préoccupations relatives au manque de surveillance de la façon dont les fonds alloués aux conseils scolaires sont dépensés, y compris si les fonds octroyés pour les priorités de l'éducation de l'enfance en difficulté sont utilisés de la façon prévue et obtiennent les résultats escomptés¹²⁴⁷. Bien que le rapport se penche sur l'optimisation des ressources, et l'efficience et l'efficacité des activités, dans une perspective d'investissement judicieux de l'argent des contribuables, les préoccupations qu'on y aborde soulèvent également des questions de droits de la personne.

Les vérificateurs généraux de l'Ontario ont également mis en lumière d'autres activités qui ont besoin d'orientation et d'harmonisation additionnelles. Par exemple :

- La politique d'évaluation du ministère intitulée *Faire croître le succès* n'oriente pas assez le personnel enseignant en matière d'évaluation, ce qui se traduit par un manque d'harmonisation à ce chapitre¹²⁴⁸.
- Les élèves de l'Ontario ont un accès inéquitable aux ressources de technologie de l'information (TI) en salle de classe d'une école et d'un conseil scolaire à l'autre¹²⁴⁹.
- Les PEI établissent avec plus ou moins de rigueur les buts et les attentes d'apprentissage des élèves en difficulté dont les attentes du curriculum ont été modifiées¹²⁵⁰.
- Les conseils scolaires n'ont pas de procédures pour évaluer la qualité des services et soutiens à l'enfance en difficulté dans leurs écoles¹²⁵¹.
- Les conseils doivent avoir des procédures pour surveiller l'efficacité des pratiques d'identification précoce des écoles et prendre des mesures correctives lorsqu'elle n'est pas adéquate¹²⁵².

Les préoccupations à l'égard du manque de normes, de surveillance et de responsabilisation sont des thèmes récurrents des examens des activités du ministère, des conseils scolaires et des acteurs connexes du secteur de l'éducation, comme l'OQRE, menés par les vérificateurs généraux. Ces thèmes ont également été régulièrement soulevés durant l'enquête.

Autres rapports

En 2018, un examen indépendant des pratiques d'évaluation et de déclaration des écoles de l'Ontario présentait des conclusions et des recommandations sur la façon dont l'Ontario pouvait améliorer ses politiques et pratiques relatives aux évaluations. Intitulé *L'Ontario : Une province en apprentissage*¹²⁵³, le rapport de l'examen soulevait la nécessité d'uniformiser davantage le savoir et les pratiques relatives aux évaluations d'une classe, d'une école et d'un conseil scolaire à l'autre. En ce qui a trait aux mesures d'adaptation, il soulevait la nécessité de faire ce qui suit :

Assurer des mesures [sic] adaptation et de modification cohérentes pour l'évaluation des élèves ayant un plan d'enseignement individualisé (PEI) et voir au maintien de cette cohérence lorsque ces élèves changent de classe, d'année ou d'école [...] ¹²⁵⁴

Un examen mené par le ministère a fait part de la nécessité d'uniformiser la collecte de données. *Unlocking Student Potential Through Data, Final Report*¹²⁵⁵ a nommé des mesures que pouvait prendre le ministère pour améliorer les résultats des élèves par l'entremise de la collecte, de l'analyse et de la transmission de données. Le rapport insistait sur l'importance d'établir des normes en vue de la standardisation des activités de collecte et d'analyse des données en Ontario :

[...] laisser les conseils scolaires recueillir eux-mêmes des données, sans normes provinciales pour assurer leur uniformité, ne permettra pas de brosser un portrait complet à l'échelle de la province pour déterminer si, et dans quelle mesure, les élèves de différentes communautés, ascendances et identités bénéficient de l'équité en éducation. La collecte systématique et uniformisée de données démographiques permettra aux conseils scolaires et au ministère de réduire les écarts sur le plan du savoir et de créer un système d'éducation qui convient davantage à l'ensemble des élèves de l'Ontario.

People for Education publie un rapport annuel sur les écoles financées par les fonds publics de l'Ontario. Selon l'organisme, il s'agit d'un « audit du système d'éducation » qui repose sur les réponses à un sondage mené auprès des directeurs d'école de langue anglaise, de langue française et de conseils catholiques de l'ensemble de la province. Son rapport annuel de 2016, *The Geography of Opportunity: What's Needed for Broader Student Success*, qualifiait de préoccupation continue les différences considérables d'une école à l'autre sur le plan de la dotation en personnel, des ressources et des occasions d'apprentissage¹²⁵⁶. Le rapport indiquait que la géographie a un effet sur l'accès aux services et aux soutiens, et que les soutiens à l'enfance en difficulté ne sont pas répartis de façon équitable à l'échelle de la province.

Par exemple, en 2016, 91 % des écoles élémentaires des zones urbaines/banlieues disaient compter une enseignante ou un enseignant de l'enfance en difficulté à temps plein, comparativement à seulement 66 % des écoles de petites localités/milieus ruraux¹²⁵⁷. Cinquante pour cent des écoles élémentaires des zones urbaines/banlieues rapportaient devoir limiter le nombre d'élèves pouvant faire l'objet d'évaluations de

l'enfance en difficulté. Ce pourcentage était beaucoup plus élevé (72 %) dans les petites localités/milieus ruraux¹²⁵⁸. People for Education a fait part de l'importance pour le ministère et les conseils de collaborer à l'amélioration de l'accès équitable aux soutiens et services partout en Ontario :

Afin d'offrir à tous les élèves un accès à une grande variété d'occasions d'apprentissage – quels que soient la taille et l'emplacement de l'école – la province doit collaborer avec les conseils scolaires et les collectivités pour assurer la mise en place des fonds et des politiques appropriés¹²⁵⁹.

La vérificatrice générale a aussi observé des différences considérables sur le plan géographique entre les conseils scolaires (p. ex., voir la discussion sur les résultats supérieurs aux évaluations de l'OQRE obtenus par les conseils du Sud comparativement aux conseils du Nord, à la *Section 5 : Rendement des élèves des écoles anglaises de l'Ontario*)¹²⁶⁰.

Le Comité d'élaboration des normes d'accessibilité à l'éducation de la maternelle à la 12^e année

La *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*¹²⁶¹ (LAPHO) a pour objectif de rendre l'Ontario accessible d'ici 2025 en mettant en œuvre des normes d'accessibilité applicables en matière de biens, de services, d'installations, d'emploi, de logements et de bâtiments. Les normes d'accessibilité s'appliquent aux secteurs public, privé et à but non lucratif.

Pour créer une norme d'accessibilité, le ministre responsable de la LAPHO nomme des membres à un comité de l'élaboration des normes d'accessibilité. Le comité prépare une proposition de norme d'accessibilité qu'il recommande au ministre. Les membres du public ont l'occasion de faire des commentaires et des suggestions à propos de la norme proposée. Le ministre passe en revue la norme d'accessibilité proposée par le comité et décide s'il la rendra exécutoire en lui donnant la forme de règlement pris en application de la LAPHO.

Une fois qu'une norme a été mise en œuvre, les personnes et organisations à qui elle s'adresse doivent s'y conformer. Un processus d'examen et de révision de la norme dans les cinq ans suivant son adoption sous forme de règlement est également prévu¹²⁶².

En 2017, un Comité d'élaboration des normes d'accessibilité pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année (comité d'ENAE) a été créé pour fournir des recommandations au gouvernement sur la réduction et la prévention des obstacles à l'accessibilité dans le système public d'éducation. Ces recommandations constitueront la base d'une proposition de nouvelle norme d'accessibilité pour le système d'éducation.

Le rapport initial et les 197 recommandations du Comité d'ENAE ont été rendus publics à des fins de rétroaction en 2021¹²⁶³. Le comité a cerné de nombreux obstacles et a formulé des recommandations qui ont un lien avec l'enquête. Entre autres, le Comité d'ENAE a proposé des normes visant à :

- créer un curriculum inclusif qui reflète les données probantes actuelles et répond aux besoins de l'ensemble des élèves
- clarifier que des mesures d'adaptation doivent être offertes à tous les élèves aux prises avec un handicap au sens du *Code*, et pas seulement les enfants qualifiés d'élèves ayant une anomalie, comme l'entend le ministère
- assurer l'uniformisation du format et du contenu des plans d'enseignement individualisés (PEI), et des données recueillies pour leur élaboration
- exiger que tous les conseils se dotent d'un Plan d'action numérique et technologique permettant d'identifier, de supprimer et de prévenir les obstacles technologiques auxquels se heurtent les élèves handicapés¹²⁶⁴.

Le rapport du Comité d'ENAE a également fait part d'inefficiences et de duplication des efforts au sein du système d'éducation lorsque les conseils mènent leurs propres recherches pour trouver les meilleures ressources à l'intention des élèves handicapés¹²⁶⁵. Il a reconnu le rôle du ministère en matière de recherche et d'élaboration de listes d'options possibles, fondées sur des données probantes, à l'intention des conseils scolaires¹²⁶⁶.

Tout au long de ce rapport et dans ses recommandations, le comité a fait mention d'un manque de mécanismes de responsabilisation (y compris en ce qui a trait aux rapports d'étape et rapports publics) pour veiller à ce que les politiques et règlements, et la prestation de programmes et de services aux élèves, soient mis en œuvre de façon appropriée¹²⁶⁷.

Le comité a abordé certaines préoccupations touchant les mécanismes de responsabilisation actuels afin de promouvoir les droits des élèves handicapés. Il a recommandé de standardiser et d'améliorer ces mécanismes, y compris en exigeant que les conseils scolaires créent un comité d'accessibilité et élaborent des plans d'accessibilité pluriannuels qui cernent les obstacles et prévoient les moyens de les éliminer et de garantir le respect des normes d'accessibilité. Le comité a aussi recommandé des normes régissant les plans d'accessibilité des conseils¹²⁶⁸.

Le Comité d'ENAE a recommandé que chacune des écoles d'un conseil scolaire se dote également d'un comité sur l'accessibilité afin de cerner et d'éliminer le plus rapidement possible les obstacles à l'accessibilité qui sont propres à l'école¹²⁶⁹.

Le comité a enjoint au ministère d'établir des normes pour assurer l'harmonisation des comités d'accessibilité et plans d'accessibilité des conseils. Il a recommandé que le ministère procure aux conseils :

- des modèles et ressources afin d'encourager l'harmonisation de la documentation et des processus liés aux comités d'accessibilité et aux plans d'accessibilité¹²⁷⁰

- des attentes en matière d'accessibilité pour les programmes et les services¹²⁷¹
- une façon de mettre en commun avec d'autres conseils scolaires et parties prenantes des pratiques exemplaires en matière de programmes, de services et d'établissements d'éducation accessibles¹²⁷².

Le comité a aussi recommandé que le ministère effectue la surveillance centrale des comités et plans d'accessibilité des conseils¹²⁷³.

L'importance de faire en sorte que le ministère assume une responsabilité plus grande dans l'harmonisation, la surveillance et la responsabilisation des conseils scolaires pour assurer la satisfaction des besoins des élèves handicapés est un thème récurrent dans le rapport et les recommandations du Comité d'ENAE¹²⁷⁴. Le comité recommande au ministère de faire ce qui suit :

- assurer la surveillance, la vérification et l'examen du respect de la LAPHO, du *Code* et de la *Charte*, et recueillir des commentaires connexes¹²⁷⁵
- désigner un sous-ministre adjoint ayant l'autorité nécessaire pour assurer la mise en place d'un système scolaire accessible et sans obstacle pour les élèves handicapés¹²⁷⁶
- créer un poste d'ombudsman/bureau de surveillance pour enquêter sur les préoccupations des élèves et des parents en matière d'éducation des élèves handicapés et prendre les mesures qui s'imposent¹²⁷⁷
- collaborer avec le ministère des Services aux aînés et de l'Accessibilité pour promouvoir des pratiques efficaces en matière d'éducation de l'enfance en difficulté et d'accessibilité¹²⁷⁸.

Le Comité d'ENAE a aussi inclus plusieurs recommandations visant à accroître la responsabilisation des conseils scolaires. Par exemple, selon le comité, les conseils devraient être tenus de faire rapport tous les trimestres au ministère (et à la Direction générale de l'accessibilité pour l'Ontario) de leurs réussites et des difficultés rencontrées pour satisfaire aux recommandations relatives à l'ENAE, et de leurs solutions ou mesures correctives proposées¹²⁷⁹.

Le comité a recommandé que le ministère et les conseils collaborent pour créer « [d]es outils et des processus de reddition de compte permettant d'étudier, de contrôler et de communiquer les données sur l'engagement et aux performances des élèves¹²⁸⁰ ».

Il a aussi insisté sur l'importance d'adopter des mesures de rendement mesurables et des échéances pour la mise en œuvre des normes relatives à l'éducation¹²⁸¹. De plus, il a recommandé que la Direction générale de l'accessibilité pour l'Ontario (qui relève du ministère des Services aux aînés et de l'Accessibilité) assure la surveillance directe de toute nouvelle norme relative à l'éducation adoptée aux termes de la LAPHO, y compris

en menant des inspections sur place et des examens de mise en œuvre dans des conseils scolaires sélectionnés¹²⁸². La Direction générale de l'accessibilité devrait également mener un examen ou une vérification de la conformité du gouvernement de l'Ontario sur une base trimestrielle¹²⁸³.

Conclusions de l'enquête relatives à l'établissement, à l'harmonisation et au suivi des normes

Comme l'ont fait d'autres examens et rapports, l'information recueillie de sources multiples a souligné le peu de standardisation, d'harmonisation, de surveillance ou de responsabilisation relativement aux cinq dimensions essentielles au respect du droit de lire des élèves. Les processus en place au moment de l'enquête n'obligeaient pas les conseils scolaires à satisfaire à une norme d'excellence en matière d'enseignement de la lecture et de services connexes, n'assuraient pas un accès équitable à des mesures d'intervention et d'adaptation fondées sur des données probantes, et ne permettaient pas aux conseils ou au ministère de cerner les problèmes ou disparités au sein du système.

Durant l'enquête, le ministère a indiqué qu'il donnait aux conseils scolaires la flexibilité de déterminer comment dépenser les fonds accordés pour le soutien de l'éducation de l'enfance en difficulté étant donné qu'il est préférable de déterminer à l'échelle locale comment satisfaire aux besoins des élèves et que les conseils scolaires connaissent mieux que quiconque leurs élèves et les besoins locaux. Les conseils donnent également aux écoles et enseignants un pouvoir discrétionnaire important pour les mêmes raisons, et par respect pour le jugement professionnel du personnel enseignant. Cela signifie que l'expérience des élèves varie grandement d'un conseil, d'une école et d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre.

Conformément au Règlement 306 pris en application de la *Loi sur l'éducation*¹²⁸⁴, les conseils scolaires sont tenus de préparer et d'approuver tous les deux ans un rapport sur leurs programmes et services à l'enfance en difficulté, et de le soumettre au ministère. Les conseils doivent conserver un plan d'éducation pour l'enfance en difficulté, le réviser annuellement et le modifier périodiquement en vue de répondre aux besoins de leurs élèves en difficulté, et soumettre à la ou au ministre à des fins d'examen toute modification qui y est apportée. L'un des objectifs du plan d'éducation pour l'enfance en difficulté des conseils scolaires est d'informer le ministère et le public des programmes et services à l'enfance en difficulté qu'ils offrent, conformément à la loi et à la politique du ministère touchant l'éducation de l'enfance en difficulté¹²⁸⁵.

Un document stratégique du ministère établit les normes relatives aux plans d'éducation pour l'enfance en difficulté¹²⁸⁶. Le document indique que les plans d'éducation pour l'enfance en difficulté doivent être conçus de façon à respecter la *Charte*, le *Code*, la *Loi sur l'éducation* et ses règlements d'application, et toute autre loi pertinente. Le conseil doit inclure un énoncé confirmant que son plan a été conçu conformément à

cette exigence. Les plans doivent présenter les procédures d'identification précoce et stratégies d'intervention, le processus et les évaluations pédagogiques du CIPR, y compris les temps d'attente moyens d'évaluations et les critères de gestion des listes d'attente, si de telles listes sont maintenues.

Le ministère dit qu'il passe en revue le plan d'éducation pour l'enfance en difficulté de chaque conseil scolaire pour déterminer s'il respecte ses exigences relatives au maintien, à l'échelle de l'Ontario, de certaines normes relatives à la mise en œuvre et à la prestation de programmes et de services d'éducation de l'enfance en difficulté. Lorsque le ministère détermine que le plan d'un conseil ne se conforme pas aux normes, il exige que le conseil modifie son plan.

Selon le ministère, les plans d'éducation de l'enfance en difficulté devraient être assujettis à des normes provinciales :

Ces normes appuient l'objectif du gouvernement de veiller à ce que les élèves en difficulté de l'Ontario aient accès à la meilleure éducation possible. Une mise en œuvre systématique de ces normes rendra les conseils scolaires plus responsables envers les élèves, les parents et les contribuables¹²⁸⁷.

Jusqu'à novembre 2020, les conseils scolaires étaient également tenus de fournir chaque année un plan d'amélioration du conseil au ministère. Les plans d'amélioration des conseils devaient inclure des données relatives au conseil scolaire, y compris des données sur ses résultats en matière de littératie, et nommer les mesures que le conseil allait prendre pour résoudre les sources de préoccupation relatives au rendement des élèves. Durant l'enquête, le ministère a indiqué que les conseils fixaient généralement des buts en matière d'amélioration des résultats des élèves en littératie.

Le ministère n'a pas précisé quel suivi est effectué après que les conseils lui soumettent leur plan d'éducation pour l'enfance en difficulté et, jusqu'à novembre 2020, leur plan d'amélioration du conseil, ou quelles normes fondées sur des recherches scientifiques du domaine de l'éducation sont utilisées pour évaluer ces plans. Nous n'avons pas déterminé clairement si le ministère surveille la qualité des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté des conseils et les progrès de ces derniers lorsqu'il s'agit d'améliorer les résultats en littératie des élèves, ou comment il le fait. Il n'est également pas clair que le ministère oblige les conseils à adopter des mesures correctives si certains aspects des plans sont source de préoccupation. Il n'a donc pas été possible de déterminer si le ministère s'assure du respect des exigences relatives aux plans d'éducation pour l'enfance en difficulté, et comment il le fait. Les divers rapports décrits précédemment et les conclusions de l'enquête laissent entendre que, jusqu'à présent, ce processus n'a pas été particulièrement efficace pour assurer le respect de normes minimales, l'harmonisation des pratiques et la responsabilisation.

La CODP a passé en revue un échantillon de plans d'éducation pour l'enfance en difficulté de conseils pour déterminer comment ils traitent des questions soulevées dans le cadre de l'enquête. Parmi les observations sur le manque d'harmonisation et de normes dans les plans d'éducation pour l'enfance en difficulté figure ce qui suit :

- Dans l'ensemble, les plans varient considérablement d'un conseil à l'autre et manquent d'uniformité en ce qui a trait à l'information fournie. Cela complique la tâche de comparer les approches des différents conseils en matière d'éducation de l'enfance en difficulté.
- Seulement un petit nombre de plans font référence à la conception universelle de l'éducation (CUA), habituellement très sommairement et dans un contexte qui ne touche pas spécifiquement l'enseignement de la lecture en salle de classe (autrement dit, les conseils ne reconnaissent pas que l'enseignement direct, explicite et systématique des compétences de base en lecture des mots, fondé sur la recherche scientifique, profite à tous les élèves et est nécessaire aux élèves à risque).
- Les plans ne prévoient pas tous des approches progressives de l'enseignement, de l'évaluation et de l'intervention, et, lorsqu'ils le font, ils ne mettent pas de l'avant une approche de type RAI/MTSS fiable et fondée sur des données probantes.
- Les plans ne donnent pas tous le même degré d'explications relativement à leur processus d'évaluation/de dépistage, d'intervention et d'accommodement des besoins.
- Peu de plans discutent de processus spécifiques de dépistage fondés sur des données probantes.
- Peu de plans discutent de programmes spécifiques d'intervention en lecture fondés sur des données probantes.
- Beaucoup de plans ne discutent pas des temps d'attente d'évaluations officielles ou de la stratégie du conseil (le cas échéant) en vue de gérer les listes d'attente.
- Seuls quelques conseils incluent des plans de perfectionnement professionnel détaillés en matière d'éducation de l'enfance en difficulté. Les plans de perfectionnement professionnel ne tiennent pas compte de la formation requise pour travailler auprès d'élèves qui ont des difficultés de lecture ou risquent d'en développer, y compris la formation sur les mesures d'intervention fondées sur des données probantes.
- Les conseils ne présentent pas tous leurs modèles de prestation de services selon le type d'anomalie et n'offrent pas tous d'information sur les programmes et mesures de soutien disponibles aux élèves ayant un TA.

En septembre 2021, le ministère a publié un cadre d'élaboration de plans d'amélioration et d'équité des conseils. Selon le ministère, ce cadre qualifie d'objectif l'amélioration des résultats en matière de littératie et établit trois indicateurs provinciaux de rendement en littératie. Ces indicateurs ont trait aux résultats de l'OQRE en lecture et en écriture, aux notes en lecture et en écriture versées aux bulletins, et au Test provincial de compétences linguistiques.

Le ministère rapporte que les conseils devront entrer des données démographiques dans l'outil de données et de planification du cadre, qui seront utilisées pour cerner les écarts entre les élèves sur le plan de tous les indicateurs qui les concernent. Le ministère s'attendra à ce que les conseils analysent la façon dont se portent les élèves marginalisés à la lumière de ces indicateurs de rendement (autrement dit, analyser tout écart sur le plan des résultats), établissent des cibles et élaborent des plans d'action pour réduire ces écarts. Les conseils soumettront leur plan d'amélioration et d'équité tous les ans, à compter de mai 2022. Le ministère dit qu'il examinera les plans des conseils tous les ans.

L'outil du cadre est un bon pas vers l'avant. Cependant, les données des bulletins ne procurent pas actuellement un portrait fiable du rendement en lecture. Comme nous l'expliquons plus tard, les notes de bulletin pourraient ne pas reposer sur des évaluations objectives des compétences en lecture et l'enquête a permis d'entendre de nombreux exemples d'élèves qui obtenaient de bonnes notes qui masquaient leurs difficultés de lecture. La vérificatrice générale a aussi constaté que les bulletins de la province n'étaient pas des évaluations valables du rendement des élèves ayant un PEI. Les méthodes d'évaluation des compétences en lecture décrites dans le présent rapport procureront aux conseils et à la province de meilleures bases en vue de l'évaluation des résultats en littératie des jeunes élèves de l'Ontario.

Les autres efforts déployés par le ministère en vue d'assurer une certaine uniformité et d'orienter le travail des conseils prennent souvent la forme de guides ou de ressources que les conseils ne sont pas tenus d'utiliser. Lorsque le ministère émet des notes Politique/Programmes plus prescriptives en matière de dépistage, d'évaluations professionnelles, de troubles d'apprentissage (TA) et d'autres questions concernant les élèves ayant des troubles de lecture, les mesures qu'elles contiennent sont majoritairement désuètes et non représentatives de la science et des données probantes actuelles, ou elles nuisent à la capacité des conseils de favoriser la cohérence et la standardisation (p. ex., voir la discussion de la Note Politique/Programmes n° 155 à la *Section 9 : Dépistage précoce*).

Le curriculum de l'Ontario présente la matière que tous les enseignants de l'Ontario sont tenus d'enseigner. Le curriculum décrit les connaissances et les compétences que les enseignants doivent transmettre et que les élèves doivent acquérir durant l'année. Le curriculum d'enseignement de la langue est donc un outil essentiel d'établissement de normes et d'uniformisation de l'enseignement de la lecture fondé sur des données probantes dans toutes les classes de l'Ontario. Cependant, le curriculum fait la promotion d'une approche problématique d'enseignement de la lecture reposant sur l'utilisation d'indices et ne présente pas les compétences de base qui sont nécessaires, selon les recherches, à l'apprentissage de la lecture. Il n'offre pas non plus de directives sur les méthodes d'enseignement fondées sur des données probantes afin de veiller à ce que tous les enfants apprennent à lire. En plus de ne pas s'aligner sur les éléments de preuve disponibles, le curriculum laisse beaucoup de place à l'interprétation.

Plusieurs membres du personnel de conseils scolaires et de nombreux éducateurs ayant répondu au sondage ont dit souhaiter que le curriculum de l'Ontario contienne des directives plus explicites et davantage fondées sur des données probantes :

Je crois qu'il manque de cohérence. Le curriculum présente des grands objectifs sans indiquer comment les atteindre. Il y a trop de place à l'interprétation et de nombreux enfants, selon moi, sont laissés pour compte parce que le personnel enseignant utilise des méthodes désuètes ou n'a pas été informé de la meilleure façon de travailler auprès de tous les élèves.

et

Je vois toute une panoplie d'approches et de matériel de toutes sortes. Le manque d'uniformité et de connaissances règne!

De façon similaire, il manque d'uniformité sur le plan du dépistage précoce. La *Section 9 : Dépistage précoce* décrit en détail l'absence de méthode universelle de dépistage précoce fondée sur des données probantes en Ontario. À l'heure actuelle, les conseils scolaires peuvent uniquement faire circuler une liste d'outils de dépistage approuvés, mais ne peuvent en exiger ou en superviser l'usage. Les outils approuvés par les conseils scolaires et les façons de les utiliser ne reposent habituellement pas sur des mesures ou des pratiques fondées sur des données probantes. Par conséquent, l'approche actuelle de dépistage n'est pas fondée sur des données probantes, varie d'un conseil scolaire, d'une école, d'un membre du personnel enseignant ou d'une situation à l'autre, et ne permet pas de repérer de nombreux élèves qui devraient avoir accès tôt à des mesures d'intervention et de soutien.

La CODP a demandé aux conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête de dresser la liste des outils de dépistage qu'ils ont approuvés à des fins d'utilisation par le personnel enseignant. En tout, les huit conseils scolaires avaient approuvé 40 outils de dépistage. Les conseils ne savaient pas quels outils avaient été utilisés, quels élèves faisaient l'objet de dépistage et quand et à quelle fréquence ils étaient évalués. Dans l'ensemble, la validité des outils et processus de dépistage ne cadre pas avec les données probantes recueillies.

De nombreux éducateurs ayant répondu au sondage ont fait part de disparités sur le plan de la méthode de dépistage précoce utilisée :

La méthode semble varier non seulement d'un conseil scolaire à l'autre, mais même d'une classe à l'autre! Il n'y a aucune uniformité, ce qui est très préoccupant.

et

Les différentes normes utilisées par les différents enseignants font en sorte que des élèves traînent de l'arrière ou passent même entre les mailles du filet. Tous les élèves doivent faire l'objet de dépistage.

Contrairement à l'Ontario, le Royaume-Uni a adopté une approche unique de dépistage des difficultés d'analyse graphophonétique reposant sur un outil de dépistage répandu. Cette standardisation et uniformisation du dépistage permet au Royaume-Uni de recueillir, d'analyser et de publier des données nationales sur les résultats d'un outil de dépistage valide et fiable. D'autres administrations, comme le North Vancouver District School Board, exigent que tous les élèves soient soumis à un même outil de dépistage¹²⁸⁸. Cette approche a été très efficace sur le plan de l'identification précoce des élèves aux prises avec des difficultés de lecture, et l'intervention rapide.

Les huit conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête ont fait état de plus de 20 différentes mesures d'intervention. Les éducateurs ayant répondu au sondage en ont nommé 13, en plus de mesures « autres » additionnelles comme une « approche générale équilibrée à l'alphabétisation durant la période d'intervention » et une « approche générale équilibrée à l'alphabétisation durant la période d'intervention ». Comme l'illustre l'examen mené à la *Section 10 : Mesures d'intervention en lecture*, bon nombre des mesures d'intervention ne cadraient pas avec les recherches. La variabilité et l'usage de mesures d'intervention qui ne reposent pas sur des méthodes fondées sur des données probantes sont source de préoccupation.

Bon nombre d'éducateurs ont décrit le manque d'équité sur le plan de l'accès aux mesures d'intervention :

Il existe de nombreuses mesures efficaces d'intervention en lecture, dont l'utilisation prend plus ou moins de temps et exige plus ou moins d'expertise. L'accès des élèves à des mesures d'intervention en lecture est très inégal au sein des écoles, et d'une école ou d'un conseil scolaire à l'autre, en raison d'idéologies ou de priorités budgétaires différentes.

Ils ont aussi décrit le manque d'équité découlant du manque d'uniformité des approches :

Des valeurs repères doivent être établies pour le dépistage et des méthodes d'intervention doivent être recommandées, parce que [leur] absence crée de grandes disparités entre les écoles, conseils scolaires et régions de la province, ce qui n'est pas juste pour les élèves.

Cette grande variabilité et le nombre considérable de mesures d'intervention et d'outils de dépistage inefficaces et non fondés adoptés par les conseils scolaires font en sorte que les besoins de nombreux élèves de l'Ontario qui ont des difficultés de lecture ou risquent d'en développer ne sont pas comblés. Lorsqu'on y ajoute un curriculum et des méthodes pédagogiques en salle de classe qui mettent l'accent sur des systèmes d'indices et approches équilibrées en alphabétisation qui ne sont pas efficaces, il n'est pas surprenant que tant d'élèves aient de la difficulté à lire. L'accès inégal à des mesures d'adaptation efficaces en temps opportun ne fait que multiplier les difficultés de ces élèves. Des élèves et des parents rapportent devoir se battre pour conserver les mesures d'adaptation de l'élève lorsque celui-ci ou celle-ci change de classe, d'année d'études, d'école ou de conseil scolaire.

Enfin, il n'existe pas de critère clair ou uniforme d'aiguillage des élèves vers des services d'évaluation psychopédagogique. Les procédures employées pour le diagnostic des troubles d'apprentissage et de lecture semblent ne pas cadrer avec les recherches actuelles/critères du DSM-5. Le niveau élevé de discrétion des responsables du processus semble occasionner un risque considérable de biais et d'iniquité sur le plan de l'accès.

Depuis le lancement de l'enquête de la CODP, les conseils scolaires ont reçu des fonds additionnels pour la mise en œuvre de soutiens en lecture. Une entente de paiement de transfert de 2021 du ministère tente d'orienter davantage le recours aux outils de dépistage et mesures d'intervention en lecture en offrant des exemples de programmes d'alphabétisation qui comprennent l'enseignement direct des compétences de base en lecture des mots. Bon point de départ, ces exemples ne constituent néanmoins qu'une illustration d'options possibles, et non de nouvelles exigences. Le fait d'expliquer les caractéristiques d'approches judicieuses et de donner des exemples de programmes judicieux n'est pas la même chose que d'exiger que les conseils scolaires adoptent uniquement des mesures, des approches et des programmes qui reposent sur des données scientifiques. Le ministère doit indiquer clairement aux conseils qu'ils ne doivent pas employer d'approches et de programmes qui n'ont pas été validés et qui n'ont pas fait la démonstration de leur efficacité auprès des élèves ayant des difficultés de lecture.

Le ministère doit impérativement établir des normes et exigences claires qui tiennent compte des éléments de preuve et que **doivent** respecter tous les conseils scolaires de l'Ontario. Contrairement à l'Ontario, plus de 40 États américains se sont dotés de lois qui traitent spécifiquement des troubles de lecture et de la dyslexie, accroissent le niveau de sensibilisation à la dyslexie, offrent des directives aux districts scolaires en matière d'identification des enfants à risque de dyslexie, et mettent de l'avant des mesures d'intervention précoce fondées sur des données probantes. Ces lois abordent également souvent la formation du personnel enseignant, l'offre de mesures d'adaptation et les droits généraux des personnes dyslexiques¹²⁸⁹.

Collecte de données

Les données aident à vérifier, surveiller, mesurer et réduire les écarts sur le plan du rendement de groupes d'élèves spécifiques. Employées judicieusement, elles améliorent la qualité de la prise de décisions, de la prestation des services et des programmes¹²⁹⁰. Une collecte de données additionnelles pourrait être requise pour aider à explorer, reconnaître et mieux comprendre les facteurs qui pourraient contribuer aux résultats inégaux observés¹²⁹¹. Les données sont importantes pour le suivi du rendement et des résultats des élèves et la responsabilisation des parties.

Le manque de collecte, d'analyse et de transmission de données a constitué un obstacle important à l'accessibilité du système d'éducation de l'Ontario. Le Comité d'ENAE et la CODP ont tous les deux établi que l'amélioration de la collecte de données partout dans la province était essentielle au respect des droits des élèves handicapés.

La CODP affirme depuis longtemps que la promotion et la protection des droits de la personne dépendent de la collecte de données. Dans le contexte du *Code*, la collecte de données peut avoir de nombreux objectifs, dont les suivants :

- surveiller et évaluer une situation de discrimination potentielle
- identifier et éliminer les obstacles systémiques
- atténuer ou prévenir un désavantage
- promouvoir l'égalité substantielle des personnes visées par les motifs du *Code*¹²⁹².

Les organisations doivent agir de façon proactive pour assurer l'équité et prévenir la discrimination. La collecte de donnée est souvent essentielle pour veiller à ce que tous les groupes aient un accès équitable aux services offerts. En contexte d'éducation, les conseils scolaires doivent surveiller et évaluer l'efficacité des services d'éducation de l'enfance en difficulté et soutiens connexes, et prendre des mesures pour évaluer le rendement et les résultats des élèves, et particulièrement des élèves issus de groupes protégés par le *Code* ou défavorisés.

La *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés* de la CODP indique ce qui suit :

La collecte de données quantitatives et qualitatives peut aider les établissements d'enseignement à comprendre les obstacles existants, et à cerner et régler les problèmes qui pourraient entraîner de la discrimination systémique. Les organisations devraient procéder à la collecte et à l'analyse de ce genre de données lorsqu'elles ont ou devraient avoir des raisons de croire à l'existence d'obstacles systémiques, de discrimination ou de désavantages historiques. Par exemple, la collecte de données serait justifiée en cas d'allégations ou de perceptions persistantes de discrimination systémique, ou encore dans les cas où l'organisme a l'intention de prévenir ou de réduire les désavantages connus que subissent les personnes handicapées. Lorsque des problèmes sont relevés, l'analyse de données peut fournir une orientation utile concernant les mesures à prendre pour lutter contre la discrimination systémique et pour évaluer l'efficacité de pareilles mesures. Cela est conforme à l'objet réparateur du *Code* et à la jurisprudence récente en matière de droits de la personne, selon laquelle les organisations ont l'obligation de tenir compte de la situation défavorisée dans laquelle la personne se trouve déjà dans la société canadienne¹²⁹³.

Quand la CODP a publié sa politique sur l'éducation accessible au mois d'août 2018, elle a formulé des recommandations en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves handicapés¹²⁹⁴. Plusieurs de ces recommandations avaient pour but d'améliorer la collecte de données. La CODP a recommandé que les conseils scolaires recueillent

des données démographiques intersectionnelles sur les élèves handicapés, y compris des données sur la nature du handicap, les motifs du *Code* auxquels l'élève pourrait s'associer (p. ex., race, sexe, identité sexuelle et ascendance autochtone), le temps requis pour obtenir des mesures d'adaptation et régler les conflits en matière d'accommodement des besoins, les taux de décrochage et les disparités observées sur le plan des soutiens à l'éducation de l'enfance en difficulté offerts aux élèves selon qu'ils fréquentent une école de district scolaire nanti en milieu urbain ou une école de conseil scolaire rural, du Nord et (ou) à faible revenu. Les recommandations insistaient sur le fait que le gouvernement de l'Ontario devrait exiger que les conseils scolaires recueillent ces données et les fournissent au ministère, et que la province analyse les données recueillies à l'échelle du système pour cerner les obstacles et régler les questions qui pourraient occasionner de la discrimination systémique¹²⁹⁵.

Dans un mémoire soumis en décembre 2018 dans le cadre d'une consultation provinciale sur l'éducation, la CODP a recommandé que le gouvernement de l'Ontario mesure l'accès des élèves à des possibilités et à la réussite scolaire en recueillant et en publiant des données désagrégées relatives aux droits de la personne¹²⁹⁶.

Les données sont un moyen et non une fin en soi. Pour les recueillir et les utiliser de façon efficace cependant, il est nécessaire d'accroître la littératie et la formation en matière de données. Un rapport indépendant commandé par le gouvernement du Royaume-Uni, intitulé *Eliminating unnecessary workload associated with data management*, a affirmé avec justesse que :

Personne ne décide d'accroître inutilement la charge de travail et tous les acteurs du secteur de l'éducation, des ministres gouvernementaux aux enseignants en salle de classe, ont un rôle à jouer pour réduire les fardeaux¹²⁹⁷.

Le déploiement de systèmes de données doit être effectué avec prudence et soin afin d'éviter de créer des fardeaux indus pour les éducateurs, ce qui peut donner lieu à de la résistance inutile.

Rapports et études recommandant la collecte de données

Au fil des ans, beaucoup de rapports, d'études et de plans relatifs au système d'éducation de l'Ontario ont fait valoir la nécessité d'améliorer la collecte, la gestion, l'analyse et la mobilisation des données. Ces documents ont reconnu l'importance des données pour le traitement équitable des élèves et le soutien à la prestation de programmes fondés sur des données probantes. Ils ont aussi fait part de lacunes considérables sur le plan des méthodes de collecte de données utilisées actuellement au sein du système d'éducation.

Bureau du vérificateur général/de la vérificatrice générale de l'Ontario

Bon nombre de conclusions et de recommandations touchant l'éducation formulées par les vérificateurs généraux concernent le besoin d'améliorer la collecte, l'analyse et la transmission de données.

En 2008, le vérificateur général a relevé des lacunes sur le plan de la prise de décisions fondées sur des données probantes

La transition des pratiques du secteur de l'éducation en matière de prise de décisions et d'éducation de l'approche traditionnelle fondée sur l'intuition et l'expérience vers une approche reposant sur des faits et des recherches exige la collecte de données améliorées et plus détaillées à propos des élèves, des programmes et des services pédagogiques qui leur sont offerts, et de leur rendement¹²⁹⁸.

De poursuivre le vérificateur général :

[...] les conseils scolaires visés par notre vérification n'enregistraient pas encore dans leurs systèmes suffisamment d'information sur les élèves en difficulté et sur les services et le soutien dont ils bénéficient pour appuyer des analyses détaillées. En conséquence, les conseils n'étaient pas encore en mesure d'utiliser ces systèmes d'information pour gérer et superviser les programmes d'éducation à l'enfance en difficulté¹²⁹⁹.

Le rapport de 2008 recommandait que le ministère de l'Éducation cerne (et aide les conseils à recueillir et à utiliser) l'information requise afin de soutenir l'adoption de « modèles de prestation de programmes fondés sur l'expérience » à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers. Cela inclurait de l'information sur les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté (par exemple le type et le niveau de services et de soutiens offerts, et le moment de leur prestation) et les résultats obtenus par les élèves¹³⁰⁰.

En 2009, le vérificateur général a recommandé que le ministère élabore :

[...] des indicateurs plus détaillés pour mesurer et déclarer l'efficacité de ses initiatives visant à améliorer le rendement des élèves [...] [y compris] le rendement affiché au fil du temps par des cohortes particulières d'élèves qui participent à des programmes et à des initiatives visant à améliorer leur rendement¹³⁰¹.

Le vérificateur général a également formulé des recommandations sur la production de rapports par l'OQRE, y compris le fait que le ministère devrait produire des rapports sur l'écart entre les résultats obtenus par les écoles et les groupes d'élèves qui ont le rendement le plus élevé et ceux qui ont le rendement le moins élevé¹³⁰².

Le vérificateur général a formulé des recommandations en vue d'améliorer la collecte de données centralisées au ministère et l'échange d'information avec les conseils scolaires. Il a recommandé entre autres que les conseils scolaires aient un meilleur

accès à l'information située dans la base de données du ministère afin qu'ils puissent utiliser cette information à des fins de prise de décisions et de surveillance¹³⁰³.

En 2011, le vérificateur général a recommandé que le ministère et les conseils :

[...] [évaluent] la viabilité du calcul d'indicateurs de la réussite des élèves fondés sur une variété d'attributs tels que l'origine ethnique, la langue, le statut socioéconomique et [envisagent] un système ou un processus de collecte des données autodéclarées par les élèves [...]¹³⁰⁴

Le vérificateur général a également constaté que les conseils scolaires :

- utilisent différentes méthodes pour calculer les taux de diplomation, ce qui complique la comparaison significative des taux des différentes régions de la province¹³⁰⁵
- doivent également disposer de meilleurs renseignements sur le niveau de préparation des diplômés aux études postsecondaires et à l'emploi¹³⁰⁶.

Le vérificateur général a recommandé que le ministère et les conseils élaborent une méthode commune de calcul et de transmission des taux de diplomation et autres indicateurs de réussite des élèves, fixent des cibles raisonnables en matière de taux de diplomation et d'indicateurs de réussite des élèves, et exigent que soient produites des données plus officielles sur l'atteinte de ces cibles à l'échelle de la province et des conseils¹³⁰⁷.

En 2017, la vérificatrice générale a de nouveau examiné la collecte de données par le ministère et les conseils, et a déterminé que le ministère ne recueillait pas assez de données pour s'assurer que ses subventions, et plus particulièrement ses subventions pour l'éducation de l'enfance en difficulté, sont réparties de façon équitable à tous les élèves qui en ont besoin. La vérificatrice générale a recommandé que le ministère « [vérifie] si le montant des subventions à des fins particulières ou visant à répondre aux besoins d'un groupe d'élèves particuliers permet d'atteindre cet objectif¹³⁰⁸ ».

La vérificatrice générale a aussi émis des constats à l'égard des systèmes de gestion de l'information des conseils et de la façon dont les conseils rapportent les données relatives aux élèves au ministère. Dans sa vérification de 2018, la vérificatrice générale a indiqué qu'il n'existait pas de système commun et centralisé de gestion de l'information relative aux élèves à l'échelle provinciale et que les conseils utilisaient différents systèmes de gestion de l'information sur les élèves. La vérificatrice générale a recommandé que le ministère collabore avec les conseils scolaires en vue d'examiner la possibilité d'adopter un système commun et centralisé de gestion de l'information sur les élèves à des fins d'efficacité et d'harmonisation, et a fait remarquer que la Colombie-Britannique avait recours à un système électronique d'information sur les élèves géré de façon centrale¹³⁰⁹.

Selon le rapport de suivi de 2020 de la vérificatrice générale, le ministère a indiqué que cette recommandation serait mise en œuvre au plus tard en juin 2021¹³¹⁰. Le ministre rapporte que cet examen a eu lieu, mais qu'il n'était pas pratique de migrer tous les conseils scolaires vers un système de gestion de l'information unique. Il dit avoir plutôt collaboré avec les conseils pour tenter d'élaborer un modèle commun d'interopérabilité (capacité des systèmes informatiques d'établir des liens et de procéder à l'échange d'information).

Rapports et plans du ministère de l'Éducation

Des rapports, études et plans du ministère font part de la nécessité de mieux mesurer les facteurs qui favorisent la réussite et le bien-être des élèves. Dans son document de 2014 intitulé *Atteindre l'excellence : Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, le ministère soulignait l'importance de recueillir des données démographiques et perceptuelles (p. ex., dans le cadre de recensements des élèves ou de sondages sur le climat scolaire) pour améliorer les programmes et services, et répondre aux besoins spécifiques des élèves qui ont des difficultés¹³¹¹.

Dans le *Plan d'action ontarien en matière d'éducation* de 2017, le ministère reconnaissait que « la collecte et l'analyse de données démographiques et perceptuelles fournies sur une base volontaire peuvent aider les leaders scolaires et les leaders du système à cibler plus précisément les obstacles à la réussite des élèves »¹³¹². Il y indiquait que les données démographiques pertinentes comprenaient les données sur les anomalies, le statut d'immigration, la première langue parlée, la race, l'origine ethnique, la religion, les handicaps, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle et les indicateurs du statut socioéconomique des parents. Comme l'a indiqué le ministère, un seul conseil scolaire de l'Ontario recueillait des données démographiques en 2017 et, bien que d'autres conseils aient recueilli des données sur les anomalies, le statut d'immigration et la première langue parlée, leur façon d'utiliser ces données pour réduire les écarts en matière d'équité variait à l'échelle de la province¹³¹³.

Le *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation* reconnaît ce qui suit :

Une approche cohérente de la collecte et de l'analyse des données relatives à l'identité fournies sur une base volontaire va aider les conseils scolaires à repérer les obstacles systémiques et contribuer à déterminer la façon d'éliminer les préjugés discriminatoires afin de soutenir l'équité ainsi que le rendement et le bien-être des élèves par le biais de la formation et des programmes et des mesures de soutien ciblés. Ce travail appuiera le mandat de la Direction générale de l'action contre le racisme et respectera les normes relatives aux données élaborées par la Direction¹³¹⁴.

Le *Plan d'action pour l'équité en matière d'éducation* inclut un plan de collaboration avec les conseils scolaires dans le but d'élaborer une approche harmonisée de collecte de renseignements sur l'identité divulgués de façon volontaire. Le gouvernement s'y

engage aussi à collaborer avec ses partenaires des Premières Nations, et communautés métisses et inuites pour établir des indicateurs de rendement et de bien-être des élèves autochtones. Parmi les indicateurs de rendement du Plan d'action figure ce qui suit :

- l'établissement d'indicateurs de rendement et de bien-être des élèves autochtones en collaboration avec des partenaires (2017-2019)
- le lancement à l'échelle de la province d'une initiative de collecte de données relatives à des points de données clés sur l'identité des élèves fournies sur une base volontaire (2017-2019)
- la prise en compte de données sur l'identité et le rendement des élèves au moment d'élaborer les Plans stratégiques pluriannuels, les Plans d'amélioration des conseils scolaires pour le rendement des élèves et les Plans d'amélioration des écoles pour le rendement des élèves (2019-2020+)
- les preuves indiquant que les écarts en matière de rendement et de bien-être se réduisent (2019-2020+)
- les rapports de conseils scolaires sur la collecte de données désagrégées sur l'identité des élèves (2019-2020+)¹³¹⁵.

Le *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation* s'aligne sur le travail de la Direction générale de l'action contre le racisme et respecte les normes relatives aux données élaborées par la Direction¹³¹⁶. Conformément à la *Loi de 2017 contre le racisme*¹³¹⁷, tous les conseils scolaires de l'Ontario seront tenus de recueillir des données relatives à la race d'ici le 1^{er} janvier 2023. Les conseils doivent combiner ces données à d'autre information pour déterminer l'impact de la race sur les résultats et cerner et surveiller les inégalités raciales.

En 2017, le ministère a mené une autre étude sur la collecte de données, en partenariat avec l'Université York¹³¹⁸. Le rapport final de l'étude, intitulé *Unlocking Student Potential Through Data*, nommait des moyens que le ministère pouvait employer pour utiliser plus efficacement les données qu'il recueillait déjà, poursuivre ses objectifs en matière d'équité en recueillant des données additionnelles, y compris des données démographiques, données perceptuelles, données de programmes et données sur l'apprentissage des élèves, et utiliser les données pour faire un suivi des enfants et des jeunes de la naissance aux études postsecondaires. Le rapport faisait état de l'importance de collaborer avec des partenaires pour renforcer la collecte de données, l'évaluation du rendement des élèves et la publication des données sur l'éducation en Ontario. Il décrivait également les lacunes sur le plan des données recueillies à l'heure actuelle par le ministère et les conseils scolaires :

Bien que les conseils scolaires recueillent actuellement une grande variété de données démographiques sur les élèves, il existe quelques dimensions clés de l'identité sociale sur lesquelles la plupart des conseils scolaires et le ministère ne recueillent actuellement aucune donnée, y compris : la race, l'origine ethnique, la croyance (religion), le handicap, l'identité sexuelle et l'orientation sexuelle. De plus, ces données démographiques clés ne sont pas abordées dans le cadre de sondages perceptuels, comme les sondages sur le climat scolaire¹³¹⁹. En outre, le fait de laisser certains conseils recueillir seuls des données, sans établir de normes provinciales à des fins d'uniformisation, fera en sorte qu'on ne pourra

pas dresser de portrait provincial complet sur l'équité réelle en matière d'éducation dont jouissent les élèves d'une variété de communautés, de milieux et d'identités. La collecte systématique de données démographiques uniformes permettra aux conseils scolaires et au ministère de réduire les écarts sur le plan de ce savoir et de créer un système d'éducation qui convient davantage à l'ensemble des élèves de l'Ontario¹³²⁰.

Le rapport formulait de nombreuses recommandations sur la façon d'améliorer la collecte de données et d'utiliser les données pour améliorer la prise de décisions et les résultats scolaires des élèves. Parmi les recommandations les plus pertinentes dans le cadre de l'enquête figurait ce qui suit :

- Recommandation selon laquelle le ministère fasse figure de proue en exigeant et en appuyant la collecte de données démographiques additionnelles à l'échelle de la province, et en s'assurant que ces données sont recueillies d'une façon qui permette leur inclusion à la base de données centrale du ministère de l'Éducation, le Système d'information scolaire de l'Ontario (SISOn).¹³²¹ Le rapport a recommandé que le processus de collecte de données additionnelles débute durant l'année scolaire 2018-2019¹³²².
- Examen des façons d'améliorer les programmes et processus. Le rapport a recommandé que le ministère identifie des données clés sur les programmes et processus qui devraient être recueillies, analysées et intégrées dans SISOn, comme les données sur la participation des élèves à des programmes spécialisés, les processus d'enseignement et d'intervention, et les résultats scolaires, afin de cerner les tendances sur le plan du rendement scolaire selon le type de programmes¹³²³.
- Recommandation selon laquelle le ministère examine, en collaboration avec ses partenaires du secteur de l'éducation, les processus d'identification des élèves handicapés, des anomalies et des besoins particuliers en matière d'éducation. Une analyse intersectionnelle (p.ex., exploration de la représentation disproportionnée des élèves racialisés dans les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté) devrait être menée pour assurer le suivi des recommandations en matière d'identification et de placement, des exclusions de l'école et des mesures de soutien offertes¹³²⁴.
- Recommandation selon laquelle le ministère explore, en collaboration avec ses partenaires du secteur de l'éducation, le bien-fondé de recueillir des données repères provinciales sur les premières années scolaires au moyen des évaluations menées à l'admission en maternelle et au jardin d'enfants, surtout en ce qui a trait aux compétences de base en littératie et en numératie¹³²⁵. Le rapport visait également les élèves plus âgés et formulait des recommandations sur la façon d'améliorer le suivi des inscriptions dans les établissements postsecondaires et du rendement des étudiants, y compris au moyen de données démographiques pour cerner les écarts sur le plan des résultats de sous-groupes, notamment les élèves ayant des besoins particuliers¹³²⁶.

Rapports sur les données d'évaluation de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

En 1995, la Commission royale sur l'éducation a recommandé à l'Ontario de mener des évaluations provinciales à grande échelle des compétences en littératie et en numératie des élèves de la 3^e année et des compétences en littératie des élèves de la 11^e année¹³²⁷. Elle a aussi recommandé que les évaluations soient effectuées par un bureau de l'évaluation de l'éducation et de la responsabilité en éducation, qui ferait rapport au ministre de l'Éducation et aux membres du public des données recueillies à l'échelle provinciale sur le rendement d'ensemble des élèves, et celui de sous-groupes d'élèves, selon le sexe, la race, l'origine ethnique et le statut socioéconomique¹³²⁸. La recommandation a mené à l'établissement de l'OQRE en tant qu'organisme de la Couronne, en vertu de la *Loi de 1996 sur l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation*¹³²⁹.

En 2018, le rapport *L'Ontario, une province en apprentissage* présentait des recommandations sur les évaluations en salle de classe et les évaluations et rapports de l'OQRE. Les auteurs y recommandaient que les données obtenues à l'aide de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), qui mesure la santé et le bien-être physique, la compétence sociale, la maturité émotionnelle, le langage, le développement cognitif, la communication et les connaissances générales des élèves de la maternelle et du jardin d'enfants, soient utilisées plus efficacement pour aider les écoles, les collectivités et la province à comprendre les besoins de leurs plus jeunes apprenants¹³³⁰. Selon eux, les données de l'IMDPE devraient être utilisées à l'échelle de l'école et du district pour favoriser le développement de la petite enfance, faciliter la transition des premières années d'écoles à l'élémentaire et appuyer la prise de décisions sur les améliorations à prioriser et la répartition des ressources¹³³¹.

Le rapport recommandait de transformer la transmission des données de l'OQRE. Selon les auteurs, l'OQRE devrait produire :

Un rapport annuel provincial comprenant entre autres les résultats provinciaux pour les évaluations à grande échelle aux paliers élémentaire et secondaire, les considérations en matière d'équité, les analyses de sous-groupes comprenant des données ventilées, les données relatives aux cohortes, les réponses aux questionnaires, des données et recherches provinciales pertinentes et — lors des années de publication des résultats d'évaluations pancanadiennes et internationales — les conclusions importantes relatives à l'Ontario¹³³².

Le rapport recommandait aussi l'échange bidirectionnel de données entre l'OQRE et le ministère, ainsi que l'échange de données avec les partenaires des Premières Nations et des communautés métisses et inuites¹³³³.

En octobre 2021, l'International Dyslexia Association (IDA) a publié le document *Lifting the Curtain on EQAO Scores*¹³³⁴. Pour produire ce rapport, l'IDA a réclamé et analysé des données de l'OQRE relatives à ses évaluations annuelles de la lecture de 3^e année et de 6^e année, et au TPLC (10^e année), menées entre 2005 et 2019. L'IDA a examiné les questions suivantes :

- le taux d'utilisation de technologies d'assistance/services de transcription de la population étudiante générale, et des élèves possédant un PEI
- le pourcentage d'élèves qui ont réussi le test de façon autonome (sans mesures d'adaptation) et le pourcentage d'élèves qui l'ont réussi en utilisant des technologies d'assistance/services de transcription
- les taux de participation
- le pourcentage d'élèves possédant un PEI et la désignation de TA octroyée par un CIPR
- le « taux de réussite »¹³³⁵ des élèves ayant utilisé des technologies d'assistance/services de transcription pour effectuer le test
- les variations sur le plan des taux de soutien à l'éducation de l'enfance en difficulté et de désignation officielle d'un TA parmi les élèves en apprentissage de la langue (EAL) et les autres élèves
- les variations entre les « taux de réussite » des élèves EAL et des élèves n'étant pas EAL¹³³⁶.

L'IDA a constaté que le taux d'utilisation de technologies d'assistance/services de transcription chez les enfants ayant un PEI allait en augmentant. Selon l'organisme, lorsque des enfants utilisent ces mesures d'adaptation, les évaluations de l'OQRE ne mesurent pas leur capacité de lire les mots sans assistance étant donné que la technologie effectue la lecture à voix haute du texte. Comme nous l'indiquons à la *Section 8 : Curriculum et enseignement*, la capacité de lire les mots est une composante critique de la compréhension de la lecture¹³³⁷. Par conséquent, les taux de réussite des élèves qui effectuent les tests de l'OQRE au moyen de technologies d'assistance/services de transcription ne reflètent pas avec exactitude l'état réel des compétences en lecture des élèves de l'Ontario¹³³⁸. L'IDA a aussi constaté que le taux de réussite sans assistance des élèves qui ont un PEI ne s'était pas amélioré au fil du temps, étant donné que seulement 8 % des élèves de 3^e année ayant un PEI ont réussi le test de lecture sans assistance technologique en 2019, comparativement à 10 % en 2005.

Les conclusions de l'enquête étaient semblables. Comme nous l'indiquons à la *Section 5 : Rendement des élèves des écoles anglaises de l'Ontario*, les mesures d'adaptation fournies signifient que les données relatives à la lecture de l'OQRE, qui sont déjà préoccupantes, sous-représentent probablement l'ampleur des difficultés de lecture parmi les élèves de l'Ontario. L'enquête a aussi révélé que très peu d'élèves des huit conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête qui ont un TA reconnu ont satisfait à la norme provinciale sans adaptation.

Le rapport de l'IDA soulève des préoccupations relatives aux données rapportées par l'OQRE. Il recommande d'accroître la transparence de l'OQRE et enjoint l'OQRE de publier l'information ci-après tous les ans, en plus des mesures actuelles :

- le pourcentage d'élèves ayant satisfait à la norme provinciale de façon autonome, sans utiliser de technologies d'assistance/services de transcription
- le pourcentage d'élèves ayant satisfait à la norme provinciale en utilisant des technologies d'assistance/services de transcription
- le pourcentage de participants ayant utilisé des technologies d'assistance/services de transcription
- le pourcentage de participants ayant utilisé des technologies d'assistance/services de transcription et réussi le test
- les résultats au TPLC de tous les élèves, plutôt que les résultats des sous-groupes d'élèves aux résultats les plus élevés, c'est-à-dire les élèves admissibles pour la première fois
- le pourcentage d'élèves de 10^e année jugés non admissibles au TPLC
- les résultats provinciaux et résultats des conseils ventilés par groupe démographique, dont le sexe, la race, le statut d'élèves en apprentissage de la langue et le statut socioéconomique, de façon à broser un tableau plus complet des questions d'équité en matière d'éducation¹³³⁹.

Sans cette information, les données de l'OQRE ne remplissent pas leur fonction consistant à promouvoir la responsabilité et l'amélioration continue du système d'éducation publique de l'Ontario¹³⁴⁰.

Comité d'élaboration des normes d'accessibilité à l'éducation de la maternelle à la 12^e année

Le Comité d'ENAE a déterminé que « le manque de collecte de données sur l'accessibilité et les élèves handicapés » et « les difficultés à comparer les données de toute la province » figuraient parmi les « principaux obstacles » à la prestation de services aux élèves handicapés. Le comité a également fait part du besoin de faire le suivi des données sur tous les élèves handicapés, plutôt que sur les élèves dont l'« anomalie » a été reconnue seulement¹³⁴¹.

Le Comité d'ENAE a formulé de nombreuses recommandations à l'intention des conseils et du ministère dans le but d'améliorer et de standardiser la collecte, l'analyse et la production de données. Parmi les recommandations aux conseils scolaires qui sont les plus pertinentes dans le cadre de l'enquête figure ce qui suit :

- recueillir des données uniformisées, comparables et désagrégées, sur les élèves présentant tout type de handicaps, selon la définition du *Code* et de la LAPHO, plutôt que sur les élèves ayant une « anomalie de comportement » uniquement, selon la définition de la législation ontarienne actuelle en matière d'éducation de l'enfance en difficulté¹³⁴²
- recueillir des données sur les mesures d'adaptation, programmes et services qui doivent être fournis à l'élève¹³⁴³

- recueillir des données sur les élèves handicapés qui ont besoin de matériel pédagogique accessible¹³⁴⁴
- recueillir des données sur le nombre d'élèves ayant une journée modifiée, incluant la raison, la durée et les appels, le cas échéant, ainsi que le programme éducatif de remplacement proposé¹³⁴⁵
- recueillir, analyser et rendre publiques les données annuelles concernant le nombre d'élèves qui accèdent à des évaluations et des services professionnels fournis par des professionnels de la santé réglementés et par d'autres spécialistes, y compris le nombre de jours que les élèves attendent de faire l'objet d'une évaluation¹³⁴⁶
- rendre compte publiquement, de façon annuelle, des données liées au handicap, aux exclusions, aux modifications, au temps d'attente d'évaluations professionnelles, et aux nombres et types de membres du personnel qui contribuent à l'instruction des élèves handicapés¹³⁴⁷.

Selon le Comité d'ENAE, le ministère devrait colliger les données relatives aux conseils scolaires sous forme de données provinciales, en faire publiquement rapport, identifier les améliorations souhaitables et élaborer un plan d'intervention provincial visant à répondre aux besoins non assouvis des élèves. Selon le comité, le ministère devrait :

- recueillir les données provenant de chaque conseil scolaire et :
 - a. rendre compte publiquement des données susmentionnées, de façon globale et pour chacun des conseils scolaires
 - b. déterminer les évolutions par rapport à l'année ou aux années précédentes, ainsi que les lacunes éventuelles ou domaines à améliorer
 - c. élaborer un Plan d'action provincial afin de combler les lacunes ou les besoins non satisfaits¹³⁴⁸;
- définir à nouveau les éléments obligatoires des PEI afin de soutenir la collecte de données sur les élèves handicapés et les mesures d'adaptation, ou les programmes et services, qui sont requis pour satisfaire à leurs besoins¹³⁴⁹;
- fournir une grille d'évaluation provinciale normalisée permettant de consigner le nombre d'évaluations professionnelles et spécialisées fournies par chaque conseil scolaire de façon annuelle, qui inclut des renseignements sur les critères utilisés pour établir l'ordre de priorisation des élèves aiguillés vers des évaluations, ainsi que le temps s'écoulant entre l'identification du besoin d'évaluation, la réalisation de l'évaluation et la communication des résultats¹³⁵⁰.

Le comité a également abordé le besoin de recueillir et d'analyser les données de recensement des élèves relatives aux identités croisées, y compris l'information sur le type de handicap ou de handicaps, et l'intersection du handicap ou des handicaps avec d'autres facteurs clés comme la race, l'identité autochtone, l'identité sexuelle et la situation socioéconomique¹³⁵¹. Fait important, le comité a indiqué que la collecte de données doit se fonder sur des processus et des questions qui sont harmonisés pour tous les conseils scolaires¹³⁵². Le comité a recommandé que les données soient reliées

aux données sur les résultats et le rendement des élèves, notamment les taux de diplomation, l'accumulation de crédits, le choix de cours et d'autres mesures¹³⁵³. Les données devraient être analysées pour repérer les lacunes et élaborer des plans visant à améliorer les résultats et le rendement des élèves handicapés¹³⁵⁴.

Conclusions de l'enquête relatives à la collecte de données

L'enquête abondait considérablement dans le sens de conclusions de rapports précédents sur les lacunes en matière de collecte de données et les améliorations nécessaires, surtout en ce qui a trait aux élèves handicapés.

Systèmes de gestion de l'information sur les élèves

Il était apparent que les conseils scolaires n'utilisent pas de système centralisé de gestion de l'information, utilisent différents systèmes de gestion de l'information sur les élèves ou ont des capacités variables de production d'information à partir de leurs systèmes de gestion de l'information sur les élèves. Dans plusieurs cas, les conseils n'ont pas été en mesure de produire l'information demandée. Certains conseils ont indiqué qu'ils ne recueillaient pas d'information, ou que des données étaient uniquement recueillies à l'échelle de la classe ou de l'école. Par exemple :

- La plupart des conseils ont indiqué que l'information sur les progrès des élèves en lecture est uniquement conservée à l'échelle de la classe ou de l'école.
- Peu de conseils avaient des données sur les progrès des élèves ayant eu droit à des mesures d'intervention en lecture. Comme l'a indiqué un conseil, « le district fait le suivi des données des différents élèves à l'échelle de l'école et enquête sur des façons de gérer des données collectives de façon centralisée ». D'autres conseils ont fourni des données conservées par le personnel enseignant offrant des mesures d'intervention.
- Un conseil ne pouvait pas indiquer le nombre ou le pourcentage de ses élèves ayant un TA reconnu, étant donné que cette information est conservée à l'échelle de l'école.
- Un conseil a indiqué que les données relatives aux élèves qui se définissent comme des membres des Premières Nations ou des Métis ou des Inuits, et qui ont des besoins particuliers en matière d'éducation sont conservées à l'échelle de l'école et « ne sont pas faciles à obtenir¹³⁵⁵ ».

Dans d'autres cas, les conseils ont dit avoir compilé manuellement les données réclamées (p. ex., données indiquant si les élèves ayant des TA suivent principalement des cours appliqués ou des cours théoriques, et données relatives aux listes d'attente d'évaluations psychopédagogiques). Certains conseils ne semblaient pas recueillir ou analyser ces données, ou des données similaires, à leurs propres fins (p. ex., pour évaluer le rendement des élèves ou l'efficacité des programmes offerts)¹³⁵⁶.

Il semblerait donc que peu d'efforts ont été déployés pour donner suite à la recommandation de 2018 de la vérificatrice générale voulant que les conseils adoptent un système de gestion de l'information sur les élèves commun et centralisé.

Systeme d'information scolaire de l'Ontario

Après avoir recueilli l'information dans leurs différents systèmes de gestion de l'information sur les élèves, ils transfèrent une partie de cette information dans le répertoire de données SISON du ministère. Le SISON recueille des données sur les conseils scolaires, les écoles, les élèves, les enseignants et les cours trois fois par année. Parmi l'information versée au répertoire figure des renseignements biographiques, des données sur les incidents et infractions, et des renseignements sur l'éducation de l'enfance en difficulté, y compris des données sur les anomalies des élèves. Grâce au numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO) de l'élève, les données du SISON sont liées à d'autres indicateurs et séries de données, ce qui améliore le suivi du rendement de l'élève et d'autres résultats associés à une cohorte ou à un groupe donné d'élèves.

Le SISON a pour but de recueillir des données exactes et fiables pour l'analyse, l'élaboration de politiques et la prise de décisions fondées sur des données probantes dans l'ensemble des secteurs stratégiques et de programmation, dans le but ultime d'améliorer les résultats des élèves¹³⁵⁷. Les données recueillies au moyen de SISON sont transférées dans l'environnement d'entreposage de données du ministère à des fins d'utilisation pour appuyer la présentation de rapports publics et l'analyse des données par le personnel du ministère et les conseils scolaires. Cependant, dans le cadre de l'enquête, nous n'avons pas pu déterminer clairement dans quelle mesure les données du SISON ont été analysées à des fins d'assurance de l'équité en matière d'éducation, ou même si elles conviendraient à une telle analyse. Bien que le ministère ait rapporté qu'il analysait les données de l'OQRE, nous n'avons également pas pu déterminer clairement s'il utilisait actuellement les données du SISON pour surveiller les indicateurs identifiés et en faire rapport, de façon à promouvoir l'équité, la réussite scolaire, le bien-être et la confiance des membres du public dans le système d'éducation, comme le recommandait le rapport final *Unlocking Student Potential Through Data* et d'autres rapports.

Données de l'OQRE

L'OQRE administre les évaluations provinciales et en fait rapport (comme nous le décrivons à la *Section 5 : Rendement des élèves des écoles anglaises de l'Ontario*). Bien que l'OQRE présente au ministère et aux conseils scolaires des données sur les résultats obtenus par les élèves se définissant comme des membres des Premières Nations, des Métis ou des Inuits, il ne produit pas à leur intention de sous-ensembles de données sur les élèves, ventilées selon la race, l'origine ethnique et le statut socioéconomique, comme le recommandait en 1995 le rapport de la Commission

royale de l'éducation qui a mené à sa création. De plus, l'OQRE ne publie pas d'analyses régulières ou détaillées sur le rendement des élèves ayant des besoins particuliers. En 2019 cependant, le rapport provincial de l'OQRE indiquait ce qui suit :

Les écarts persistants sur le plan du rendement entre les élèves ayant des besoins particuliers et les autres élèves requièrent de l'attention. Les données de l'OQRE indiquent que les troubles d'apprentissage sont l'anomalie la plus courante au sein de la cohorte d'élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation en Ontario. Les élèves ayant des troubles d'apprentissage ont toujours eu des niveaux de rendement faibles malgré leur intelligence moyenne ou supérieure. Il serait bénéfique de passer en revue les soutiens offerts et les stratégies adoptées pour favoriser la réussite¹³⁵⁸.

Outre cet énoncé, l'OQRE n'a à peu près rien fait pour rendre compte, dans ses rapports publics, des iniquités ou disparités sur le plan du rendement des élèves selon la situation démographique. Les conseils ont accès aux données de l'OQRE relatives à leurs élèves en général et selon l'anomalie. Cependant, nous n'avons pu établir clairement si les conseils analysaient ces données pour déceler les disparités possibles, ou s'ils les utilisaient pour éliminer les iniquités. Durant l'enquête, le ministère a indiqué qu'il analysait tous les ans les données de l'OQRE relatives aux conseils et aux différentes écoles, y compris les données sur les élèves ayant des besoins particuliers. Encore là, nous n'avons pu établir clairement comment le ministère donne suite à ces données ou réagit aux résultats systématiquement faibles aux tests de lecture des élèves ayant des besoins particuliers en général, des élèves ayant des TA reconnus en particulier, ou du grand nombre d'élèves qui n'apprennent pas à lire malgré le manque d'anomalie, de diagnostic ou de besoin particulier reconnu en matière d'éducation.

Comme nous l'indiquons à la *Section 5 : Rendement des élèves des écoles anglaises de l'Ontario*, et conformément au rapport de l'IDA, intitulé *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, les résultats de l'OQRE ne constituent pas un reflet véritable des compétences en lecture des élèves de l'Ontario et ne donnent pas d'indications claires sur les compétences en lecture des élèves ayant des troubles de lecture en raison des exemptions et mesures d'adaptation offertes. Les taux généraux de réussite provinciaux aux évaluations de la lecture de l'OQRE ne tiennent pas compte des nombreux élèves qui ne peuvent pas lire des mots sans assistance.

Données sur les élèves ayant des troubles de lecture ou des besoins particuliers en matière d'éducation

La CODP a demandé aux conseils de lui fournir des informations à propos des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation. Les réponses reçues indiquent que les conseils ont différentes façons de définir les besoins particuliers en matière d'éducation. Certains conseils font une correspondance entre des besoins particuliers en matière d'éducation et le fait d'avoir un PEI. Un conseil semble uniquement considérer que les élèves ont des besoins particuliers en matière d'éducation s'ils ont une anomalie reconnue par un CIPR. Certains conseils comptent parmi les élèves ayant des besoins

particuliers les élèves qui ont obtenu un diagnostic de handicap dans le cadre d'une évaluation psychopédagogique même s'ils n'ont pas fait l'objet d'une évaluation par un CIPR. Enfin, d'autres conseils ont fourni l'information demandée sans donner d'indications sur leurs critères de définition des besoins particuliers en matière d'éducation.

L'évaluation de la situation des élèves ayant des difficultés de lecture et des troubles de lecture était aussi limitée par le fait que la plupart des conseils avaient uniquement des données sur les élèves ayant un TA reconnu (c'est-à-dire les élèves qui avaient fait l'objet du processus du CIPR et reçu la désignation d'élèves ayant un trouble d'apprentissage). De nombreux élèves ayant des difficultés de lecture n'obtiennent jamais la reconnaissance officielle de leur TA. En outre, les élèves qui obtiennent cette reconnaissance officielle ont parfois plus d'une anomalie. Ces élèves sont classés dans la catégorie fourre-tout « anomalies multiples », qui obscurcit la nature des anomalies et pourrait nuire à la collecte de données valables sur les élèves aux prises avec des TA qui ont des handicaps coexistants, une situation qui n'est pas inhabituelle.

Un conseil semblait reconnaître les problèmes associés au fait de tenir uniquement compte des enfants qualifiés d'élève ayant une anomalie par un CIPR. Ce conseil conservait des données sur les élèves ayant obtenu un diagnostic de trouble d'apprentissage à la suite d'une évaluation psychopédagogique (dont 30 % n'ont pas été soumis au processus d'identification par un CIPR). Bien que cette façon de procéder puisse permettre de tenir compte de davantage d'élèves aux prises avec un TA que la seule inclusion des élèves dont le TA a été reconnu par un CIPR, de nombreux élèves ayant un TA ne font pas l'objet d'une évaluation psychopédagogique. Par conséquent, elle aura également pour résultat d'exclure de nombreux élèves ayant des troubles de lecture/la dyslexie.

Fait préoccupant, un conseil n'était pas en mesure de fournir de données quelles qu'elles soient sur le nombre d'élèves ayant un TA étant donné que ces données sont conservées à l'échelle de l'école.

De plus, comme nous l'indiquons à la *Section 12 : Évaluations professionnelles*, les TA reconnus n'étaient pas précisés, ce qui signifie qu'il n'était pas possible de confirmer dans quelle mesure les élèves pris en compte avaient un trouble d'apprentissage de la lecture ou autre, comme un trouble d'apprentissage des mathématiques. Cependant, étant donné que les troubles de lecture sont les TA les plus répandus, il est probable que bon nombre de ces élèves voire la majorité d'entre eux, ont des troubles d'apprentissage de la lecture.

Données démographiques et données sur les élèves ayant des troubles de lecture

Durant l'année scolaire 2019-2020, au moment de soumettre notre demande de données, seulement deux des huit conseils scolaires examinés dans le cadre de l'enquête, Peel et Ottawa-Carleton, menaient un recensement de leurs élèves pour recueillir des données démographiques sur les indicateurs relatifs à l'équité comme la race, l'origine ethnique, la croyance (religion), le handicap, l'identité sexuelle,

l'orientation sexuelle et le statut socioéconomique. Depuis ce temps, les conseils Thames Valley, Simcoe Muskoka Catholic et de Hamilton-Wentworth se sont mis à recueillir des données démographiques. Le conseil Lakehead a lancé un projet pilote de recensement des élèves dans deux écoles en 2020.

Nous avons passé en revue les données de recensement de quatre conseils portant sur les groupes d'âge les plus jeunes¹³⁵⁹. Les conseils n'utilisent pas une approche cohérente de collecte de données, ce qui complique la comparaison de leurs données ou l'analyse des données à l'échelle provinciale¹³⁶⁰. Le rapport final *Unlocking Student Potential Through Data* comprenait une mise en garde :

Le fait de permettre aux conseils scolaires de recueillir par eux-mêmes l'information, sans normes provinciales pour assurer leur standardisation, ne permettra pas de dresser un portrait provincial exhaustif de la situation pour déterminer dans quelle mesure les élèves issus de différentes communautés, ou ayant différents antécédents ou différentes dimensions identitaires, bénéficient d'un accès équitable à l'éducation¹³⁶¹.

Premièrement, les recensements que nous avons passés en revue ne semblaient pas utiliser les mêmes catégories d'âge. Le conseil de Peel ne semble pas effectuer le recensement des élèves avant la 4^e année. Le sondage de Hamilton-Wentworth de la catégorie des plus jeunes élèves se termine en 4^e année, tandis que ceux des conseils d'Ottawa-Carleton et Thames Valley pour la catégorie des plus jeunes élèves se terminent en 6^e année.

Tous les sondages passés en revue recueillaient des données démographiques sur :

- la langue
- l'origine ethnique/culturelle
- l'ascendance autochtone
- les antécédents raciaux/race
- l'identité sexuelle
- l'orientation sexuelle
- la religion/croyance
- les handicaps.

Des variations ont également été observées dans les questions touchant certaines dimensions identitaires. Par exemple, certains conseils demandaient aux élèves quelle était la première langue qu'ils avaient apprise à parler. D'autres leur demandaient quelle était la première langue qu'ils avaient apprise et comprenaient encore aujourd'hui. Certains conseils, mais pas tous, demandaient aussi aux élèves qu'elle était la langue qu'ils parlaient le plus souvent à la maison ou qu'ils parlaient couramment.

Tous les conseils se renseignaient sur l'origine ethnique ou les antécédents culturels des élèves, mais certains voulaient également savoir si les élèves se définissaient comme « Canadiennes » ou « Canadiens ». De façon similaire, tous les conseils posaient des

questions sur « les antécédents raciaux » ou « le(s) groupe(s) racial(aux) » des élèves, mais un seul conseil demandait aux élèves s'ils se définissaient comme « une personne racialisée ou un membre d'une communauté racialisée ».

Les questions relatives aux handicaps variaient aussi. Un conseil demandait aux élèves s'ils avaient un PEI, et quelle était l'anomalie principale qui y figurait. Cependant, d'autres conseils ont indiqué avoir d'autres moyens d'effectuer le rapprochement des données des PEI et des CIPR, et des réponses au recensement. Tous les conseils demandaient aux élèves s'ils se définissaient comme des personnes ayant un TA, mais un seul conseil incluait la dyslexie aux exemples de TA. Aucun conseil ne demandait aux élèves quel type précis de TA ils avaient.

Le statut socioéconomique est un important type de données sur l'identité, que de nombreux rapports recommandent de recueillir. La façon de recueillir les données sur le statut socioéconomique varie. Parmi les conseils qui recueillaient ce type de données, certains posaient des questions sur le nombre de membres du ménage de l'élève, un se renseignait sur le revenu total du ménage, et un sur le plus haut niveau de scolarisation, le statut d'emploi, l'emploi ou l'occupation du parent, du tuteur ou de la tutrice. Certains conseils recueillaient des données sur le statut socioéconomique au moyen des codes postaux.

Dans toutes les sphères ci-haut, visées par les questions des conseils, les choix de réponse proposés variaient d'un conseil à l'autre, mais tous les conseils permettaient aussi aux élèves de donner leur propre réponse ne figurant pas dans les choix proposés.

Au moment de l'enquête, les conseils ne semblaient pas analyser les données recueillies de façon à repérer tout cas d'intersection entre un TA et un autre motif de discrimination interdit aux termes du *Code*. Par exemple, les conseils examinés dans le cadre de l'enquête avaient recueilli peu de données, sinon aucune, sur l'identité sexuelle, la race, les handicaps coexistants, l'ascendance autochtone ou le statut socioéconomique des élèves ayant un TA reconnu. Plus le nombre de conseils recueillant des données de recensement des élèves augmente (exigence à compter du 1^{er} janvier 2023), et plus il sera important qu'ils mènent des analyses intersectionnelles et effectuent un rapprochement entre les données démographiques recueillies et d'autres données disponibles dans leurs systèmes d'information des élèves (p. ex., les données sur les résultats des élèves).

Données relatives au dépistage précoce, mesures d'intervention en lecture et d'adaptation

Les responsables de l'enquête ont demandé que leur soient fournies des données relatives au dépistage précoce, aux mesures d'intervention en lecture, aux mesures d'adaptation et aux évaluations professionnelles. Sauf exception, les conseils

disposaient de peu de données centralisées sur le rendement ou les résultats des élèves ou de données leur permettant de mesurer l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement de la lecture, dépistage précoce, programmes d'intervention et approches en matière d'accommodement des besoins.

Comme nous l'indiquons à la *Section 9 : Dépistage précoce*, les conseils disposaient de peu, voire d'aucune donnée sur le dépistage précoce, y compris qui y est soumis, à quel moment et au moyen de quels outils, et quels sont les résultats de l'outil. La Note Politique/Programmes n° 155 constitue un obstacle majeur à la collecte de ces données étant donné qu'elle limite la capacité des conseils d'effectuer la collecte et l'analyse centralisées des données sur le dépistage. Un seul conseil a indiqué qu'il possédait des données sur les résultats du dépistage précoce étant donné que les orthophonistes du conseil, et non le personnel enseignant, procèdent au dépistage. La Note Politique/Programmes n° 155 ne s'applique pas au dépistage effectué par des orthophonistes.

Contrairement à l'Ontario, le Royaume-Uni recueille et publie des données nationales sur le pourcentage d'élèves qui satisfont à la norme prescrite en matière d'analyse graphophonétique, ventilé selon les données démographiques, dont le sexe, le revenu¹³⁶², l'origine ethnique, les besoins particuliers en matière d'éducation et la première langue parlée autre que l'anglais¹³⁶³. Les données sont publiées sur Internet et les membres du public peuvent formuler des commentaires sur les améliorations à apporter à cette collecte de données¹³⁶⁴.

Les conseils ont également peu de données mesurant l'efficacité de leurs programmes d'intervention en lecture. D'ailleurs, chaque conseil mesure de façon différente cette efficacité. Certains compilent des rapports à l'échelle du conseil sur les programmes comme *Reading Recovery^{md}* et *Empower^{mc}*. Dans d'autres conseils, les données sont recueillies manuellement et conservées à l'échelle de l'école, par le personnel enseignant chargé des mesures d'intervention en lecture.

Plusieurs conseils reconnaissent l'importance de trouver de meilleurs moyens de recueillir et de gérer de façon centralisée les données sur les taux d'obtention de mesures d'intervention en lecture, et les résultats obtenus. Par exemple, un conseil a affirmé ce qui suit :

Il est difficile de mettre la main sur des données recueillies à l'échelle du système afin d'évaluer l'efficacité d'ensemble de nos mesures d'intervention en lecture. Les écoles conservent les résultats individuels [...] et bien qu'elles soumettent des copies des résultats au personnel du bureau central, l'information est présentée sur papier et nous n'avons pas de moyen de la numériser [...] nous examinons nos façons de recueillir les données sur les mesures d'intervention, ainsi que la possibilité d'effectuer cette collecte de façon centrale sous forme électronique afin de faciliter l'analyse de l'information.

Les façons d'évaluer les compétences avant et après l'intervention varient souvent d'un programme d'intervention à l'autre, ce qui crée des difficultés additionnelles lorsqu'il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'intervention a amélioré les compétences de

base, comme la précision et la fluidité de la lecture des mots. Ces variations nuisent aussi à la comparaison de l'efficacité de différents programmes, une question sur laquelle les conseils devraient se pencher.

Les conseils scolaires et les écoles n'ont pas non plus de système standard de communication des besoins des élèves en matière d'accommodement à tous les éducateurs qui travaillent auprès de ces élèves. L'enquête a aussi révélé que le DSO des élèves qui passent d'un conseil à un autre n'est pas toujours mis immédiatement à la disposition du nouveau conseil. Les conseils ne semblent pas utiliser de système uniformisé de gestion des données qui assure l'inclusion prévisible aux PEI des besoins des élèves en matière d'accommodement, afin qu'ils soient communiqués à l'ensemble du personnel offrant son soutien à ces élèves.

Dans certains cas, les écoles procurent aux élèves des mesures d'adaptation sous forme de technologies. Or, les conseils scolaires ne recueillent pas de données qui indiquent si des soutiens technologiques sont mis à la disposition de tous les élèves qui en ont besoin et si les mesures d'adaptation prévues sont bel et bien mises en œuvre, et si elles sont efficaces. En 2020, la vérificatrice générale a déterminé que certains conseils ne connaissent pas la nature exacte des mesures d'adaptation utilisées par leurs élèves, leurs besoins additionnels en matière de technologies ou dans quelle mesure l'accès aux technologies est équitable à l'échelle du conseil. La vérificatrice générale a recommandé que les conseils effectuent une évaluation des besoins des élèves en matière de technologies en salle de classe¹³⁶⁵.

Données sur les indicateurs de réussite des élèves

La CODP a demandé aux conseils de lui transmettre des données sur plusieurs indicateurs du rendement et des résultats des élèves, comme des informations sur le cheminement scolaire des élèves (c'est-à-dire si les élèves suivent surtout des cours théoriques ou appliqués en 9^e année), les taux de diplomation et la fréquentation d'établissements postsecondaires. La CODP voulait évaluer toute disparité sur le plan de ces mesures entre les élèves ayant un TA reconnu et le reste des élèves du conseil scolaire. Sauf exception, les conseils n'ont pas été en mesure de produire des données significatives.

Sept des huit conseils scolaires ont fourni des données sur le cheminement scolaire des élèves ayant un TA. Cependant, seulement quelques conseils ont pu désagréger ces données selon le sexe, l'appartenance autodéclarée aux Premières Nations ou aux communautés métisses ou inuites, ou l'existence de handicaps concomitants.

Tous les conseils ont été en mesure de fournir leurs taux de diplomation. Les conseils ont uniquement accès à l'information sur les élèves qui ont commencé la 9^e année au sein du conseil et y sont restés pendant quatre ou cinq ans. Ils ne peuvent pas faire le suivi de la situation des élèves qui quittent le conseil. Seul le ministère a une méthode de calcul des taux de diplomation qui suit l'élève pendant ses quatre ou cinq années de secondaire, en tenant compte de ses déplacements entre les conseils. Plusieurs conseils ont été en mesure de produire des données sur les taux de diplomation des élèves ayant un TA reconnu, mais d'autres non. Seulement quelques conseils ont pu désagréger ou ventiler les taux de diplomation (p. ex., selon le sexe, l'appartenance autodéclarée aux Premières Nations ou aux communautés métisses ou inuites, ou l'existence de handicaps concomitants). Un conseil disposait de données sur les taux de décrochage des élèves qui se définissent comme des personnes autochtones et (ou) qui habitent « un quartier à faible revenu », mais était incapable de faire les recoupements requis pour déterminer quel pourcentage de ces décrocheurs ont un TA. Les conseils nous ont fait savoir qu'ils pouvaient uniquement produire des données de diplomation désagrégées pour des sous-groupes d'élèves qui débutent leurs études secondaires et obtiennent leur diplôme dans le même district scolaire.

Les conseils n'étaient également pas en mesure de broser pour la CODP un portrait du parcours de leurs élèves après l'obtention du diplôme d'études secondaires. Par exemple, ils n'ont pas été en mesure de fournir des données sur l'admission au collège ou à l'université des nouveaux diplômés avec ou sans TA reconnu. Malgré la recommandation de 2011 du vérificateur général et l'engagement pris en 2013 par le ministère en vue de poursuivre le suivi des élèves après les études secondaires, il semblerait que ni le ministère ou les conseils ont conservé de données utiles sur le cheminement des diplômés d'écoles secondaires, y compris sur les demandes d'admission dans des établissements postsecondaires et l'acceptation ou le rejet de ces demandes.

Les conseils qui ont transmis ce type d'information l'ont obtenue auprès du Service d'admission des collèges de l'Ontario (OCAS) et du Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (OUAC). Cependant, ces sources ne semblent pas broser de portrait clair des établissements où chaque élève a soumis une demande, où sa demande a été acceptée ou refusée, et où il ou elle a ultimement fait son inscription à des études postsecondaires.

Un conseil visé par l'enquête, le conseil d'Ottawa-Carleton, a fait mention de l'importance de relier ses données de recensement à d'autres données afin de favoriser l'équité en matière d'accès et de réussite des élèves. Dans un rapport sur son recensement de 2019-2020, le conseil a indiqué qu'il reliera ses données de sondage à d'autres ensembles de données afin de quantifier :

- les disparités sur le plan des résultats des élèves (p. ex., rendement, taux de suspension, taux de diplomation) et du vécu à l'école (y compris le sentiment d'appartenance et de sécurité)

- la représentation disproportionnée de différents groupes d'un programme et d'un service à l'autre (p. ex., cours théoriques /appliqués/élaborés à l'échelon local; programmes de langue anglaise avec français de base/d'immersion française)¹³⁶⁶.

Le conseil d'Ottawa-Carleton reconnaît l'importance de travailler avec les organisations communautaires et les parties prenantes afin de mieux comprendre toute question systémique sous-jacente qui pourrait contribuer à l'obtention de ces résultats¹³⁶⁷.

Certains développements positifs ont eu lieu et d'autres améliorations sont prévues. Dans l'ensemble, cependant, des progrès additionnels doivent être faits pour combler les lacunes et mettre en œuvre les recommandations des nombreux rapports sur l'amélioration de la collecte de données pour favoriser la prise de décisions, la planification de programmes et l'enseignement, l'allocation de ressources et la publication de données. Des normes provinciales claires relatives à la collecte, à l'utilisation, à l'analyse et à la transmission des données doivent être établies de toute urgence.

Manque de communication et de transparence

Les écoles et les conseils scolaires doivent faire preuve de transparence en rendant l'information sur leurs politiques, pratiques et procédures à la fois visible et accessible aux élèves, parents, éducateurs et membres de la collectivité. Ils doivent également faire preuve de transparence dans leurs rapports avec les élèves et parents. Cela favorise la responsabilisation des écoles et conseils scolaires, et leur permet de continuellement œuvrer à l'amélioration de leurs services¹³⁶⁸.

Le degré de communication entre les écoles et les parents est une mesure clé de la transparence en milieu scolaire. Dans son document de 2010, *Partenariat avec les parents : Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario*, le ministère indiquait ce qui suit :

Une communication respectueuse et constante et la transparence sont essentielles si nous voulons concrétiser notre vision de la participation des parents. Des communications solides et continues se traduisent par l'établissement de relations positives reposant sur le respect, où l'on apprécie les rôles joués par tous les partenaires en éducation. Il faut instituer de multiples canaux de communication visant à faire connaître les progrès des élèves et reliant les conseils scolaires, les écoles, les parents et les familles, les élèves et les communautés, et tous les partenaires doivent être encouragés à s'en servir. Un réseau efficace inclut des mécanismes de communication clairs dans les deux sens, soit entre le foyer et l'école et vice versa¹³⁶⁹.

Le ministère a reconnu que la participation des parents à l'éducation de leurs enfants peut aider les écoles à « [devenir] des lieux encore plus propices à l'enseignement et à l'apprentissage, et le rendement des élèves s'en trouve souvent amélioré¹³⁷⁰ ». Selon le ministère, lorsque les parents participent à l'apprentissage de leurs enfants, les élèves ont

« une attitude plus positive à l'égard de l'école; des devoirs faits de façon plus appliquée; des taux plus élevés d'obtention du diplôme d'études secondaires; une meilleure assiduité scolaire; moins de problèmes de comportement » et plus de succès futur¹³⁷¹.

La liaison avec les parents favorise également la création d'écoles équitables et inclusives. Dans son *Plan d'action pour l'équité en matière d'éducation* de 2017, le ministère s'est engagé à « [t]ravailler avec les conseils scolaires pour établir des structures officielles qui favorisent et font respecter l'équité et les droits de la personne » et a accordé la priorité, entre autres, à « [r]ehausser l'engagement des parents en termes d'équité et d'éducation inclusive, tout particulièrement en identifiant des stratégies pour sensibiliser les parents qui se sont possiblement désengagés du système d'éducation¹³⁷² ».

Les écoles seront plus transparentes et plus efficaces si elles communiquent l'information sur le rendement des élèves aux parents (et aux élèves, le cas échéant), dans un format accessible et un langage simple qui invite ces personnes à participer et à faire part de leurs observations, met l'information en contexte pour la rendre utile et facile à comprendre, et crée un environnement scolaire positif où les parents se sentent les bienvenus.

Les écoles ont encore beaucoup à faire pour aider les élèves qui ont des difficultés de lecture. La CODP a identifié des cas de non-transmission aux parents d'information importante sur le plan du dépistage, des mesures d'intervention, des mesures d'adaptation, des modifications et des évaluations professionnelles. Les outils de partage d'information existants, comme les bulletins, les recommandations de CIPR et les PEI ne sont généralement pas assez détaillés, fréquents ou dynamiques pour fournir aux élèves et aux parents l'information dont ils ont besoin pour comprendre comment l'élève progresse et de quels soutiens additionnels il ou elle pourrait avoir besoin. Certains parents ont rapporté durant l'enquête que l'école faisait fi de leurs préoccupations à l'égard des mesures prises pour résoudre les difficultés de lecture de leur enfant de l'école ou, pire encore, qu'elle usait de représailles contre eux s'ils soulevaient de telles préoccupations.

Rapports et études recommandant la communication et la transparence

Rapports et plans du ministère de l'Éducation

Un environnement scolaire positif est à la fois équitable et inclusif, et ouvre la voie à une communication efficace et transparente. Dans son document de 2014 intitulé *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, le ministère faisait remarquer que les conseils scolaires devraient créer une procédure « permettant aux élèves et au

personnel de signaler en toute sécurité les cas d'intimidation, de harcèlement et de discrimination, et d'être assurés de recevoir une réponse rapide » et s'assurer que les renseignements sur la procédure » sont communiqués à tous les élèves, à tous les membres du personnel et à tous les autres intervenants du conseil scolaire »¹³⁷³.

Dans *Cheminer en harmonie : Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers* (2007), le ministère présentait un « baromètre d'un climat positif ». Ce baromètre inclut les éléments suivants :

- Chaque personne est traitée avec respect.
- L'école offre un environnement accueillant et bienveillant.
- Les éducatrices et les éducateurs favorisent et maintiennent une interaction régulière entre les écoles et les familles.
- La culture scolaire développe l'esprit communautaire et des relations harmonieuses, offrant ainsi à tous les élèves davantage de chances de réussir.
- Les parents participent aux activités scolaires.
- Chacun se sent en sécurité.
- La prévention des conflits et l'intervention précoce en cas de conflit jouent un rôle important.
- Chacun est invité à faire part de ses idées et de ses commentaires.
- La communication interculturelle est valorisée.
- Les éducatrices et les éducateurs ont reçu une formation sur l'antiracisme et l'équité ethnoculturelle, et sur la façon d'éviter toute discrimination concernant la capacité physique, le sexisme et l'homophobie¹³⁷⁴.

Lorsque le climat scolaire n'est pas positif, la communication peut être rompue, ce qui peut occasionner un manque de transparence et une hausse des conflits entre les parents et les éducateurs. Dans *Cheminer en harmonie*, le ministère offrait les exemples suivants :

- Les conflits de planification surviennent lorsque les parents, les éducatrices et les éducateurs n'ont pas accès aux mêmes renseignements sur l'élève ou ont une compréhension et des idées différentes sur les points forts et les besoins de l'élève et sur les programmes et les services qui seraient les plus appropriés pour l'élève.
- Les conflits de mise en œuvre surviennent lorsque les parents perçoivent que les Plans pour les programmes et services n'ont pas été mis en œuvre de façon adéquate.
- Des conflits relationnels peuvent survenir à la suite de différences culturelles, de la façon d'interagir avec autrui, de bris de communication et d'une perte de confiance entre les parents, les éducatrices et les éducateurs¹³⁷⁵.

Dans *Cheminer en harmonie*, le ministère faisait remarquer que les conseils et les écoles pouvaient faire la promotion d'environnements scolaires positifs et de la communication efficace entre les parents et les écoles en :

- s'assurant que les mêmes informations sont fournies aux parents et au personnel de l'école sur les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers
- offrant une formation et un perfectionnement professionnel aux éducatrices et aux éducateurs pour renforcer leurs habiletés en communication – telles que les habiletés à présenter des renseignements clairement, avec diplomatie et avec empathie ainsi que les habiletés à interpréter correctement les messages et les comportements d'autrui, et ce, avec intuition et compassion
- diffusant un guide sur le protocole de communication du conseil, élaboré en consultation avec le Comité consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED) pour que les parents sachent à qui s'adresser et quand le faire¹³⁷⁶.

Tous les leaders du milieu scolaire ont un rôle à jouer lorsqu'il s'agit de créer des environnements scolaires positifs et transparents. Dans *Cheminer en harmonie*, le ministère a donné un aperçu des rôles et responsabilités existants de divers leaders du milieu scolaire, dont bon nombre ont trait à la transparence. Par exemple :

- La directrice ou le directeur d'école doit : communiquer au personnel, aux élèves et aux parents, les politiques et les marches à suivre du Ministère et du conseil scolaire concernant l'éducation de l'enfance en difficulté; veiller à ce que les parents soient consultés lors de l'élaboration du PEI de leur enfant et reçoivent une copie du PEI; obtenir les consentements appropriés aux évaluations.
- Le conseil scolaire doit : présenter un rapport sur les dépenses pour l'éducation de l'enfance en difficulté; élaborer et tenir à jour un Plan de l'enfance en difficulté, qui est modifié de temps à autre, afin de répondre aux besoins actuels des élèves ayant des besoins particuliers du conseil scolaire; préparer un guide pour les parents afin de les renseigner sur les programmes à l'enfance en difficulté, ainsi que sur les marches à suivre.
- Le ministère doit : exiger que les conseils scolaires présentent un rapport sur leurs dépenses pour l'éducation de l'enfance en difficulté; instituer des tribunaux de l'enfance en difficulté de l'Ontario (anglais et français) chargés des différends entre les parents et les conseils scolaires et concernant l'identification et le placement des élèves en difficultés; établir un « comité consultatif des associations provinciales de parents pour l'aide aux comités consultatifs pour l'enfance en difficulté¹³⁷⁷ ».

La responsabilisation par l'information : transparence et participation citoyenne pour améliorer la prestation de services au sein des systèmes d'éducation

En janvier 2017, le Brookings Institution a publié un document de travail sur l'économie mondiale et le développement intitulé *Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems*. Dans ce document, l'organisme abordait de nombreux éléments de la transparence efficace en éducation, y compris la communication claire, active et accessible.

Entre autres, il y décrivait comment la communication s'inscrit dans un continuum allant d'énoncés passifs à des déclarations encourageant l'action¹³⁷⁸. Par exemple, la publication d'une politique scolaire définitive dans un site Web constitue une communication passive, tandis que la distribution d'une ébauche de politique scolaire à des fins de discussion et de rétroaction constitue un appel à l'action. De la même façon, un bulletin de notes est en soi une communication passive, mais un processus de transmission du bulletin de notes qui encourage la rétroaction sous forme d'observations, de questions, ou de participation des parents ou de l'élève à une entrevue et à un processus de résolution de toute préoccupation non résolue constitue un appel à l'action. Les communications sont le plus susceptibles d'entraîner un changement positif si elles appellent à l'action¹³⁷⁹.

Même lorsque la communication appelle à l'action, les parents ne peuvent agir à moins d'avoir le temps, les ressources et la confiance nécessaire pour le faire. Si, par exemple, des fournisseurs de services d'éducation insistent pour rencontrer les parents à des moments qui ne leur conviennent pas, ne permettent pas la participation de personne de soutien ou l'obtention de services de traduction, ne traitent pas des questions soulevées durant la rencontre ou ne prévoient pas assez de temps pour ce faire, ou n'offrent aucun recours aux personnes qui ne se sentent pas écoutées, il n'y aura pas de communication. La défense d'intérêts peut être particulièrement difficile pour les élèves et les parents qui sont issus des Premières Nations ou communautés métisses ou inuites, qui sont racialisés et (ou) en apprentissage de la langue, qui ont un faible revenu et (ou) qui se définissent comme des membres d'autres communautés marginalisées. Ces personnes pourraient avoir peu de temps ou de ressources à y consacrer, ou pourraient craindre d'être ostracisées, et plus susceptibles de l'être, si elles soulèvent des préoccupations. D'expliquer le document :

Même lorsque des mesures d'intervention sont offertes aux élèves les plus marginalisés, leur prestation soulève des préoccupations additionnelles. Les communautés pauvres sont celles qui ont le moins de temps et de ressources à consacrer, par exemple, à des rencontres de gestion en milieu scolaire, à la surveillance des activités du personnel enseignant, à la rétroaction par voie d'un mécanisme de recours ou au suivi des allocations budgétaires des écoles. Ce type de « pauvreté sur le plan du temps » est illustré dans une recherche largement citée de Mullainathan et Shafir (2013). De plus, le coût social du fait d'agir, qui peut inclure les représailles de personnes en position de pouvoir, est souvent le plus élevé parmi ces populations¹³⁸⁰.

Comité d'élaboration des normes d'accessibilité à l'éducation de la maternelle à la 12e année

Si une école projette d'adopter une politique, un plan d'accommodement ou une autre procédure qui aura des répercussions sur un élève particulier, elle doit inviter l'élève et ses parents à fournir une rétroaction à toutes les étapes du processus de planification et de mise en œuvre. L'école devrait aussi obtenir le point de vue d'autres parties concernées, comme l'enseignante ou l'enseignant de salle de classe et d'autre personnel de soutien.

Le rapport initial du Comité d'ENAE recommande que les écoles, avec le soutien du ministère et du conseil :

- fournisse aux élèves et aux parents un aperçu clair des soutiens à leur disposition
- aide les élèves à faire part de leurs propres observations et réflexions à propos des soutiens à l'éducation leur étant fournis, afin que le personnel enseignant puisse peaufiner ses plans d'enseignement à la lumière de ces commentaires
- facilite la communication ouverte avec les élèves, les parents et les autres intervenants en encourageant activement la rétroaction à l'égard de la planification et de la mise en œuvre du plan/programme d'éducation de l'élève, et par l'entremise de sondages, d'examen des politiques et d'autres mesures
- fournisse des services de résolution des conflits aux élèves et parents qui ont l'impression d'avoir reçu un soutien insuffisant sur le plan éducatif¹³⁸¹.

Les parents doivent savoir à qui faire appel exactement pour obtenir de l'aide. Le Comité d'ENAE insiste sur l'importance pour les écoles et conseils scolaires d'attribuer la responsabilité de la surveillance et de la résolution des différends à des personnes ou à des bureaux particuliers, dont les coordonnées sont diffusées à grande échelle¹³⁸².

Les élèves et les parents seront plus à l'aise d'établir des rapports avec les écoles et d'offrir une rétroaction s'ils se sentent bien accueillis par les écoles. Le comité a fait remarquer que les gestes additionnels suivants (entre autres) peuvent faire en sorte que les parents se sentent plus à l'aise d'interagir avec l'école de leurs enfants :

- indiquer aux parents qui participera aux réunions scolaires
- encourager les parents à assister aux réunions scolaires accompagnés de personnes de soutien
- encourager les parents à participer à des réunions prenant la forme qui leur convient le mieux (téléphoniques, électroniques ou en personne)¹³⁸³.

La transparence est importante, non seulement entre les fournisseurs de services d'éducation et les parents, mais également parmi les fournisseurs de services d'éducation. Les fournisseurs de services d'éducation perfectionneront leurs compétences s'ils ont recours aux pratiques exemplaires de leurs pairs.

Le Comité d'ENAE a discuté de la valeur de la mise en commun des pratiques exemplaires entre les éducateurs. Par exemple, il recommande de rendre les outils suivants disponibles au grand public :

- centre dédié à l'accessibilité, composé de ressources et d'initiatives fondées sur la recherche continuellement mises à jour
- liste de pratiques exemplaires en vue d'accroître la participation des élèves/parents¹³⁸⁴.

Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies

Même si une école communique de façon exhaustive avec les élèves et les parents, des différends peuvent survenir sur la façon dont l'école met en œuvre les mesures de dépistage et d'intervention et (ou) les approches en matière d'accommodement. Pour être pleinement transparents et responsables, les conseils scolaires et les écoles doivent mettre en place un processus de résolution des différends simple et rapide.

Le comité des Nations Unies a réclamé l'adoption d'un tel processus, en expliquant ce qui suit :

Les États parties doivent garantir que des systèmes indépendants contrôlent l'adéquation et l'efficacité des aménagements, et prévoir des dispositifs de recours sûrs, rapides et accessibles lorsque les élèves handicapés et, le cas échéant, leur famille considèrent qu'il y a discrimination ou que les aménagements ne sont pas adaptés.¹³⁸⁵

Outils existants de communication et de transparence

Les écoles et les conseils scolaires mettent en commun l'information avec les élèves et les parents par l'entremise de sites Web, de guides imprimés, de bulletins, de rencontres officielles et non officielles avec les élèves et les parents, et des processus du PEI et des CIPR. Les parents (et les élèves, le cas échéant) peuvent contester les décisions des écoles et des conseils en interjetant appel devant le CIPR ou en déposant une requête en droits de la personne.

Les écoles et les conseils scolaires reçoivent également des recommandations non exécutoires sur leurs programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté des CCED.

Plans d'éducation pour l'enfance en difficulté

Aux termes du Règlement 306 pris en application de la *Loi sur l'éducation*, les conseils scolaires doivent créer un plan d'éducation pour l'enfance en difficulté et le rendre public¹³⁸⁶. Ces plans favorisent la transparence en clarifiant les moyens que peuvent prendre les élèves et les parents pour obtenir davantage d'information sur :

- le [rôle du] ministère, du conseil, du CCED, de la direction d'école et du personnel enseignant
- les stratégies de dépistage précoce et d'intervention
- le processus du CIPR et les appels connexes
- les évaluations pédagogiques et autres
- l'élaboration et l'application du PEI
- les demandes de matériel
- les transitions.

Comités consultatifs pour l'enfance en difficulté (CCED)

Le Règlement de l'Ontario 464/97 pris en application de la *Loi sur l'éducation* exige que chaque conseil scolaire établisse un comité consultatif pour l'enfance en difficulté composé d'au plus 12 représentants d'associations locales sélectionnées qui « favorisent les intérêts et le bien-être d'un ou de plusieurs groupes d'enfants ou d'adultes en difficulté », d'une ou deux personnes qui représentent les intérêts des élèves des Premières Nations, et de membres du conseil. Selon le Règlement de l'Ontario 464/97, le CCED peut :

- recommander l'établissement, l'élaboration et la prestation de programmes d'éducation de l'enfance en difficulté
- participer à la révision annuelle du plan d'éducation pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire
- participer au processus annuel de planification du budget du conseil scolaire en ce qui concerne l'éducation de l'enfance en difficulté
- examiner les états financiers du conseil scolaire pour ce qui concerne l'éducation de l'enfance en difficulté.

Le Règlement de l'Ontario 464/97 exige qu'avant de prendre une décision relative à quelque recommandation du CCED, les conseils scolaires « donnent au comité la possibilité d'être entendu par le conseil et par tout autre comité du conseil auquel la recommandation est soumise¹³⁸⁷ ». Selon *Cheminer en harmonie*, le CCED « renseigne [aussi] les parents, sur demande »¹³⁸⁸.

Les conseils ne sont pas tenus d'accepter les recommandations du CCED.

Bulletins scolaires

En Ontario, les enseignants de l'élémentaire sont tenus de fournir un bulletin d'automne axé sur les progrès, un bulletin scolaire de l'Ontario d'hiver et un bulletin scolaire de l'Ontario de fin d'année. Les enseignants du secondaire remettent deux bulletins par semestre ou trois bulletins lorsqu'il s'agit de programmes non soumis au régime des semestres. Dans le cadre du modèle à quadrimestres utilisé durant la pandémie de COVID-19, les enseignants du secondaire remettent un compte rendu des progrès à mi-chemin du quadrimestre, ainsi qu'un bulletin de l'Ontario à la fin. Chaque bulletin suit un modèle créé par le ministère¹³⁸⁹.

PEI

Le PEI énonce le programme et (ou) les services à l'enfance en difficulté dont a besoin un élève. Les enseignants basent le PEI sur une évaluation globale des points forts et des besoins de l'élève, et de leur incidence sur la capacité de l'élève d'apprendre et de démontrer son apprentissage. « Un PEI type doit indiquer la façon dont les progrès de l'élève seront communiqués par l'entremise du bulletin scolaire de l'Ontario¹³⁹⁰. »

Dans son guide de politiques et de ressources *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année* de 2017, le ministère expliquait est un outil en partie transparent, dans la mesure où il est :

un instrument de responsabilisation pour l'élève, ses parents et toute autre personne qui, selon le PEI, est chargée d'aider l'élève à répondre à ses attentes d'apprentissage pour atteindre ses buts, alors que l'élève progresse à chaque étape du curriculum de l'Ontario¹³⁹¹.

Les écoles établissent parfois des PEI par l'entremise d'un processus non structuré qui débute lorsqu'un parent prend contact avec un membre du personnel enseignant pour discuter des façons de composer avec les difficultés et besoins d'apprentissage de l'élève.

CIPR

L'établissement du PEI fait souvent suite à un processus plus officiel d'évaluation par un CIPR. Les directions d'école doivent convoquer un CIPR pour un élève lorsqu'un parent en fait la demande par écrit et peut, en avisant les parents par écrit, aiguiller un élève vers un CIPR si la directrice ou le directeur de l'école et le personnel enseignant affecté à l'élève croient que l'élève pourrait tirer avantage d'un programme d'éducation de l'enfance en difficulté¹³⁹². Au moins trois personnes siègent au CIPR, dont au moins une directrice ou un directeur d'école, ou une agente ou un agent de supervision du conseil¹³⁹³. Au moins 10 jours avant la réunion, la présidente ou le président du CIPR invite les parents (et l'élève, le cas échéant) à assister à la réunion, et leur fournit les documents relatifs à l'élève qu'il possède. Si la date et l'heure de la réunion du CIPR ne conviennent pas aux parents (ou à l'élève le cas échéant) les parents (ou l'élève) peuvent communiquer avec la directrice ou le directeur de l'école pour modifier la date et (ou) l'heure de la réunion¹³⁹⁴.

Le CIPR décide « s'il doit être identifié comme élève en difficulté et, si tel est le cas, quel est le placement le plus approprié ». Le CIPR peut également « recommander les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté et /ou les services qu'il juge appropriés »¹³⁹⁵. Les élèves et les parents peuvent fournir des observations au CIPR, mais n'ont aucun contrôle sur la décision ultime du comité.

Dans son guide de politiques et de ressources *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année* de 2017, le ministère expliquait comment le processus d'évaluation du CIPR pouvait accroître la responsabilisation :

Aucune disposition du Règlement 181/98 n'oblige à préparer une transcription ou tout autre compte rendu de la réunion d'un CIPR. Il est cependant recommandé de documenter les discussions des réunions au cours desquelles d'importantes décisions sont prises. Cette documentation, ainsi que les rapports qui lui sont soumis et sur lesquels s'appuie le CIPR, assurent la responsabilisation par rapport aux décisions prises, permettent de revoir et d'améliorer les processus en cours et d'aider les futurs comités à comprendre les décisions rendues par le passé¹³⁹⁶.

*Commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED)
ou Tribunal de l'enfance en difficulté (TEDO)*

Il existe des mécanismes officiels d'appel des décisions du CIPR, y compris ceux de la Commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (CAEED) et le Tribunal de l'enfance en difficulté (TEDO). Les parents (et les élèves, le cas échéant) qui se préoccupent des décisions en matière d'identification et de placement d'un élève ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage peuvent faire appel à la CAEED ou au TEDO.

Si un CIPR rend une décision en matière d'identification et de placement avec laquelle un parent ou un élève est en désaccord, le parent ou l'élève peut lui demander de revoir sa décision lors d'une seconde réunion.

S'il n'est toujours pas satisfait de la décision révisée sur l'identification et le placement du CIPR, ou s'il désire outrepasser cette deuxième réunion, le parent ou l'élève peut soumettre un avis d'appel de la décision auprès du secrétaire du conseil scolaire. Le conseil scolaire créera ensuite une CAEED pour entendre l'appel¹³⁹⁷. La CAEED se compose d'une personne nommée par le parent (ou l'élève, le cas échéant), d'une personne nommée par le conseil et d'une personne nommée à la présidence par les deux autres membres de la CAEED. La CAEED entendra les plaidoyers du parent (ou de l'élève, le cas échéant), et le conseil formulera des recommandations que le conseil devra envisager. Cependant, le conseil « n'est pas limité aux mesures recommandées par la commission d'appel¹³⁹⁸ ».

Si l'élève ou le parent n'est pas satisfait du résultat du processus de la CAEED, il peut déposer une demande auprès du TEDO. Le TEDO est une « agenc[e] indépendant[e] du gouvernement de l'Ontario¹³⁹⁹ » qui a « pour mandat de rendre des décisions définitives et exécutoires pour résoudre des conflits entre un parent et un conseil scolaire en matière d'identification et de placement d'une ou d'un élève identifié comme étant en difficulté¹⁴⁰⁰ ».

Le TEDO pourrait tenir compte de questions touchant les services et programmes qui, en théorie, ne relèvent pas de sa compétence, si elles entretiennent un lien étroit avec des questions touchant l'identification ou le placement, lesquelles relèvent de sa compétence. Comme l'indique le TEDO dans *C v. Simcoe County District School*

Board, « il pourrait être approprié de prendre en compte les programmes et services qui pourraient être offerts dans le cadre d'un placement. Ces questions sont étroitement liées et donc difficiles à isoler pour en traiter de façon individuelle.¹⁴⁰¹ »

Les conseils scolaires appliqueront les décisions en matière de placement après avoir reçu le consentement des parents au placement ou après l'expiration du délai d'appel prévu. Comme l'explique le ministère :

Dans bien des conseils scolaires, on demande aux parents d'apposer leur signature sur l'énoncé de décision indiquant leur accord avec la décision du comité en matière d'identification et de placement. L'énoncé de décision peut être signé sur les lieux de la réunion du CIPR, ou rapporté à la maison et retourné. On devrait encourager les parents à bien réfléchir à l'identification et au placement de leur enfant avant de signer l'énoncé de décision du CIPR.

Si les parents de l'élève n'ont pas assisté à la réunion du CIPR, l'énoncé de décision et un formulaire de consentement devraient être envoyés par la poste au domicile de l'élève pour être signés puis renvoyés à la direction d'école par un des parents. Si aucun des parents ne signe le formulaire de consentement et ne fait pas appel de la décision dans le délai prévu, le conseil scolaire applique la décision du CIPR et en avise les parents par écrit¹⁴⁰².

Des examens annuels des décisions du CIPR ont lieu à la suite de la décision initiale du comité, à moins que les parents y renoncent par écrit¹⁴⁰³. Les parents (ou l'élève lorsque cela est approprié) peuvent « n'importe quand après le troisième mois, demander que le CIPR tienne une réunion de révision¹⁴⁰⁴ ».

Tribunal des droits de la personne de l'Ontario (TDPO)

Qu'un processus de CIPR ait été entrepris ou non, les élèves et les parents peuvent déposer une requête auprès du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario (TDPO) s'ils pensent que l'élève a fait l'objet de discrimination ou que l'école a manqué à son obligation d'assurer l'accommodement de ses besoins¹⁴⁰⁵. Par exemple, ils pourraient déposer une requête s'ils pensent que les programmes ou services d'éducation de l'enfance en difficulté offerts par l'école et le conseil scolaire sont discriminatoires envers l'élève sur la base de son handicap et (ou) d'un autre motif du *Code*, que l'absence de programmes ou services particuliers offerts à l'élève est en soi discriminatoire ou que les programmes ou services de l'école (ou leur absence) ne tiennent pas compte des besoins de l'élève en matière de handicap et (ou) d'autres motifs protégés par le *Code*.

Bureaux de droits de la personne des conseils

Dans son *Plan d'action pour l'équité en matière d'éducation* de 2017, le ministère a reconnu qu'il devait « s'assurer que les intervenantes et intervenants de tous les paliers des conseils scolaires prennent la responsabilité de protéger l'équité, l'inclusion et les

droits de la personne » et a indiqué qu'il travaillerait à « établir des structures officielles qui favorisent et respectent les principes d'équité et de droits de la personne dans tous les conseils scolaires afin de créer une culture de respect de ces principes¹⁴⁰⁶ ». Le ministère compte « [t]ravailler avec les conseils scolaires pour revoir leurs politiques et s'assurer que leurs processus de traitement des plaintes relatives aux droits de la personne suivent une procédure équitable et sont sensibles aux réalités locales ». Le ministère a fixé les buts suivants :

- **1^{re} et 2^e années (2017-2018 et 2018-2019)**

Les intervenants participent activement à l'examen et au renforcement des structures des conseils scolaires et des politiques, des programmes et des pratiques qui favorisent et soutiennent l'équité et les droits de la personne dans l'ensemble du système d'éducation public.

- **3^e année et au-delà (2019-2020 et après)**

Des progrès sont réalisés dans la création d'une culture respectueuse des droits de la personne, comme le démontre en partie l'importante réduction du nombre d'affaires relatives aux droits de la personne qui sont résolues au TDPO¹⁴⁰⁷

Dans une note de service de 2019 aux directeurs de l'éducation sur le Fonds pour les priorités et les partenariats de 2019-2020, le ministère décrivait le projet de recours à des « conseillers en droit de la personne et équité » qui « aident les conseils scolaires à recourir aux services de conseillers en droits de la personne et équité ». Elle explique :

Les conseillers en droit de la personne et équité travaillent avec le directeur du conseil et l'équipe de direction du conseil pour favoriser une culture de respect des droits de la personne et d'équité, aider à cerner et à régler les problèmes systémiques liés aux droits de la personne et à l'équité, ainsi qu'accroître la conformité du conseil aux droits de la personne¹⁴⁰⁸.

Les responsabilités de ces conseillers incluent l'élaboration de procédures de dépôt de requêtes en droits de la personne. Certains conseils scolaires ont créé des postes ou des bureaux de conseillers en droit de la personne et équité pour aider le personnel, les parents (et les élèves, le cas échéant) à comprendre et à exercer leurs droits de la personne aux termes du *Code* et de la *Charte*.

Processus prévus dans la Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario (LAPHO)

Le règlement intitulé *Normes d'accessibilité intégrées*, pris en application de la LAPHO, exige que les organisations assujetties (y compris les établissements d'enseignement)¹⁴⁰⁹, mettent en place un processus de rétroaction pour recueillir les commentaires spécifiques des usagers sur la prestation de biens et de services accessibles aux personnes handicapées, et y donnent suite. Les organisations assujetties doivent également mettre

l'information sur leur processus de rétroaction à la disposition des membres du public. Ce processus doit permettre de soumettre des commentaires d'une variété de façons, y compris par téléphone, par écrit et par courriel. Les processus doivent aussi préciser les mesures que doivent prendre les organisations après avoir reçu une plainte¹⁴¹⁰.

Conclusions de l'enquête relatives à la communication et à la transparence

L'enquête a relevé plusieurs questions relatives à la communication, à la transparence et à la responsabilisation qui ont un effet néfaste sur les élèves ayant des difficultés de lecture et leurs parents.

Manque de communication efficace avec les parents

Les écoles de l'Ontario doivent améliorer leurs communications avec les parents à propos de l'apprentissage de la lecture de leurs enfants, et des difficultés connexes. La CODP a appris que les écoles n'informaient pas toujours les parents des difficultés de lecture qu'ils observaient ou dont leur faisait part le personnel enseignant de l'élève. Nous avons aussi appris que les écoles n'informaient pas toujours les parents du temps que devra attendre leur enfant pour obtenir des mesures d'intervention après l'identification d'une difficulté de lecture. Des parents ont indiqué être souvent mêlés à propos des mesures d'intervention que reçoit leur enfant et des progrès qu'ils permettent à l'enfant de faire. Certains parents ne sont pas conscients des mesures d'adaptation que reçoivent leurs enfants, si même ils reçoivent de telles mesures d'adaptation. Certaines écoles semblent même modifier les attentes du curriculum auxquelles doivent satisfaire des enfants sans expliquer aux parents les conséquences à long terme de tels changements. On nous a expliqué que beaucoup d'écoles et de conseils ne procuraient pas d'information claire aux parents à propos des évaluations professionnelles, de la façon dont les élèves peuvent y avoir accès et de la manière dont les écoles appliqueront les recommandations qui en résultent.

Selon un parent, il n'existait pas de « système de soutien aux parents », de « méthode pour aider les parents à obtenir de réponses aux questions couramment posées afin qu'ils puissent comprendre le système et la façon d'aider leurs enfants » ou de « soirées d'information aux parents ». D'indiquer un autre parent, « [l]es parents doivent être mieux informés des services offerts ou de l'absence de services ». Un autre parent était d'avis que le système scolaire « n'était pas transparent, et [...] même intentionnellement opaque lorsqu'il s'agit [de] composer avec les élèves et les parents ayant des besoins particuliers ». Comme l'expliquait un parent, médecin :

[...] Notre système scolaire souffre d'[un] manque fondamental de transparence et d'équité qui laisse les élèves et leurs familles sans de soutien adéquat pour aider leurs enfants présentant des différences sur le plan de l'apprentissage [...] à avoir accès au curriculum. Cette situation est profondément injuste et viole le droit fondamental de ces jeunes personnes en matière d'accès équitable à l'éducation.

Une mère d'élève ayant un trouble de lecture s'est même sentie exclue lors d'une situation d'intimidation et a expliqué que son fils avait fait l'objet d'« intimidation tout le long de ses études » et qu'elle et lui étaient « frustr[és] [...] du manque de transparence des écoles et du personnel enseignant en ce qui a trait à ce qui se passe réellement dans la [salle de classe] ».

Un autre parent a expliqué comment le manque de transparence de l'école avait fait en sorte que la famille se sente « stress[ée], trist[e], fâchée, ten[due], submergée [et] perdue : »

[J'ai vécu le] stress associé au fait de devoir intervenir et chercher à comprendre quoi faire/demander à l'école, de lutter constamment avec l'école pour obtenir la satisfaction de besoins, de n'obtenir que des réponses évasives, de composer avec le manque de communication ou d'information à propos de ce qui se passe, et de me faire dire de ne pas revenir pour discuter du soutien à offrir à notre enfant [...] toutes les paroles creuses de l'école, sa déresponsabilisation, ses « suggestions » incessantes de personnes à qui nous devrions parler, les mois qui se suivent sans soutien efficace ou volonté de changer quoi que ce soit à l'instruction prodiguée. Tout le temps précieux gaspillé [...] à tenter de composer avec les lourdeurs administratives de l'établissement d'enseignement [...] Le stress de ne pas obtenir le bon soutien pour son enfant malgré toutes nos tentatives, le stress de voir le système le laisser tomber, l'indifférence, l'opposition constante, le silence des écoles.

Une personne orthophoniste a insisté sur le besoin de prioriser rapidement la communication avec les parents dès qu'on détermine que l'enfant est « à risque », plutôt que de maintenir le système actuel qui consiste à « attendre que l'enfant échoue ».

Les méthodes actuelles de transmission de données, comme les bulletins de notes, semblent parfois faire partie du problème plutôt que de la solution. Dans son rapport de 2008 sur l'éducation de l'enfance en difficulté, le vérificateur général a commenté la capacité limitée des bulletins de notes d'assurer une communication efficace avec les parents d'enfants ayant des besoins particuliers en matière d'éducation. Le vérificateur général a fait remarquer ce qui suit :

Nous avons constaté des cas, notamment dans les écoles primaires, où les bulletins scolaires faisaient état des attributs positifs des élèves, mais ne fournissaient pas d'opinion claire sur le rendement de l'élève par rapport aux attentes. En conséquence, certains parents pourraient ne pas bien comprendre les progrès réalisés par leur enfant ni les points à améliorer¹⁴¹¹.

Comme nous l'indiquons à la *Section 11 : Accommodement des besoins*, certains enseignants pourraient ne pas vouloir avoir de « conversation difficile » sur le rendement d'élèves avec leurs parents au moment de la présentation des bulletins. Certains parents ont rapporté avoir été pris au dépourvu après de longues périodes de rétroaction positive. Par exemple, l'enquête a appris qu'une élève, pour qui les attentes

du curriculum avaient été modifiées, « rapportait à la maison des bulletins qui indiquaient qu'elle obtenait les notes de passage et contenaient des commentaires élogieux [tandis que ses parents] n'avaient aucune idée qu'elle n'était pas en voie d'obtenir son diplôme d'études secondaires ». Dans le sondage mené dans le cadre de l'enquête, un parent a indiqué qu'« [a]ucune des années passées avec un PEI nous a préparés à apprendre que [notre fils] serait inscrit dans un programme élaboré à l'échelon local à son entrée au secondaire, un parcours qui ne lui convenait pas en réalité ». Durant l'enquête, de nombreux parents ont rapporté qu'ils auraient préféré savoir que leur enfant ne satisfaisait pas aux attentes de l'année d'études ou avait « raté » un cours. Les parents ont le droit de savoir que leur enfant peine à développer des compétences de base en lecture et les écoles ont la responsabilité de leur en aviser.

Le processus actuel de CIPR semble obtenir des résultats mixtes sur le plan de la transparence. Certains parents ont indiqué que les réunions et la documentation du CIPR assuraient la « responsabilisation » de l'école. Cependant, d'autres parents étaient d'avis qu'elles n'avaient pas de valeur ajoutée. Un parent a fait remarquer que les rapports des CIPR n'associent aucun jalon ou objectif aux échéanciers définitifs, et aucune éducatrice particulière ou aucun éducateur particulier n'est chargé d'assurer la mise en œuvre de leurs composantes.

Selon un parent, les processus relatifs aux PEI et aux CIPR doivent être considérablement modifiés afin d'en assurer la transparence :

Les parents ne sont pas adéquatement informés de ce en quoi consistent les processus relatifs au PEI et au CIPR, et de ce que la terminologie signifie pour leurs enfants. [Il y a une] courbe d'apprentissage considérable. Nous nous sommes présentés à une rencontre où six spécialistes [du conseil scolaire] étaient présents. Nous n'avions pas été avertis à l'avance [de leur présence] et étions dépassés par les événements. Nous avons l'impression que notre opinion ne comptait pas.

Certains parents disent se faire ignorer, étiqueter ou même pénaliser pour avoir soulevé des préoccupations auprès de l'école. Un parent a expliqué qu'avant que n'ait lieu l'évaluation psychopédagogique, l'école la traitait comme si elle « se plaignait et imaginait tout ». Un autre parent a rapporté que le personnel du conseil scolaire avait tenté de « démontrer que le parent avait tort » plutôt que de « rechercher des mesures d'intervention fondées sur des données probantes qui aideraient réellement l'enfant » et que les parents ont pour seul recours de « tenter d'obtenir des services d'intervention privés pour appuyer l'apprentissage de leur enfant ».

D'après un parent, « il revient toujours aux parents de jouer les chiens de garde, puis [lorsque] nous forçons la note pour obtenir des mesures d'adaptation convenables, nous sommes perçus comme des parents problématiques ». Un autre parent a fait le commentaire suivant :

La responsabilisation est inexistante dans notre conseil scolaire. Depuis la 2^e [année], nous déposons des plaintes [au] directeur de l'éducation [ministère

de l'Éducation], qui ne fait que nous réacheminer vers la source du problème. Nous avons l'impression d'avoir subi de l'intimidation au moyen d'information erronée de la part des administrateurs de l'école [qui ont] fait fi de nos préoccupations et demandes.

Les conseils scolaires prennent des mesures positives pour améliorer la communication avec les parents. Les conseils examinés dans le cadre de l'enquête procurent des guides aux parents qui portent sur l'éducation de l'enfance en difficulté en général ou sur des sujets spécifiques touchant l'éducation de l'enfance en difficulté. Certains conseils ont mis des ressources additionnelles à la disposition du public dans différents formats et parfois dans différentes langues, sur des sujets divers, comme :

- les services d'éducation de l'enfance en difficulté offerts par le conseil, y compris les évaluations, PEI, les options de placement de la CCED, le processus d'aiguillage des élèves vers des classes spécialisées, les demandes de technologies d'assistance et demandes déposées dans le cadre de la SEP, et le processus d'identification par le CIPR
- les droits et responsabilités des élèves/parents dans le contexte de l'éducation de l'enfance en difficulté.
- Communication et politiques et procédures de résolution des plaintes.

Certains conseils mettent aussi en ligne, à la disposition du public, des modèles de formulaires de PEI et de demandes d'obtention de matériel d'éducation de l'enfance en difficulté.

Un conseil offre des séances d'information et une série d'ateliers aux parents d'enfants d'âge préscolaire ayant des besoins particuliers, afin de faciliter la transition de ces enfants à la maternelle. Un autre conseil offre une formation mensuelle aux parents et fournisseurs de soins sur la façon d'utiliser le matériel obtenu dans le cadre de la SEP. Cependant, la CODP n'est pas au courant de conseils offrant des séances interactives d'éducation destinées tout particulièrement aux parents d'enfants ayant des troubles de lecture (qui pourraient ou non avoir été diagnostiqués ou identifiés officiellement).

Certains conseils tiennent des séances d'information, des consultations et des séries d'ateliers sur des questions d'éducation de l'enfance en difficulté. Un conseil a décrit la « consultation sur l'éducation de l'enfance en difficulté après des parents/tuteurs » qu'organise tous les deux ans son CCED afin de « déterminer l'orientation future de ses programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté ». Il s'agit d'une bonne pratique pour encourager et faciliter le dialogue entre les élèves, les parents et les écoles.

Selon les résultats de sa consultation de 2019-2020, certains parents étaient satisfaits du système existant d'éducation de l'enfance en difficulté. La majorité des réponses à l'enquête laissaient entendre que les procédures d'éducation de l'enfance en difficulté du conseil étaient transparentes.

Par exemple, un parent a suggéré que le conseil poursuive ses « séances d'information sur la façon d'interagir avec le système ». Cependant, beaucoup de répondants, soit plus de 30 %, ont rapporté « ne pas être consultés de façon régulière à propos des progrès de [leur enfant] en matière d'acquisition du langage, de la lecture et de l'écriture », ne pas avoir « reçu de possibilités de formation pour appuyer l'apprentissage [de leur enfant] à la maison et à l'école » et ne pas avoir « reçu d'outil pour appuyer l'apprentissage [de leur enfant] à la maison et à l'école ». Un parent a rapporté avoir l'impression « qu'il y avait peu de communication de la part de l'enseignant titulaire de classe, autre que ce qui est exigé, comme la transmission du bulletin de notes et les entrevues parent-enseignant ». D'ajouter un autre parent « [p]renez svp en compte ce que dit le parent. Je sais que les éducateurs connaissent leur boulot. Mais svp, ne doutez pas de ce que dit le parent de l'enfant ».

Durant la consultation menée par ce conseil, les parents ont offert des suggestions de changements à apporter. Par exemple, un parent a indiqué « [q]u'il serait bien de recevoir de l'information tous les mois pour m'assurer que [mon enfant] est sur le bon chemin et y demeure ». Il a aussi été recommandé que le conseil « crée de meilleures formes de communication entre l'école et le domicile pour aider au soutien des objectifs de l'élève sur le plan scolaire et favoriser l'accès au site Web du CCED, au site Web du [centre d'information aux parents] et aux processus relatifs aux plans d'éducation pour l'enfance en difficulté, dont l'information sur le PEI et le CIPR qui sera facile à comprendre ».

Dans son rapport de 2019 intitulé *Nous avons quelque chose à dire*, l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes¹⁴¹² a dit ce qui suit : « Rarement avons-nous entendu parler de situations où un élève à besoins particuliers recevait tout le soutien et toute l'aide nécessaires pour réussir ». Il a plutôt fait état de situation où « les parents s'efforçaient de rassembler toutes les pièces pour rendre leur vie et la situation de leur enfant tolérables dans un système d'éducation déroutant et peu serviable ». Une famille a dit ce qui suit à l'intervenant :

À un certain moment, le conflit est devenu si acerbe que le superviseur des services d'éducation spécialisée s'est mis à crier après nous et notre intervenante dans une réunion du CIPR. Nous avons soulevé le fait que la directrice de l'école de notre fils avait dit que notre fils prenait du retard sur le plan scolaire, mais que ses bulletins qu'elle signait montraient qu'il progressait régulièrement depuis la première année et qu'il atteignait ses objectifs¹⁴¹³.

L'intervenant a réclamé le maintien d'un dialogue continu entre les élèves et le personnel de l'école, dans le cadre duquel le personnel enseignant « s'inform[e] régulièrement auprès des élèves pour savoir si leur enseignement fonctionne et, sinon, ce qui pourrait être fait pour améliorer la situation ». L'intervenant était d'avis que les élèves devraient « avoir leur mot à dire » dans la préparation de leur PEI étant donné qu'ils « sont ceux qui se connaissent généralement le mieux et pourtant on ne leur demande jamais ce qu'ils et elles en pensent ».

Les écoles et les conseils scolaires devraient régulièrement consulter les élèves et les parents pour se renseigner sur les défis auxquels se heurtent les élèves relativement à leur plan d'apprentissage, sur l'efficacité de leur plan d'accommodement des besoins et sur les mesures d'adaptation qu'ils trouveraient utiles dans l'avenir. Armés de cette information et de leurs propres connaissances en matière d'acquisition de la lecture, de mesures d'intervention efficaces et de suivi des progrès, les écoles et les conseils peuvent élaborer un programme d'apprentissage efficace à l'intention de l'élève.

Manque d'échange d'information entre les éducateurs

Bon nombre d'éducateurs ont réclamé l'échange plus efficace d'information entre les enseignants et les autres membres du personnel de l'école.

Par exemple, un membre du personnel enseignant a suggéré que les résultats au dépistage :

devraient être conservés dans une base de données plutôt qu'en version papier dans le dossier de l'élève, et communiqués aux enseignants, administrateurs, membres du personnel et autres personnes pertinentes (personnes ou professionnels offrant du soutien à l'élève). La transparence est essentielle.

Une personne intervenant auprès d'enfants à l'école a expliqué que le fait de faire part du plan d'accommodement d'un élève à son équipe de soutien à l'école, à lui seul, pouvait s'avérer insuffisant sur le plan de la transparence. Les écoles doivent aussi indiquer clairement qui est responsable de mettre en œuvre ce plan :

Il se pourrait que tous les membres de l'équipe soient d'avis que des mesures d'adaptation sont nécessaires, sans pour autant comprendre/avoir défini clairement comment s'y prendre, quand les offrir et qui charger de les offrir. Cette situation pourrait créer des conflits entre les membres de l'équipe et des bris de communication, et faire en sorte que les élèves n'obtiennent pas ce dont ils ont besoin [...] Ensuite [...] quand un plan a été établi, il reste à déterminer qui doit veiller à ce que les mesures d'adaptation soient offertes [et] comment assurer sa RESPONSABILISATION. Quel mécanisme est prévu en cas de plainte et quels pouvoirs les élèves ont-ils lorsqu'il s'agit de réclamer les mesures auxquelles ils ont droit?

Certains parents ont fait part d'un manque de communication apparent entre les éducateurs à propos de la façon de mettre les mesures d'adaptation en œuvre en période de transition. Par exemple, certains parents ont constaté que leurs enfants avaient accès à différentes mesures d'adaptation d'une classe à une autre (dans certains cas, ils n'avaient accès à aucune mesure d'adaptation).

Les écoles et les conseils devraient employer des outils de consignation et de transmission de données sur les méthodes de dépistage, d'intervention et d'accommodement utilisées, les résultats obtenus et les stratégies qui permettent aux éducateurs d'un élève de classes ou d'années différentes d'échanger de l'information

et d'élaborer un plan d'éducation pluriannuel cohérent. Les éducateurs devraient également procurer aux parents des mises à jour régulières sur ce plan, ainsi que leur expliquer la raison d'être de tout changement ou ajout au plan.

Parents forcés d'obtenir leurs propres mesures de soutien

Des parents ont rapporté que le système d'éducation était complexe et qu'il était difficile de s'y retrouver. La nature des services et soutiens offerts dépend souvent de l'intervention des parents.

Dans leur rapport de 2018 intitulé *Si l'inclusion signifie tout le monde, Pourquoi pas moi?* Community Living Ontario et d'autres organisations ont fait mention du nombre important de « processus complexes dans le système d'éducation qui visent à identifier les enfants ayant des déficiences et à soutenir leurs besoins en matière d'éducation » et du fait que ces processus étaient souvent « bureaucratiques et déroutants » et que les parents « estimaient [souvent] qu'ils n'étaient pas bien informés au sujet de ces processus ». Selon les parents, « il leur revenait souvent d'entamer la communication et le partage d'information » avec l'école et « il leur incombait souvent de demander des réunions concernant les mesures d'adaptation à l'école et l'élaboration des PEI ». Beaucoup de parents ont fait état d'un « système de mauvaise communication et un manque de suivi de la part de l'école », qui « mènent souvent à un style de communication plus conflictuel plutôt que collaboratif »¹⁴¹⁴.

Selon l'enquête, certains parents avaient l'impression de devoir composer avec « des lourdeurs administratives à l'échelle de l'école ». Une mère a expliqué que les « mesures d'intervention prévues au PEI de [sa] fille n'avaient pas été enclenchées ou évaluées », et qu'à la suite de l'échec de la mesure d'intervention mis en œuvre, l'école ne lui a pas offert d'autres options en matière d'intervention. Elle a plutôt dû « mener des recherches et demander qu'une autre mesure d'intervention soit mise en œuvre ».

Les écoles et conseils scolaires ne peuvent pas attendre que les parents se plaignent avant d'apporter les changements requis. Ils doivent suivre de façon proactive les progrès des élèves, déterminer les solutions possibles et soulever ces solutions lors de discussions avec les parents (et les élèves, le cas échéant). Aucun élève ne devrait passer par les mailles du filet parce que leurs parents et eux n'ont pas le temps, la capacité ou le pouvoir de défendre vigoureusement leurs intérêts.

Lacunes des mécanismes actuels de dépôt de plaintes

Dans leur rapport de 2018 intitulé *Si l'inclusion signifie tout le monde, Pourquoi pas moi?* Community Living Ontario et d'autres organisations ont indiqué que des parents avaient « exprimé leur frustration au sujet du manque de mécanismes appropriés de résolution des conflits qui leur sont accessibles lorsqu'il y a un problème avec l'école »¹⁴¹⁵. Le rapport indiquait également ce qui suit :

Presque la moitié des parents ont déclaré qu'ils n'ont pas accès à un mécanisme approprié de résolution des conflits pour régler un problème lié aux mesures d'adaptation. Lorsque les parents avaient accès à un mécanisme de résolution des conflits, ce mécanisme semblait souvent ne pas donner les résultats escomptés de plusieurs façons. Par exemple, 69 % des parents qui font partie d'un conflit ont déclaré qu'ils n'avaient pas accès à l'information nécessaire durant le processus et 64 % des parents ont affirmé que leur connaissance de leurs propres enfants n'était pas reconnue par les décideurs¹⁴¹⁶.

L'absence de processus efficaces de résolution des différends dans les écoles et les conseils scolaires a causé un stress important pour les élèves, les parents et les éducateurs¹⁴¹⁷. Dans sa *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*, la CODP formulait la conclusion suivante :

Les mécanismes de résolution des différends devraient avoir pour objet de cerner les problèmes et de trouver des moyens de les régler, afin de permettre aux élèves d'obtenir des services d'éducation dans les plus brefs délais. Les établissements d'enseignement devraient faciliter ce processus et fournir une aide raisonnable aux élèves et, s'il y a lieu, à leurs parents ou tuteurs. Les procédures de résolution des différends qui ne sont pas efficaces ou exécutées en temps opportun pourraient être considérées comme un manquement à l'obligation d'accommodement¹⁴¹⁸.

Aux yeux de nombreux parents, le système de plaintes est mêlant et inaccessible. Par exemple, l'Examen du *Peel District School Board* de février 2020 a révélé « une grande confusion » associée aux mécanismes de plaintes du conseil, « y compris le traitement des plaintes des parents, les griefs et les questions de droits de la personne ». De nombreuses personnes disaient « avoir l'impression qu'ils n'étaient pas écoutés, ou que leurs problèmes n'étaient pas traités de manière impartiale, respectueuse, transparente, rapide et équitable ». Ces personnes « ont raconté leurs frustrations répétées de ne pas avoir été informées des progrès ou du résultat d'une plainte qu'elles avaient déposée contre un enseignant ou le directeur de l'école de leur enfant »¹⁴¹⁹.

Dans son rapport initial sur les normes d'accessibilité proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année, le Comité d'ENAE a révélé que les parents trouvaient « très difficile » d'apprendre comment, entre autres, « soulever des préoccupations quant à savoir si le conseil scolaire répond efficacement aux besoins d'éducation liés au handicap de l'élève ». Le comité a expliqué que dans le cadre du système de mesures disparates actuel, « [s]i la décision est laissée à la discrétion de chaque directeur d'école, sans exigences claires et sans documents préparés pour les parents, les tuteurs et les élèves », certaines familles s'en remettent au TDPO.

Dans le cadre de l'enquête, des parents ont fait part de situations frustrantes similaires. Dans un cas frappant, un parent a décrit comment elle a dû défendre intensément pendant 21 mois le besoin d'offrir à son enfant un programme d'intervention en lecture. Elle a soulevé ses préoccupations auprès de l'aide-enseignant, de la direction de l'école, des surintendants, de la direction du conseil scolaire, du conseiller scolaire,

de la présidence du CCED du conseil, de l'association de soutien aux troubles d'apprentissage de sa ville, de son député provincial, du ministère et du bureau de l'ombudsman. Elle a expliqué avoir dû faire appel à toutes ces personnes dans le seul but d'obtenir un programme d'intervention en lecture pour son enfant.

Un membre du personnel enseignant de salle de classe et d'éducation de l'enfance en difficulté a souligné le fait que les mécanismes de dépôt de plaintes sont utilisés de façon inégale, et ont tendance à avantager les parents ayant de bonnes relations :

L'administration détermine ultimement quels élèves feront l'objet d'une évaluation psychopédagogique en fonction du comportement de l'élève et des réclamations des parents. Parce que le conseil scolaire souhaite éviter l'intervention du CCED, les parents hautement scolarisés font du bruit et transmettent leurs plaintes et préoccupations aux hauts placés du conseil. Cela désavantage grandement les parents peu scolarisés/nouvellement arrivés au Canada/EAL dont les enfants ont tendance à passer plus de temps sur la liste d'attente.

Une personne intervenant auprès d'enfants et de jeunes a expliqué que les élèves et les parents ne sont souvent pas informés de l'obligation d'accommodement de l'école ou de la façon de tenir l'école responsable si elle ne la respecte pas.

Même si les parents connaissent les mécanismes de dépôt de plaintes, ces mécanismes ne sont pas toujours efficaces. Selon un membre du personnel enseignant de salle de classe et d'éducation de l'enfance en difficulté, « le système actuel » reconnaît que certains élèves ont besoin de mesures d'adaptation, mais procède « de haut en bas, en cochant des cases, au lieu de changer la culture d'ensemble ou de faire en sorte que chaque enfant obtienne le soutien dont il a besoin ». Le membre du personnel a conclu que les écoles « avaient évité des poursuites et des requêtes en droit de la personne sans vraiment faire le travail difficile ».

L'ensemble disparate actuel de mécanismes de plaintes est beaucoup trop mêlant. Les mécanismes se chevauchent et il est difficile d'y avoir accès, ce qui aliène de nombreux parents en quête de recours.

Recommandations

La CODP formule les recommandations suivantes :

Établir des normes et assurer la surveillance

131. De nombreux rapports précédents ont recommandé des mesures visant à établir des normes et accroître l'harmonisation, le suivi et la responsabilisation au sein du système d'éducation en général, et en particulier en ce qui a trait aux élèves ayant un handicap et d'autres dimensions identitaires protégées par le *Code*. Le ministère de l'Éducation (ministère) et les conseils scolaires devraient mettre en œuvre toutes les recommandations existantes relatives à l'établissement de

normes, à l'uniformisation des pratiques, et à l'accroissement de la surveillance et de la responsabilisation au sein du système d'éducation, y compris les recommandations incluses aux rapports des vérificateurs généraux de l'Ontario et du comité d'élaboration des normes relatives à l'accessibilité de l'éducation de la maternelle à la 12^e année prises en application de la LAPHO.

132. Afin d'assurer la standardisation et l'harmonisation des mesures relatives aux questions abordées dans l'enquête, le ministère, les conseils scolaires et les autres parties visées devraient mettre en œuvre toutes les recommandations formulées dans le présent rapport.
133. Le ministère devrait mettre en œuvre des mesures afin de surveiller que les élèves à risque de troubles de lecture/dyslexie et les élèves dont les troubles de lecture/la dyslexie ont été reconnus ou diagnostiqués aient accès à des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté de même niveau et de même qualité, quel que soit leur conseil scolaire, et d'évaluer la situation. Le ministère devrait assurer l'harmonisation à l'échelle de la province. S'il décèle des disparités, il devrait prendre des mesures pour les éliminer et veiller à ce que tous les services respectent les normes fondées sur des données scientifiques.
134. Le ministère devrait fournir un financement et des soutiens additionnels, au besoin, pour faire en sorte que les élèves des conseils de petite taille et des conseils du Nord et des milieux ruraux et éloignés aient un accès équitable à des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, des services professionnels et des soutiens en milieu scolaire.
135. Les conseils scolaires devraient mettre en œuvre des mesures pour évaluer dans quelle mesure les élèves à risque de troubles de lecture/dyslexie et les élèves dont les troubles de lecture/la dyslexie ont été reconnus ou diagnostiqués ont accès à des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté de même niveau et de même qualité, quels que soient l'école qu'ils fréquentent et le personnel enseignant qui leur enseigne. S'ils décèlent des disparités, les conseils devraient prendre des mesures pour les éliminer et veiller à ce que tous les services respectent les normes fondées sur des données scientifiques.
136. Tous les plans d'amélioration et d'équité des conseils devraient inclure des données sur les résultats en matière de lecture et d'écriture, et les mesures que prendra le conseil pour composer avec les sources de préoccupation. Les données sur les résultats en matière de lecture et d'écriture devraient être fondées sur les évaluations standardisées décrites dans le présent rapport. Les mesures que prendront les conseils pour résoudre les sources de préoccupation devraient aller dans le sens des conclusions et recommandations de ce rapport. Les conseils devraient prendre des mesures pour surveiller la mise en œuvre de ces plans à l'échelle de l'école et du personnel enseignant. Le ministère devrait passer annuellement en revue tous les plans d'amélioration et d'équité des conseils pour

veiller à ce que ces exigences soient satisfaites et que les conseils prennent des mesures correctives si leurs plans ne tiennent pas adéquatement compte des résultats en lecture et écriture et n'incluent pas mesures allant dans le sens des recommandations de ce rapport.

137. Tous les plans d'éducation pour l'enfance en difficulté des conseils devraient inclure des renseignements détaillés sur les éléments identifiés dans ce rapport, y compris comment l'enseignement en salle de classe incorpore une instruction de niveau 1 des compétences de base en lecture des mots et en fluidité de lecture qui soit explicite et systématique, et fondée sur des données probantes; le dépistage précoce universel (y compris le moment d'effectuer le dépistage, l'outil de dépistage à utiliser, comment les résultats seront utilisés pour offrir des mesures d'intervention multiniveaux et comment les données du dépistage serviront à orienter la planification et les décisions du conseil); les mesures d'intervention précoce et subséquente en lecture (y compris les mesures d'intervention offertes, leurs critères d'admissibilité et la façon d'en évaluer l'efficacité); le processus d'accommodement des besoins et de modification des attentes, et les mesures d'adaptation offertes (y compris les technologies d'assistance disponibles et l'appui offert à leur utilisation); les évaluations professionnelles (y compris les critères et le processus d'aiguillage des élèves en vue de l'obtention d'évaluations, les évaluations psychopédagogiques des TA potentiels fondées sur des données probantes, la façon de gérer les listes d'attente et les temps d'attente moyens actuels d'évaluations).

Les plans d'éducation pour l'enfance en difficulté devraient également présenter les approches de réponse à l'intervention (RAI) ou de système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM) adoptées par le conseil pour l'enseignement, le dépistage et l'intervention, ainsi que les modèles de prestation de services utilisés par type de handicap (y compris l'information sur les mesures d'intervention, les mesures de soutien et les programmes aux élèves ayant des troubles de lecture/la dyslexie). Le ministère devrait passer annuellement en revue tous les plans pour l'enfance en difficulté des conseils pour veiller à ce que ces exigences soient satisfaites et que les conseils prennent des mesures correctives si leurs plans ne traitent pas adéquatement de ces questions à l'aide de moyens allant dans le sens des recommandations de ce rapport. Le ministère devrait surveiller la mise en œuvre de ces plans.

138. Le ministère devrait prendre des mesures pour veiller à ce que le financement fourni aux conseils scolaires aux fins de l'éducation de l'enfance en difficulté, y compris les fonds accordés spécifiquement pour appuyer les élèves ayant des troubles de lecture/la dyslexie ou à risque d'en développer, soit utilisé aux fins prévues. Le ministère devrait s'assurer que les conseils n'acheminent pas les fonds reçus vers des programmes ou des soutiens qui n'ont pas été validés ou qui n'ont pas fait la démonstration de leur efficacité auprès des élèves ayant des

troubles de lecture/la dyslexie. Les conseils et le ministère devraient explorer les possibilités d'achats groupés d'outils de dépistage, de mesures d'intervention, et de services de formation et d'encadrement connexes, fondés sur des données probantes.

Améliorer la collecte de données

139. De nombreux rapports ont recommandé d'améliorer la collecte, l'analyse et la transmission de données, et d'utiliser les données recueillies pour accroître l'équité, améliorer le rendement et les résultats des élèves, et renforcer la prise de décisions. Le ministère de l'Éducation (ministère), les conseils scolaires et l'OQRE devraient mettre en œuvre toutes les recommandations existantes en matière de données, y compris les suivantes :
- a. les recommandations précédentes de la CODP en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves handicapés
 - b. les recommandations formulées dans les rapports des vérificateurs généraux
 - c. les recommandations du Comité d'élaboration des normes d'accessibilité à l'éducation de la maternelle à la 12^e année prises en application de la LAPHO
 - d. les recommandations formulées dans le rapport de l'International Dyslexia Association intitulé *Lifting the Curtain on EQAO Scores*¹⁴²⁰
 - e. les recommandations formulées dans les documents et rapports comme *Atteindre l'excellence : Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario, Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation; Unlocking Student Potential Through Data, Final Report, et L'Ontario, une province en apprentissage.*
140. Le ministère et les conseils scolaires devraient mettre en œuvre toutes les recommandations relatives à la collecte d'information formulées dans ce rapport, y compris la collecte de données sur le dépistage, l'intervention, les mesures d'adaptation fournies et modifications effectuées, et l'évaluation professionnelle.
141. Dans la mesure du possible, les conseils devraient utiliser des systèmes de gestion communs et centralisés de gestion de l'information sur les élèves. Lorsque ce n'est pas possible, les conseils devraient être en mesure de produire la même information homogène de leurs systèmes de gestion de l'information sur les élèves.
142. Tous les conseils devraient recueillir des données sur tous les élèves handicapés (et non seulement les anomalies telles qu'elles sont définies par le ministère et reconnues par l'entremise d'un Comité d'identification, de placement et de révision). Des données ayant spécifiquement trait aux troubles de lecture/à la dyslexie devrait être recueillies (y compris des données relatives aux élèves dont le trouble de lecture/la dyslexie a été reconnu/diagnostiqué et à tous les élèves qui n'avaient pas satisfait aux attentes relatives aux compétences de base en lecture à la fin de la 1^{re} année et de la 2^e année, et qui par conséquent pourraient être à risque de troubles de lecture/de dyslexie). Quand une ou un élève a des troubles

multiples, des données devraient être recueillies sur chacun des troubles (plutôt que d'adopter l'approche actuelle visant à classer l'élève dans la catégorie « anomalies multiples »). Les données devraient être transmises au bureau central du ministère à des fins d'analyse.

143. L'information recueillie par les conseils à propos des élèves dont le trouble de lecture/la dyslexie a été reconnu/diagnostiqué et de tous les élèves qui n'avaient pas satisfait aux attentes relatives aux compétences de base en lecture à la fin de la 1^{re} année et de la 2^e année devrait inclure l'information sur les services et soutiens qu'ils reçoivent, leur réaction aux services et soutiens (p. ex., réponse à l'intervention), l'intersection de leur handicap avec d'autres dimensions identitaires et les indicateurs de réussite. Les conseils devraient analyser les données chaque année pour identifier toute disparité ou lacune sur le plan de l'équité, et élaborer des plans d'action pour combler les lacunes.
144. Tous les conseils devraient recueillir des données démographiques sur les indicateurs relatifs à l'équité, dont la race, l'origine ethnique, la croyance (religion), le handicap, l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle et le statut socioéconomique. Le ministère devrait collaborer avec les conseils pour explorer les façons possibles de veiller à ce qu'ils recueillent tous les mêmes données, entre autres en standardisant les groupes d'âge utilisés dans les questions et choix de réponse, afin de permettre l'analyse des données à l'échelle de la province.
145. Les questions de recensement sur le handicap des conseils devraient porter sur l'ensemble des handicaps. Les conseils devraient ventiler les TA par sous-type et il devrait être possible d'indiquer que l'élève a un trouble de lecture/la dyslexie reconnu ou soupçonné, ou qu'il ou elle est à risque de développer un trouble de lecture/la dyslexie.
146. Les conseils devraient songer à poser des questions démographiques dans les sondages sur le climat scolaire, pour déterminer si l'expérience scolaire des élèves diffère selon que les élèves ont un handicap et (ou) d'autres dimensions identitaires particulières. Par exemple, les conseils pourraient évaluer dans quelle mesure les élèves handicapés, y compris les élèves ayant des handicaps particuliers, sont plus susceptibles de faire l'objet d'intimidation, de ressentir du rejet ou d'avoir toute autre expérience scolaire négative.
147. Les conseils et le ministère devraient collaborer pour élaborer une méthode cohérente d'évaluation des indicateurs de réussite des élèves, y compris les résultats aux évaluations standardisées de la lecture et aux évaluations de l'OQRE, ainsi que l'information sur les cheminements scolaires (si l'élève a suivi des cours théoriques, des cours appliqués ou des cours élaborés à l'échelon local; si ses attentes du curriculum ont été modifiées), l'accumulation de crédits,

- les taux de diplomation, les demandes d'admission aux établissements postsecondaires, et l'acceptation et le rejet des demandes. Ils devraient explorer les façons dont les conseils pourraient désagréger ses données par sous-catégories d'élèves pour cerner et éliminer les écarts sur le plan de l'équité.
148. Les conseils devraient effectuer le rapprochement et l'analyse des données sur les élèves handicapés (y compris les élèves soupçonnés ou à risque d'avoir un TA/la dyslexie), et d'autres données démographiques (y compris la race, l'origine ethnique, la croyance (religion), le handicap, l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle et le statut socioéconomique), à la lumière des indicateurs de réussite des élèves. L'intersection entre les différentes dimensions identitaires et indicateurs de réussite des élèves devrait être analysée. Le ministère devrait fournir une méthodologie provinciale standard d'analyse de ces données. Le ministère devrait recueillir et analyser ces données de façon centrale, et faire publiquement rapport de toute disparité ou lacune sur le plan de l'équité identifiée.
149. Toute disparité ou lacune sur le plan de l'équité identifiée lors de l'analyse des données rapprochées doit être prise en compte à l'échelle du conseil et de la province. Le conseil et le ministère devraient élaborer et rendre public les plans adoptés pour éliminer les disparités ou lacunes sur le plan de l'équité.
150. Les conseils devraient veiller à ce que les données soient toujours recueillies, analysées et présentées de façon conforme au *Code des droits de la personne*, qui ne renforce pas les stigmates et les stéréotypes¹⁴²¹.

Améliorer la communication et la transparence

151. Les conseils scolaires, les écoles et les éducateurs devraient communiquer de façon efficace avec les élèves et parents (en format accessible et langage simple qui favorise l'action et est traduit dans les langues reflétant la population étudiante), par courrier électronique ou la poste, par l'entremise des sites Web de conseils et d'écoles, et lors de séances d'information, à propos de ce qui suit :
- a. dépistage, mesures d'intervention, mesures d'adaptation et évaluations professionnelles des élèves ayant des troubles de lecture
 - b. quand, comment et pourquoi les conseils et écoles fourniront ces services
 - c. comment les élèves et parents peuvent faire la demande de services
 - d. comment l'école mettra les parents à jour (et les élèves, le cas échéant) sur les progrès effectués par les services offerts (p. ex., comment et quand elle publiera des rapports d'étape sur les mesures d'intervention et d'adaptation)
 - e. organismes communautaires de défense qui offrent du soutien aux élèves ayant des difficultés de lecture et leurs parents
 - f. options relatives au règlement des différends avec le personnel enseignant, l'école et le conseil (y compris le bureau des droits de la personne du

conseil, le cas échéant), et devant une commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté, un tribunal de l'enfance en difficulté et le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario dans le cas des différends relatifs au dépistage, aux mesures d'intervention, aux mesures d'adaptation ou aux évaluations professionnelles¹⁴²².

152. Les écoles et les conseils scolaires devraient utiliser des outils de consignation et de transmission de l'information sur le dépistage, les approches relatives à l'intervention et l'accommodement des besoins, les résultats et stratégies qui favorisent l'échange d'information entre les éducateurs des élèves d'une classe et d'une année à l'autre aux fins de l'élaboration d'un plan d'enseignement pluriannuel cohérent. Les éducateurs devraient fournir aux parents des mises à jour régulières sur ce plan, et expliquer le bien-fondé de tout changement ou ajout y étant effectué.
153. Les conseils scolaires ou écoles devraient fournir aux parents (et aux élèves, le cas échéant) un sommaire en langage simple du PEI de l'élève¹⁴²³.
154. Les conseils scolaires et les écoles devraient établir et diffuser à grande échelle une politique visant à encourager les parents à participer à toutes les réunions de l'école ou du conseil :
- a. auxquelles participent l'ensemble des professionnels clés responsables qui prendront part au processus décisionnel
 - b. en vue desquelles, avant la réunion, le conseil scolaire et (ou) l'école a indiqué aux parents qui participera à la réunion en son nom
 - c. en vue desquelles, avant la réunion, le conseil scolaire et (ou) l'école a mis les parents en rapport avec des organisations communautaires de défense offrant du soutien aux élèves ayant des troubles de lecture, et auxquelles il ou elle permet aux parents de se présenter accompagnés d'une représentante ou d'un représentant d'organisation communautaire de défense et (ou) d'une autre personne ou d'un autre professionnel pour les soutenir
 - d. auxquelles les parents peuvent participer accompagnés de toute personne ou de tout professionnel de soutien qu'ils jugent nécessaire
 - e. auxquelles les parents peuvent participer d'une variété de façons (y compris durant la journée ou le soir, par téléphone, de façon virtuelle ou en personne)¹⁴²⁴.
155. Les écoles et les éducateurs devraient consulter les parents au moment d'élaborer un PEI et leur fournir un exemplaire du PEI. Lorsque cela convient, les écoles devraient former les élèves aux méthodes d'auto-évaluation afin que leurs observations sur leur propre apprentissage et l'adéquation des mesures d'adaptation fournies puissent être prises en compte par les enseignants et permettre à ces derniers d'améliorer leurs Plans d'enseignement¹⁴²⁵.

156. Les conseils scolaires devraient, en partenariat avec le Comité consultatif pour l'enfance en difficulté, mener une enquête auprès des parents d'enfants admis au programme d'éducation de l'enfance en difficulté pour déterminer dans quelle mesure les nouveaux développements et mises à jour au programme sont bien communiqués aux parents. Les conseils scolaires devraient publier les résultats, ainsi que les délais établis pour donner suite aux résultats, et confirmer qu'ils ont agi dans les délais prévus.
157. Les conseils devraient élaborer, offrir et publiciser à grande échelle un programme de résolution des différends non antagonique. Les conseils devraient donner la responsabilité du programme à un membre du personnel, qui s'assurera de son fonctionnement et de son indépendance. Les conseils devraient affecter à leur programme une adresse électronique et un numéro de téléphone qui lui sont réservés. Le programme devrait transmettre ses décisions par écrit et en temps opportun. Le conseil devrait offrir la possibilité de soumettre les décisions à un de ses cadres, à des fins d'examen. Le ministère de l'Éducation devrait élaborer un programme offrant des mécanismes additionnels de résolution des différends (y compris la médiation) qui n'ont pas été réglés au moyen du processus du conseil, et affecter du personnel pour s'en occuper¹⁴²⁶.

Annexes

Annexe 1 : Liste de recommandations

Expérience des Premières Nations, des Métis et des Inuits

Reconnaître les distinctions

1. Le ministère de l'Éducation (ministère), les conseils scolaires et les autres intervenants devraient utiliser les qualificatifs « Premières Nations, Métis et Inuits » chaque fois qu'il est possible et approprié de le faire. En faisant cette distinction, on veille à ce que tous les enfants et les jeunes des Premières Nations et communautés métisses et inuites se reconnaissent dans le système scolaire, se sentent représentés et soient confiants dans le fait que l'on comprend leurs besoins particuliers et qu'on y répond.
2. De plus, l'interprétation et la mise en œuvre des recommandations contenues dans le présent rapport devraient tenir compte des besoins particuliers des peuples autochtones distincts. L'auto-identification des membres des Premières Nations, des Métis et des Inuits à une communauté, à une nation ou selon certaines distinctions géographiques ou régionales devrait être prise en compte. Les décideurs locaux comme les conseils scolaires devraient apprendre à connaître les communautés autochtones locales et les consulter.

Suivre les recommandations existantes à l'appui des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites :

3. De nombreux rapports contiennent des recommandations visant à bonifier l'apprentissage, les expériences et le bien-être des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites à l'école. Ces recommandations appellent notamment : à améliorer l'accès de tous les élèves à l'enseignement des langues des Premières Nations, du michif et de l'inuktitut, ainsi qu'à la culture, aux connaissances et aux perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits; à assurer le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et du personnel professionnel des conseils; à faciliter la transition des élèves; à prendre des mesures pour contrer le racisme et la discrimination systémique. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario et tous les conseils scolaires de l'Ontario devraient mettre en œuvre toutes les recommandations existantes d'appui aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites, y compris les suivantes :
 - a. Les recommandations de l'*Ontario First Nations Special Education Review Report* de mai 2017 et celles de l'énoncé de position des Chiefs of Ontario ayant trait au rôle de l'Ontario dans l'éducation de l'enfance en difficulté dans les Premières Nations
 - b. Les recommandations de l'Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres sur les moyens de répondre aux besoins d'accessibilité des élèves

- autochtones en milieu urbain, contenues dans son document *Response to the Development of an Accessibility Standard for Education* publié en juillet 2017
- c. Les recommandations à l'Ontario de l'enquête du coroner sur les sept jeunes
 - d. Les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, en particulier ceux qui ont trait à l'éducation et à la mise à jour de tout le curriculum provincial afin d'y inclure des perspectives et contenus autochtones
 - e. Les *Appels à la justice* de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, en particulier ceux qui ont trait à l'éducation
 - f. Les rapports du projet Listening Stone du Conseil ontarien des directions de l'éducation
 - g. Les recommandations du rapport publié par la CODP sous le titre *Rêver ensemble : Rapport relatif au dialogue sur les peuples autochtones et les droits de la personne*.

Lors de la mise en œuvre des recommandations de ces rapports ayant trait au contenu autochtone du curriculum et aux ressources appropriées sur le plan culturel pour les apprenants des Premières Nations et communautés métisses et inuites, le ministère et les conseils scolaires devraient veiller à refléter distinctement les Premières Nations, les Métis et les Inuits, et s'assurer que les enfants de ces communautés voient un reflet positif de leur propre identité dans le matériel. Cela leur donnera un sentiment d'appartenance et de fierté.

4. Le ministère de l'Éducation et tous les conseils scolaires de la province devraient examiner et, au besoin, réviser le *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits* et la Stratégie d'éducation autochtone, afin de s'assurer que ces recommandations se reflètent dans ces documents.
5. Le ministère et tous les conseils scolaires de la province devraient veiller à ce que les conseils se dotent d'un comité consultatif sur l'éducation autochtone, comme le requiert le *Plan de mise en œuvre du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. Les conseils scolaires devraient s'assurer que les conseils et tous les autres forums où il est question des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites sont représentatifs de chacune des communautés autochtones représentées au conseil scolaire, afin de veiller à répondre aux besoins et perspectives distincts des élèves et des familles.
6. Le ministère et tous les conseils scolaires de la province devraient se servir de la *Déclaration de l'ONU* comme cadre pour la mise en œuvre de ces recommandations. La *Déclaration de l'ONU* doit s'interpréter conjointement avec la Convention relative aux droits des personnes handicapées (articles 7 et 24) et la Convention relative aux droits de l'enfant (article 28).

Assurer un traitement équitable des écoles des Premières Nations

7. Le gouvernement fédéral devrait mettre en œuvre les recommandations relatives aux écoles des Premières Nations financées par des fonds fédéraux contenues dans les rapports cités à la recommandation 3.
8. Les écoles des Premières Nations devraient recevoir un financement équitable comparativement aux écoles financées par la province, ainsi que tout appui financier supplémentaire nécessaire pour assurer une équité substantielle, compte tenu de la situation unique des élèves qui fréquentent les écoles des Premières Nations.
9. Les recommandations énoncées dans le présent rapport devraient être mises en œuvre dans les écoles des Premières Nations lorsqu'elles sont applicables.

Adopter des approches sensibles aux traumatismes et à la culture

10. Le ministère devrait encourager l'ensemble des conseils scolaires et des écoles à adopter des approches sensibles aux traumatismes et sécuritaires sur le plan de la culture, notamment en fournissant des orientations, des ressources et des mesures de soutien.
11. Tous les conseils scolaires et les écoles devraient instaurer un environnement sensible aux traumatismes et sécuritaire sur le plan de la culture, et donner aux éducateurs une formation exhaustive et soutenue en cours d'emploi sur les pratiques sensibles aux traumatismes et sécuritaires sur le plan de la culture.

Identifier les élèves autochtones et assurer leur accès à des mesures de soutien

12. Les conseils scolaires ne devraient pas retarder l'identification des élèves autochtones ayant des troubles d'apprentissage, ou omettre de le faire, en raison d'hypothèses, d'évaluations ou de pratiques biaisées relatives à l'identité autochtone.
13. L'Ontario devrait publiciser, adopter et mettre en œuvre une approche générale pour le financement du principe de Jordan et de l'Initiative : Les enfants inuits d'abord, conformément à l'objectif consistant à assurer une équité substantielle; cette approche devra reconnaître qu'un appui financier du gouvernement fédéral est disponible pour tout service fourni à des enfants par le gouvernement, notamment les services de santé, sociaux et pédagogiques tels que les évaluations professionnelles, le tutorat et les technologies d'assistance.

14. Les conseils scolaires et les fournisseurs de services communautaires de l'Ontario devraient être au fait des critères et du processus de demande de financement fédéral dans le cadre du principe de Jordan et de l'Initiative : les enfants inuits d'abord, et promouvoir l'utilisation de cet appui financier pour accéder aux mesures de soutien permettant de répondre à tout besoin des élèves des Premières Nations et inuits.
15. Les conseils scolaires et les écoles devraient reconnaître le rôle des centres d'amitié et des organisations inuites en milieu urbain dans la coordination de mesures de soutien holistiques et fondées sur la culture à l'intention des élèves inuits et des Premières Nations en milieu urbain, et leurs familles.
16. Les conseils scolaires et les fournisseurs de services communautaires de l'Ontario devraient comprendre le rôle de la MNO en matière de représentation et de prestation de services complets à ses citoyens métis. Le ministère et les conseils scolaires devraient travailler en partenariat avec la MNO et les communautés métisses du territoire de chaque conseil scolaire. Les conseils scolaires devraient cultiver la relation entre les écoles et le programme ESA de la MNO. Des contributions financières de la province au programme ESA de la MNO permettraient de bonifier annuellement les mesures de soutien à fournir aux apprenants métis d'une façon prévisible.
17. Le financement provincial et fédéral des mesures de soutien aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites devrait prévoir les coûts additionnels associés aux milieux nordiques, éloignés ou isolés et, le cas échéant, inclure le coût des déplacements nécessaires pour recevoir les services.
18. Les conseils scolaires et les écoles devraient reconnaître le fait que les aînés des Premières Nations et des communautés métisses et inuites sont des gardiens du savoir et des éducateurs, de même que leur rôle pour la transmission des savoirs à la jeune génération et pour l'établissement de jeunes personnes, de familles et de communautés plus fortes, plus saines et plus résilientes. Les conseils scolaires et les écoles devraient accroître le recours à des aînés et à des conférenciers invités et veiller à ce que ces personnes soient représentatives de tous les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites représentés au conseil scolaire.
19. La reconnaissance des peuples autochtones par les conseils scolaires devrait comprendre la reconnaissance de chacun des peuples et territoires des Premières Nations et communautés métisses et inuites concernées. Les conseils devraient également souligner les événements et journées d'importance tels que la Semaine de reconnaissance des traités, la Journée nationale des peuples autochtones, la Journée hommage à Powley et la Journée Louis Riel.

Utiliser des méthodes d'enseignement et d'intervention efficaces et inclusives

20. Le ministère de l'Éducation l'Ontario et tous les conseils scolaires devraient fournir un curriculum et un enseignement en classe sur les compétences de base en lecture qui soient fondés sur des données probantes, d'une manière inclusive pour tous les élèves, y compris les élèves des Premières Nations et des communautés métisses et inuites. Ils devraient trouver des moyens d'intégrer les expériences, les cultures et les valeurs autochtones dans toute la matière enseignée en classe.
21. Les éducateurs ne devraient pas faire la promotion des langues d'instruction que sont le français ou l'anglais au détriment des langues autochtones. Ils devraient encourager la maîtrise des langues autochtones, reconnaître les avantages pour les enfants de maîtriser à la fois leur propre langue autochtone et la langue d'instruction (français ou anglais), et ne jamais dissuader les élèves d'utiliser ou d'apprendre leur langue.
22. Les conseils scolaires devraient assurer une intervention immédiate, au moyen de programmes fondés sur des données probantes, aux élèves des Premières Nations et des communautés métisses et inuites qui ont ou risquent d'avoir un trouble de lecture des mots. Les retards dans la prestation des mesures d'intervention ou le recours à des mesures d'intervention qui ne reposent pas sur des preuves solides axées sur les compétences de base en lecture désavantagent encore plus ces élèves.

Améliorer les approches relatives à l'auto-identification et aux données

23. Les conseils scolaires devraient collaborer avec les gouvernements des Premières Nations et communautés métisses et inuites (les Premières Nations locales et la MNO) et avec les organisations locales (telles que les centres d'amitié et Tungasuvvingat Inuit) pour comprendre les préoccupations relatives à l'auto-identification, et y réagir. Ils devraient communiquer clairement comment l'auto-identification sert aux élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites, et comment les données d'auto-identification seront conservées et utilisées. Ils ne devraient jamais utiliser les données d'auto-identification pour brosser un portrait négatif ou non respectueux des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites.
24. Les conseils scolaires devraient s'assurer d'avoir des données sur le pourcentage des élèves qui se définissent comme membres d'une Première Nation ou communauté métisse ou inuite, globalement et pour chacun de ces groupes.

25. Les conseils scolaires devraient recueillir et analyser des données sur le rendement et les résultats (par exemple, les résultats aux tests de l'OQRE, les taux d'achèvement des cours et d'obtention de diplôme) des élèves s'étant définis comme membres d'une Première Nation ou communauté métisse ou inuite. Ils devraient savoir si les élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites ont un PEI ou un TA reconnu (voir également les recommandations touchant la collecte de données à la *Section 13 : Problèmes systémiques*). Ils devraient enfin réagir à tout écart d'équité relevé dans ces données.
26. Les conseils scolaires devraient communiquer régulièrement ces données aux gouvernements des Premières Nations et communautés métisses et inuites (les Premières Nations locales et la MNO) et aux organisations locales (telles que les centres d'amitié et Tungasuvvingat Inuit). Ils devraient agir en partenaires de ces gouvernements et organisations afin de veiller à offrir des mesures de soutien appropriées à la culture en vue d'améliorer les résultats des élèves des Premières Nations et communautés métisses et inuites.

Curriculum et enseignement

Réviser le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et curriculum de la 1^{re} à la 8^e année

27. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait, en collaboration avec une, un ou plusieurs experts externes, réviser le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année aux fins suivantes :
- a. éliminer toute référence aux indices, aux systèmes d'indices et aux stratégies de conjecture
 - b. éliminer toute référence à d'autres approches pédagogiques de l'enseignement des compétences de base en lecture qui n'ont pas fait l'objet d'une validation scientifique
 - c. exiger obligatoirement un enseignement explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture, y compris la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique et le décodage, ainsi que la fluidité en lecture des mots
 - d. dans le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année, énoncer explicitement des attentes quant à l'enseignement des sujets suivants : la conscience phonémique, les associations entre les lettres et les sons, le décodage à l'échelle des mots (y compris la fusion des sons afin de lire les mots et la segmentation des mots en sons en vue d'écrire les mots), la maîtrise ou la fluidité de la lecture des mots (nombre de mots lus par minute) et la connaissance des morphèmes simples. Le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année devrait inclure une étude des mots plus avancée en 2^e et 3^e année, et par la suite, et énoncer des attentes plus avancées sur le plan de la morphologie, de la connaissance et de l'analyse des mots, à partir du cycle moyen

- e. intégrer d'autres aspects d'une approche exhaustive en matière de littératie abordés dans les recherches scientifiques, comme l'enseignement de la langue orale, de la compréhension de lecture, de la connaissance du vocabulaire, et de l'épellation et l'écriture, fondé sur des données probantes.
28. Le ministère devrait préciser que tous les éléments essentiels de l'enseignement explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture des mots du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année sont obligatoires et non facultatifs. Le ministère devrait stipuler les attentes spécifiques et graduelles liées à chaque compétence de base en lecture des mots. Il devrait clarifier que les aptitudes initiales à la lecture et à l'écriture, telles que la conscience phonémique, la connaissance des noms et des sons des lettres et la façon d'écrire les lettres, ainsi que le décodage de mots simples sont toutes des attentes à satisfaire à la maternelle et au jardin d'enfants.
29. Le ministère devrait produire la version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année de façon accélérée, tout en respectant toutes les étapes nécessaires du processus de révision du curriculum.

Réviser les ressources sur la littératie au primaire

30. Le ministère devrait, en collaboration avec une, un ou plusieurs experts externes, réviser le *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année* et le *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année*, ainsi que d'autres ressources et documents complémentaires aux fins suivantes :
- a. éliminer toute référence aux indices, aux systèmes d'indices et aux stratégies de conjecture pour la lecture des mots
 - b. éliminer toute référence à la littératie équilibrée et à des concepts connexes tels que l'enseignement de la lecture des mots au moyen de systèmes d'indices ou de textes lus selon le modèle actuel de dégageant graduel de la responsabilité (enseignement axé sur la modélisation de la lecture de livres par résolution de mots au moyen de systèmes d'indices, la lecture partagée par résolution de mots au moyen de systèmes d'indices, la lecture guidée et autonome par résolution de mots au moyen de systèmes d'indices, et les mini-leçons)
 - c. éliminer toute référence à d'autres approches pédagogiques de l'enseignement des compétences de base en lecture de mots n'ayant pas fait l'objet d'une validation scientifique
 - d. éliminer toute référence aux fiches d'observation individualisée, aux analyses des méprises et aux autres méthodes d'évaluation n'ayant pas fait l'objet d'une validation scientifique
 - e. éliminer toutes les références à la lecture à niveaux de difficulté gradués et inclure des renvois à des textes décodables de la maternelle à la 1^{re} ou 2^e année (ou jusqu'aux mesures d'intervention subséquentes en lecture) et (ou) à la pratique de la lecture des mots au moyen de livres moins contrôlés, qui sont tout de même choisis de façon à favoriser le développement des compétences

de lecture des mots des jeunes lecteurs, et de matériel de lecture approprié, autre que des livres à niveaux de difficulté gradués, lors des années suivantes de l'élémentaire. Le choix du matériel de lecture devrait reposer sur d'autres critères appropriés au développement des compétences en lecture, du langage et des connaissances

- f. remplacer les systèmes d'indices et la littératie équilibrée pour la lecture des mots par un enseignement obligatoire explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture de mots, y compris la conscience phonémique, les compétences en analyse graphophonétique et en décodage et la fluidité en lecture des mots (lecture précise et rapide des mots)
- g. dans le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année, énoncer les approches (et les programmes recommandés par le ministère) propres à appuyer les attentes énoncées explicitement concernant la conscience phonémique, les associations entre les lettres et les sons, le décodage à l'échelle des mots (y compris la fusion des sons et la segmentation des mots en sons en vue de la lecture et de l'écriture des mots), et la maîtrise ou la fluidité de la lecture des mots (nombre de mots lus par minute). Cette stratégie se poursuivra par une étude des mots plus avancée après la 2^e année, y compris la façon d'enseigner les connaissances et l'analyse morphologiques avancées
- h. intégrer d'autres aspects d'une approche exhaustive en matière de littératie abordés dans les recherches scientifiques, comme l'enseignement de la langue orale, de la compréhension de lecture, de la connaissance du vocabulaire, et de l'épellation et l'écriture, fondé sur des données probantes.

31. Le ministère devrait rendre publics des guides et des ressources complémentaires soit avant, soit en même temps que la version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année.

32. Le ministère devrait retirer de la circulation toutes les ressources du ministère sur la littératie au primaire, y compris le matériel de classe complémentaire publié dans son site Web « Curriculum et ressources » ou dans la Communauté d'apprentissage Ontario, qui promeuvent les systèmes d'indices, la littératie équilibrée, les fiches d'observation individualisée et les analyses des méprises, ou toute autre méthode d'enseignement et d'évaluation de la lecture des mots n'ayant pas fait l'objet d'une validation scientifique.

33. Les conseils scolaires devraient mettre à jour leurs politiques, procédures, directives, documents, guides, documents de formation et de perfectionnement professionnel et autres ressources ayant trait à la littératie au primaire, afin de les rendre cohérents avec les conclusions du présent rapport et, lorsqu'elles seront disponibles, aux versions révisées du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année, du *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année*, du *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année* et des autres ressources et documents complémentaires du ministère.

Réviser les manuels et le matériel complémentaire de classe

34. Le ministère devrait, en collaboration avec une, un ou plusieurs experts externes, réviser la Liste Trillium des manuels approuvés ayant trait à la lecture, le cas échéant, afin de s'arrimer aux preuves scientifiques en éliminant tous les manuels qui promeuvent des méthodes d'enseignement et d'évaluation n'ayant pas fait l'objet d'une validation scientifique et en ajoutant uniquement des manuels qui reflètent les principes pédagogiques efficaces associés à l'enseignement obligatoire explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture des mots, y compris les compétences en conscience phonémique, en analyse graphophonétique et en décodage et la fluidité en lecture des mots (lecture précise et rapide des mots).
35. Le ministère devrait s'adjoindre la collaboration d'une, d'un ou de plusieurs experts externes afin d'élaborer une liste de matériel scolaire (y compris des programmes, trousseaux, livres, outils d'évaluation et programmes d'intervention) conforme à la version révisée du curriculum et aux preuves scientifiques décrites dans le présent rapport.
36. Le ministère devrait indiquer clairement aux conseils scolaires de cesser d'utiliser et d'acheter des manuels ou du matériel scolaire non compatibles avec les données scientifiques et de les autoriser à acheter et à utiliser uniquement du matériel associé à l'enseignement des compétences de base en lecture des mots figurant dans la Liste Trillium et dans la liste du matériel scolaire approuvé par le ministère.
37. Les conseils scolaires devraient cesser d'utiliser des manuels ou du matériel scolaire non compatibles avec les données scientifiques exposées dans le présent rapport. Les conseils scolaires ne devraient acheter que des manuels et du matériel scolaire figurant dans les listes révisées approuvées par le ministère. Les conseils scolaires devraient remplacer les livres à niveaux de difficulté gradués utilisés de la maternelle à la 1^{re} ou la 2^e année par des textes décodables.
38. Le ministère devrait fournir aux conseils scolaires les fonds nécessaires pour acheter des manuels et du matériel scolaire figurant dans la version révisée de la Liste Trillium et dans la liste du matériel scolaire approuvé.

Élaborer et fournir un curriculum et des mesures intérimaires

39. Le ministère de l'Éducation devrait, en collaboration avec une, un ou plusieurs experts externes, élaborer ou déterminer un curriculum intérimaire en lecture au primaire (ou un addendum aux versions actuelles du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année), ainsi que des ressources, guides et formations, pour aider les conseils scolaires et les enseignants à commencer immédiatement à donner un enseignement sur les compétences de base en lecture qui soit compatible avec la science de la lecture, le temps de réaliser une révision complète du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année, ainsi que des guides pédagogiques et des autres ressources. Le curriculum intérimaire en lecture au primaire, ainsi que les ressources, guides et formations, devraient guider les conseils et les enseignants et leur enjoindre de commencer immédiatement à mettre en œuvre l'enseignement obligatoire explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture des mots, y compris les compétences en conscience phonémique, en analyse graphophonétique, en décodage des mots et en fluidité de lecture des mots, et la connaissance des morphèmes. Ce curriculum intérimaire et les ressources, guides et formations pourraient être choisis parmi les documents préexistants fondés sur des données probantes qui ont reçu l'aval d'une, d'un ou de plusieurs experts externes du ministère afin de s'assurer qu'ils sont conformes à la science de la lecture. Le ministère devrait veiller à ce que les ressources, guides et formations intérimaires soient compatibles avec la future version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année, afin qu'on puisse continuer de les utiliser après la publication des versions révisées.
40. Les conseils scolaires devraient immédiatement commencer à mettre en œuvre des mesures, des ressources, des programmes, des guides et des formations afin de donner un enseignement obligatoire explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture des mots, y compris la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique le décodage et l'étude des mots, dans l'attente d'une version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année. L'on pourra continuer d'utiliser ces mesures, ressources, guides et formations intérimaires afin de soutenir la prestation d'une version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année après sa publication.
41. Le ministère devrait adopter une approche systématique de publication d'un curriculum intérimaire de l'enseignement de la lecture au primaire et (ou) d'un addendum aux versions actuelles du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et du curriculum de la 1^{re} à la 8^e année qui s'appuie sur l'apprentissage professionnel, des guides et des ressources complémentaires, ainsi qu'un plan connexe de perfectionnement professionnel à l'intention des éducateurs, qui a été clairement communiqué aux conseils scolaires.

42. Le ministère devrait fournir aux conseils un appui financier permettant de mettre en œuvre et de maintenir adéquatement ces mesures, ressources, programmes, guides et formations.
43. Le ministère devrait bonifier son appui financier aux programmes d'apprentissage pendant l'été offerts par les conseils scolaires aux élèves de la maternelle à la 5^e année, dans le cadre d'une stratégie visant à aider tous les élèves à faire un rattrapage en matière de fluidité en lecture et à remédier à la perte d'apprentissage liée à la lecture causée par la COVID-19. Le ministère devrait exiger obligatoirement que les programmes d'été visant à soutenir la lecture donnent un enseignement explicite, systématique et direct des compétences de base en lecture, y compris la conscience phonémique, l'analyse graphophonétique et le décodage, et la fluidité.
44. Le ministère devrait développer un plan de reprise de l'enseignement qui comprend des programmes accélérés intensifs de lecture destinés à l'ensemble des élèves, mais axés sur les groupes les plus désavantagés par les fermetures d'école causées par la COVID-19 (élèves handicapés, élèves issus de familles à faible revenu, élèves noirs et autrement racialisés, élèves autochtones et nouveaux arrivants).

Accroître l'expertise au sein des conseils et assurer l'absence de représailles

45. Le ministère devrait fournir à tous les conseils scolaires de la province une enveloppe budgétaire annuelle stable leur permettant d'embaucher des leaders en littératie pour coordonner et soutenir les efforts d'amélioration liés à la lecture et à la littératie à l'échelle de chaque conseil. Le ministère de l'Éducation devrait exiger que les leaders en littératie soient formés à la science de la lecture, y compris l'enseignement systématique et direct des compétences de base en lecture et des méthodes de littératie structurée.
46. Les conseils scolaires devraient tirer parti, à l'interne, de l'expertise des pédagogues, administrateurs, orthophonistes et psychologues de leur personnel qui sont au fait de la science de la lecture, pour ce qui concerne l'enseignement systématique et direct des compétences de base en lecture et des méthodes de littératie structurée.
47. Les membres du personnel des conseils qui prônent la science de la lecture ou d'autres mesures visant à améliorer les résultats des élèves ayant un handicap ne devraient jamais faire l'objet de conséquences négatives ou de représailles.

Veiller à ce que la préparation des enseignants en formation initiale aborde les concepts clés

48. Les facultés d'éducation de l'Ontario devraient adopter la science de la lecture au primaire et veiller à ce que les futurs enseignants en comprennent les concepts essentiels, c'est-à-dire :
- l'importance de la précision et de l'efficacité en lecture des mots pour la compréhension de lecture, ainsi que les modèles de développement de la lecture
 - le mode de développement d'une lecture des mots précise et efficace au primaire
 - la façon d'enseigner les compétences de base en lecture et en épellation des mots en salle de classe
 - l'importance d'enseigner les compétences de base en lecture pour redresser les inégalités auxquelles se heurtent les populations étudiantes historiquement défavorisées et tenir compte des besoins des élèves ayant des difficultés et des handicaps de toutes sortes
 - d'autres aspects d'une approche exhaustive en matière de littératie qui sont abordés dans les recherches scientifiques, mais ne s'inscrivaient pas dans la portée de l'enquête, comme l'enseignement de la langue orale, de la compréhension de lecture, de la connaissance du vocabulaire, et de l'épellation et l'écriture, fondé sur des données probantes.
49. Les règlements pris en application de la *Loi sur l'ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* devraient être modifiés afin d'exiger que tous les aspirants-enseignants des cycles primaire et moyen suivent un demi-cours (trois crédits) axé sur les composantes essentielles de l'enseignement en lecture des mots pour aider tous les élèves à devenir des lecteurs accomplis. Les facultés d'éducation devraient s'assurer que ce cours consacre une période considérable à l'enseignement visant à développer la connaissance par les enseignants en formation initiale du contenu de la recommandation 48 ci-dessus, ainsi que des éléments suivants :
- la structure des mots à l'oral et à l'écrit
 - la nature de l'enseignement systématique et direct de la lecture des mots et de l'orthographe, selon l'année d'études
 - les compétences et connaissances nécessaires à la mise en œuvre de pratiques exemplaires pour l'enseignement aux élèves de la conscience phonémique, de l'analyse graphophonétique, de la lecture précise et efficace ou rapide des mots, de l'orthographe, de la fluidité et de l'étude des mots plus avancée, y compris les connaissances et l'analyse syllabiques et morphologiques
 - les façons de jauger les progrès des élèves au regard de ces compétences de base en lecture et épellation des mots, l'identification des élèves nécessitant un suivi immédiat et la prestation immédiate d'un enseignement ciblé aux élèves qui en ont besoin.

Les facultés devraient explorer les composantes de stages et possibilités en matière de mentorat qui renforcent et améliorent l'apprentissage dans ces domaines.

50. Toutes les facultés de l'Ontario devraient veiller à ce que les prochains cours sur les méthodes, l'évaluation, l'enseignement inclusif et l'enseignement aux élèves ayant des difficultés particulières ou des TA renforcent et approfondissent la connaissance et la compréhension de ces concepts et approches par les enseignants en formation initiale.
51. Toutes les facultés de l'Ontario devraient consolider les connaissances fondamentales décrites aux recommandations 48 et 49 afin de préparer les enseignants en formation initiale à repérer, instruire et soutenir les élèves ayant des difficultés en lecture et en écriture, y compris les élèves ayant la dyslexie ou d'autres troubles, et les élèves sans anomalie connue, au moyen d'un enseignement additionnel des éléments suivants :
- a. les caractéristiques fondamentales des troubles de lecture et de la dyslexie. La dyslexie devrait être nommée et expliquée
 - b. les signes avant-coureurs d'un risque de difficultés de lecture
 - c. la compréhension et l'utilisation d'outils de dépistage précoce ayant fait l'objet d'une validation scientifique et de méthodes d'évaluation de la lecture en classe étayées par la science pour guider l'enseignement de la lecture et de l'écriture
 - d. la compréhension de la différenciation pédagogique en lecture afin de renforcer les compétences de base en lecture et de soutenir le développement de l'écriture chez les élèves ayant des difficultés de lecture
 - e. les mesures d'adaptation efficaces et la façon de les mettre en œuvre avec succès en classe
 - f. la compréhension des mesures d'intervention précoces et subséquentes qui sont fondées sur des données probantes, en mettant l'accent sur les approches fondées sur des données probantes en usage dans les conseils scolaires de l'Ontario, et la façon d'appuyer en classe les élèves qui reçoivent ces mesures d'intervention.
52. Toutes les facultés de l'Ontario devraient réévaluer le bien-fondé d'enseigner l'utilisation des fiches d'observation individualisée ou des analyses des méprises. Elles devraient apprendre aux enseignants à employer des moyens plus valides et utiles d'évaluation des progrès des élèves en lecture et à utiliser des outils d'évaluation qui mesurent les compétences en lien avec la précision et la fluidité de la lecture des mots séparément de la compréhension de lecture ou de la langue orale. Les facultés devraient apprendre aux enseignants en formation initiale à administrer des outils d'évaluation concis et fiables afin de jauger les progrès des élèves au regard de ces compétences de base.

53. Les recommandations 48 à 52 devraient être mises en œuvre avant que le ministère, le cas échéant, révise le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* et le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année.

Veiller à ce que davantage de cours menant à une qualification et d'activités de perfectionnement professionnel continu traitent de concepts clés

54. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devrait exiger que tout cours menant à une qualification additionnelle en lecture offert par un fournisseur de QA en Ontario (Lecture, parties 1 et 2; Lecture, spécialiste) comprenne des connaissances avancées sur les sujets suivants :
- a. les fondements de la lecture des mots et de l'orthographe
 - b. le rôle central de la lecture des mots dans la compréhension de lecture
 - c. les modèles permettant de comprendre comment se développe la fluidité en lecture des mots
 - d. les pratiques exemplaires pour l'enseignement aux élèves de la conscience phonémique, de l'analyse graphophonétique et de la fluidité en lecture des mots, et de l'étude des mots plus avancée, y compris les connaissances et l'analyse syllabiques et morphologiques
 - e. les caractéristiques fondamentales des troubles de lecture et de la dyslexie. La dyslexie devrait être nommée et expliquée
 - f. les signes avant-coureurs de difficultés de lecture
 - g. la compréhension et l'utilisation d'outils de dépistage précoce ayant fait l'objet d'une validation scientifique et de méthodes d'évaluation de la lecture en classe étayées par la science pour guider l'enseignement de la lecture
 - h. la compréhension de la différenciation pédagogique pour l'enseignement de la lecture, de l'orthographe et de l'écriture
 - i. les mesures d'adaptation efficaces pour les difficultés de lecture et la façon de les mettre en œuvre avec succès en classe
 - j. la compréhension des mesures d'intervention précoce et subséquente fondées sur des données probantes en usage dans les conseils scolaires de l'Ontario, et la façon d'appuyer en classe les élèves qui y ont accès.
55. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devrait exiger que tout cours menant à une qualification additionnelle portant sur l'éducation de l'enfance en difficulté, l'éducation inclusive et les élèves ayant des TA, et offert par un fournisseur de QA en Ontario (Éducation de l'enfance en difficulté, parties 1 et 2; Éducation de l'enfance en difficulté, spécialiste), comprenne des connaissances avancées sur les sujets suivants :
- a. les caractéristiques fondamentales des troubles de lecture et de la dyslexie. La dyslexie devrait être nommée et expliquée
 - b. les signes avant-coureurs de difficultés de lecture
 - c. l'enseignement et les mesures d'intervention efficaces en lecture, et le modèle de réponse à l'intervention (RAI) ou système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM)

- d. la fonction essentielle de l'enseignement fondé sur des données probantes en tant que composante clé d'une approche fondée sur la CUA
- e. les mesures d'adaptation efficaces pour les difficultés de lecture et la façon de les mettre en œuvre avec succès en classe
- f. la différence entre les mesures d'adaptation et les modifications aux attentes du curriculum, ainsi que le rôle limité des modifications (voir aussi la *Section 11 : Accommodement des besoins*)
- g. la compréhension des mesures d'intervention précoce et subséquente fondées sur des données probantes en usage dans les conseils scolaires de l'Ontario, et la façon d'appuyer en classe les élèves qui y ont accès
- h. les moyens de soutenir l'utilisation de la collecte de données et du suivi dans leur école ou leur conseil afin d'éclairer la RAI/les SMSM.

56. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait, en collaboration avec une, un ou plusieurs experts externes, élaborer un programme complet et soutenu en cours d'emploi de perfectionnement professionnel des enseignants, ainsi que des ressources qui traitent de l'enseignement de la lecture et des troubles de lecture/la dyslexie en bas âge, y compris :

- a. les fondements de la lecture des mots et de l'épellation
- b. le rôle central de la lecture des mots dans la compréhension de lecture
- c. les modèles permettant de comprendre comment se développe la fluidité en lecture des mots
- d. les pratiques exemplaires pour l'enseignement aux élèves de la conscience phonémique, de l'analyse graphophonétique et de l'étude des mots plus avancée, y compris les connaissances et l'analyse syllabiques et morphologiques
- e. les caractéristiques fondamentales des troubles de lecture et de la dyslexie. La dyslexie devrait être nommée et expliquée
- f. les signes avant-coureurs de difficultés de lecture
- g. la compréhension et l'utilisation d'outils de dépistage précoce ayant fait l'objet d'une validation scientifique et de méthodes d'évaluation de la lecture en classe étayées par la science pour guider l'enseignement de la lecture
- h. la compréhension de la différenciation pédagogique pour l'enseignement de la lecture, de l'orthographe et de l'écriture
- i. les mesures d'adaptation efficaces pour les difficultés de lecture et la façon de les mettre en œuvre avec succès en classe
- j. l'utilisation de matériel et de programmes fondés sur des données probantes en classe et en groupe restreint
- k. la compréhension des mesures d'intervention précoce et subséquente fondées sur des données probantes en usage dans les conseils scolaires de l'Ontario, et la façon d'appuyer en classe les élèves qui y ont accès.

57. Le ministère devrait fournir une enveloppe budgétaire annuelle stable à tous les conseils scolaires de l'Ontario afin qu'ils offrent un perfectionnement professionnel exhaustif et soutenu en cours d'emploi, et exiger qu'ils le fassent.

58. Pendant la mise au point de ce perfectionnement professionnel, les conseils scolaires devraient, à l'aide de fonds offerts par le ministère, fournir aux éducateurs la possibilité de suivre des cours reconnus en littérature structurée.

Dépistage précoce

Rendre obligatoire le dépistage précoce universel fondé sur des données probantes

59. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait fournir une enveloppe budgétaire annuelle stable en vue du dépistage fondé sur des données probantes des difficultés de tous les élèves de la maternelle à la 2^e année en précision et fluidité de lecture des mots.
60. Le ministère devrait collaborer avec une, un ou des experts externes afin d'exiger et de standardiser le dépistage fondé sur des données probantes des difficultés relatives aux compétences de base, et plus précisément à la précision et à la fluidité de lecture des mots. Le ministère devrait :
- a. exiger que les conseils scolaires soumettent tous les élèves au dépistage deux fois par année (au début et au milieu de l'année), de la maternelle à la 2^e année
 - b. déterminer quelles sont les mesures de dépistage appropriées à utiliser, selon l'année d'études et la période de l'année, en se basant sur les recommandations du rapport de l'IES qui reposent sur des éléments de preuve modérément ou très rigoureux. À tous les moins, les mesures retenues devraient aborder les compétences suivantes :
 - i. Maternelle et jardin d'enfants : connaissance des lettres et conscience phonémique
 - ii. 1^{re} année (début d'année) : conscience phonémique, décodage, identification des mots et lecture de textes
 - iii. 1^{re} année (deuxième semestre) : décodage, identification des mots et lecture de textes; la vitesse et la précision de la lecture devraient être mesurées
 - iv. 2^e année : lecture chronométrée de mots et de passages
 - c. choisir ou développer des outils de dépistage valides et fiables qui correspondent à chaque année d'études et période de l'année spécifique, à des fins d'utilisation par les conseils scolaires
 - d. fixer les procédures standardisées d'utilisation et de notation des outils, et de documentation des données obtenues au moyen des outils
 - e. veiller à ce que les outils de dépistage soient accompagnés de règles valides, fiables et claires d'interprétation des résultats et de prise de décisions. Des outils de dépistage devraient être utilisés pour identifier les élèves qui courent le risque de ne pas apprendre à lire les mots adéquatement et leur offrir immédiatement des mesures d'intervention efficaces fondées sur des données probantes.

61. Le ministère et les conseils scolaires devraient veiller à ce que des mesures de dépistage et d'intervention précoces équivalentes, fondées sur des données probantes et ayant fait l'objet de validation scientifique, soient mises en place dans les classes de langue française. Les élèves ayant des difficultés de lecture devraient avoir les mêmes chances d'apprendre dans un milieu d'éducation en français.

Réviser les notes Politique/Programmes (NPP)

62. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait collaborer avec une, un ou des experts externes afin de réviser les NPP 8, 11 et 155 afin qu'elles fournissent des directives claires aux enseignants, directeurs d'école et conseils scolaires à propos de leurs responsabilités respectives. Les NPP devraient être mises à jour afin qu'elles reflètent les consensus dont font état les recherches scientifiques actuelles à propos de l'identification précoce des élèves à risque de troubles de lecture. Les NPP devraient :

- a. exiger l'adoption pour tous les élèves d'un modèle de réponse à l'intervention (RAI) ou système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM)
- b. stipuler que les outils de dépistage devraient être utilisés pour fournir immédiatement des mesures d'intervention multiniveaux aux élèves ayant besoin de soutien
- c. exiger que les conseils scolaires offrent des mesures d'intervention en petits groupes (niveau 2) aux élèves qui peinent à apprendre à lire malgré un enseignement (de niveau 1) en salle de classe qui soit fondé sur des données probantes. Les conseils scolaires devraient fournir des mesures d'intervention (de niveau 3) plus intensives et souvent personnalisées aux élèves qui, selon le suivi des progrès, peinent encore à lire malgré un enseignement en salle de classe de niveau 1 et des mesures d'intervention de niveau 2. Au niveau 3, les élèves pourraient être soumis à une évaluation psychopédagogique dans le but de cerner pleinement leurs difficultés d'apprentissage, mais cela n'est pas nécessaire et ne devrait pas retarder l'intervention de niveau 3
- d. ne pas indiquer, comme le fait actuellement la NPP 11, que les conseils scolaires devraient prévoir un délai raisonnable pour évaluer les capacités qui font appel au langage des élèves dont la langue n'est pas le français ou l'anglais; tous les élèves, y compris les élèves multilingues (qui apprennent la langue en même temps que la matière), devraient faire l'objet du dépistage des difficultés de lecture des mots
- e. contenir une liste de ressources à jour qui tient compte des recherches scientifiques les plus actuelles
- f. se conformer aux recommandations de la CODP relatives à l'obligation d'effectuer le dépistage précoce, fondé sur des données probantes. Si le

ministère ne met pas à jour la NPP 155, il devrait transmettre aux conseils scolaires une directive qui indique clairement que le dépistage précoce est une évaluation de l'enfance en difficulté ou une évaluation provinciale, et en ce sens n'est pas assujéti à la NPP 155.

Mesures obligatoires de responsabilisation

63. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait collaborer avec une, un ou des experts externes afin de rendre obligatoire la collecte de données sur les outils de dépistage sélectionnés, et ainsi améliorer la responsabilisation. Plus précisément, le ministère devrait :
- a. exiger que les conseils scolaires recueillent des données pour poursuivre la validation et, au besoin, le perfectionnement des outils de dépistage et processus de prise de décisions
 - b. élaborer un processus de suivi des progrès relatifs aux compétences en précision et en fluidité de lecture des mots visées par les différentes mesures d'intervention.
64. Les conseils scolaires devraient s'assurer que des normes claires sont en place afin de communiquer avec les élèves et parents à propos de l'outil de dépistage, le moment de son utilisation et la façon dont les résultats sont interprétés. Si un élève est jugé à risque de difficultés de lecture, la communication devrait également porter sur la mesure d'intervention utilisée et son calendrier d'exécution.
65. Les conseils scolaires ne devraient pas utiliser les résultats du dépistage pour gérer le rendement des enseignants. Aucun membre du personnel enseignant ne devrait faire face à des mesures de discipline ou de licenciement en raison de résultats de dépistage.

Veiller à ce que les éducateurs aient accès à un apprentissage professionnel adéquat relatif aux outils de dépistage

66. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que le personnel (les enseignants par exemple) qui fait passer les outils de dépistage ait accès, en cours d'emploi, à un apprentissage professionnel exhaustif et soutenu sur l'outil ou les outils de dépistage spécifiques qu'ils utiliseront, et la façon d'en interpréter les résultats.
67. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que les éducateurs aient le temps requis pour effectuer le dépistage et la gestion des données connexes.

Mesures d'intervention en lecture

68. Le ministère de l'Éducation devrait fournir une enveloppe budgétaire annuelle stable en vue d'assurer l'utilisation de mesures d'intervention fondées sur des données probantes en matière de précision et de fluidité de lecture des mots.
69. Le ministère de l'Éducation devrait collaborer avec une, un ou plusieurs experts externes pour exiger l'utilisation de mesures d'intervention fondées sur des données probantes et standardisées en matière de précision et de fluidité de lecture des mots. Le ministère de l'Éducation et sa, son ou ses experts externes devraient :
- choisir des mesures d'intervention précoce (maternelle à la 1^{re} année) et subséquente (2^e année et années subséquentes) appropriées et fondées sur des données probantes, que les conseils scolaires seront autorisés à mettre en œuvre
 - veiller à ce que les mesures d'intervention choisies soient des programmes systématiques et explicites d'enseignement du système graphophonétique et de développement des compétences en décodage et en précision et fluidité de lecture des mots, et que les mesures d'intervention précoce ciblent les compétences de base liées à la conscience phonémique, à la connaissance des sons des lettres, au décodage, ainsi qu'à la précision et à la fluidité de lecture des mots. Les mesures d'intervention offertes plus tard devraient porter sur les formes orthographiques plus complexes, les syllabes et les morphèmes
 - veiller à ce qu'il y ait une quantité suffisante de programmes d'enseignement de ces compétences de base en lecture de niveau 1 offerts à l'ensemble de la classe, afin de prévenir les difficultés de lecture futures
 - établir les étapes à suivre pour mettre efficacement en œuvre ces programmes au sein des écoles individuelles et des conseils, y compris les ressources, les fonds, la formation en cours d'emploi exhaustive et soutenue, et le soutien continu
 - établir un processus pour veiller à ce que la liste de mesures d'intervention approuvées soit revue à intervalles réguliers afin de veiller à ce qu'elle reflète les plus récentes recherches scientifiques, et à ce que les mesures d'intervention utilisées soient efficaces selon les données recueillies par les conseils.
70. Les conseils scolaires devraient immédiatement cesser d'utiliser des mesures d'intervention qui ne sont pas fondées sur des données probantes rigoureuses ou qui reposent sur les systèmes d'indices auprès des élèves qui ont des difficultés de lecture des mots. Ces programmes ne devraient pas être utilisés auprès des élèves qui ont des difficultés de lecture des mots ou des élèves à risque de troubles de lecture ou de dyslexie, ou dont les troubles de lecture ou la dyslexie ont été reconnus ou diagnostiqués.

Élaborer des critères d'admissibilité

71. Le ministère devrait collaborer avec une, un ou plusieurs experts externes pour exiger l'utilisation de critères d'admissibilité aux mesures d'intervention qui sont standardisés. Le ministère devrait :
- a. déterminer à quelles années d'études prodiguer les différentes mesures d'intervention
 - b. établir des règles décisionnelles claires et appropriées de sélection de programmes fondés sur des données probantes, et de jumelage des élèves aux programmes d'intervention retenus. Les résultats standardisés ou rangs centiles obtenus aux évaluations de la lecture (p. ex., résultats d'un écart-type ou plus sous la moyenne dans un test standardisé de reconnaissance ou de décodage des mots) devraient remplacer les critères d'admissibilités vagues comme un « rendement considérablement sous les attentes de l'année d'études ». Ces règles décisionnelles devraient être appliquées de façon universelle.
72. Le ministère et les conseils scolaires devraient faire en sorte que tout élève qui peine à lire ait accès à une mesure d'intervention. L'accès aux mesures d'intervention ne devrait jamais dépendre de l'identification officielle d'un trouble de lecture, de l'obtention d'un diagnostic, d'une intelligence située au moins dans la moyenne ou d'un écart (incohérence) entre les capacités intellectuelles et le rendement. Les élèves aux prises avec d'autres handicaps ne devraient pas être exclus des mesures d'intervention.

Mettre des mesures d'intervention en lecture fondées sur des données probantes à la disposition des élèves

73. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que chaque école se dote d'au moins une mesure d'intervention en lecture fondée sur des données probantes pouvant être utilisée auprès des élèves de chaque année d'études, à chaque niveau, et qu'elle mette ces mesures d'intervention à la disposition de tous les élèves qui en ont besoin. Aucun élève ne devrait être obligé de changer d'école pour avoir accès à des mesures d'intervention fondées sur des données probantes.
74. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que les ressources offertes pour assurer l'offre d'un enseignement en salle de classe et de mesures d'intervention efficaces soient réparties d'une façon qui répond aux besoins des écoles pouvant être qualifiées de hautement prioritaires en raison du nombre d'élèves à risque ou ayant des difficultés de lecture qui les fréquentent.

Retirer les conditions d'admissibilité non appropriées

75. Les conseils scolaires ne devraient jamais exiger l'obtention d'une évaluation psychopédagogique comme prérequis à l'accès à une mesure d'intervention fondée sur des données probantes.

76. Les conseils scolaires devraient fournir des mesures d'intervention précoce et subséquente (niveau 2) en petits groupes lorsque l'enseignement en salle de classe (niveau 1) ne permet pas aux élèves de développer des compétences de base moyennes en lecture des mots. Les conseils scolaires devraient offrir des mesures d'intervention individualisées plus intensives (niveau 3) aux élèves qui ne présentent pas de réponse adéquate à l'enseignement de niveau 1 et aux mesures d'intervention de niveau 2, selon les résultats au suivi des progrès effectué au moyen d'évaluations standardisées des capacités de lecture. Au niveau 3, une évaluation professionnelle (évaluation psychopédagogique ou orthophonique) **pourrait** servir à évaluer pleinement les défis d'apprentissage, mais ne devrait pas être exigée pour l'obtention de mesures d'intervention de niveau 3. L'obtention d'une évaluation ne devrait pas mener au report de mesures d'intervention (voir les recommandations de la *Section 12 : Évaluations professionnelles*).
77. Les conseils scolaires ne devraient pas utiliser un quelconque écart par rapport aux résultats escomptés pour l'âge ou l'année d'études pour déterminer si un élève aura ou non accès à un programme d'intervention. Les conseils devraient plutôt :
- utiliser des résultats standardisés ou rangs centiles pour chacune des années d'études et offrir des mesures d'intervention aux élèves dont les résultats sont en deçà d'un seuil prédéterminé
 - tenir compte des résultats relatifs à la fluidité étant donné que les élèves qui obtiennent des résultats adéquats en matière de précision, mais faibles en matière de fluidité pourraient avoir des difficultés de lecture et tirer avantage de mesures d'intervention
 - recueillir de l'information pour déterminer dans quelle mesure le manque de compétences de base en lecture des élèves a un effet sur le rendement scolaire des élèves
 - tenir compte des erreurs possibles de mesure dans le cas des élèves qui obtiennent des résultats tout juste au-dessus du seuil de résultats établi. On devrait songer à offrir des mesures d'intervention à ces élèves s'ils présentent des difficultés en salle de classe.
78. Des résultats spécifiques à des tests d'intelligence et (ou) l'absence d'un autre handicap (p. ex., TDAH ou TSA) ne devraient jamais constituer des prérequis à l'obtention de mesures d'intervention.

Élaborer un mécanisme de soutien centralisé

79. Le ministère devrait déterminer comment les conseils scolaires doivent soutenir et surveiller leurs mesures d'intervention pour s'assurer de leur conformité (c'est-à-dire s'assurer qu'elles sont prodiguées de la façon et au moment prévu).

80. Le ministère devrait établir un mécanisme pour appuyer les efforts des conseils en matière de mise en œuvre et de suivi des programmes. Cela aidera à résoudre les incohérences et pourrait renforcer les pratiques exemplaires au sein des conseils scolaires, afin que les conseils n'aient pas à réinventer la roue et puissent mettre en commun leurs succès et échecs.

Exiger la collecte de données

81. Le ministère de l'Éducation devrait collaborer avec une, un ou des experts externes pour exiger la collecte de données relatives à des mesures d'intervention sélectionnées, afin d'améliorer les procédures touchant la responsabilisation et la prise de décisions. Le ministère devrait :
- a. exiger que les conseils scolaires effectuent un suivi de l'efficacité des mesures d'intervention mises en œuvre auprès d'élèves individuels au moyen d'évaluations ou de méthodes de suivi des progrès standardisées (y compris l'analyse des erreurs des élèves aux fins de détermination de la nature de leurs difficultés)
 - b. élaborer des mesures viables et fiables de suivi des progrès et d'évaluation des résultats pour orienter les décisions relatives aux programmes offerts aux différents élèves et les activités d'évaluation de l'efficacité des programmes des conseils. Les mesures de suivi des progrès devraient porter entre autres sur la précision de lecture des mots et des non-mots, la compréhension de lecture et l'efficacité (fluidité) de la lecture de textes. Dans le cas des mesures d'intervention précoce, les mesures standardisées devraient porter entre autres sur la conscience phonémique, la fluidité sur le plan de la correspondance des lettres et des sons, ainsi que la précision et la fluidité de la lecture et du décodage
 - c. exiger que les conseils scolaires entrent ces données dans un système centralisé et les désagrègent selon les caractéristiques démographiques des élèves pour cerner et combler les écarts sur le plan de l'équité
 - d. publier des données provinciales anonymisées sur les progrès des élèves et les tendances observées
 - e. exiger que les conseils scolaires fassent le suivi de l'efficacité d'ensemble des mesures d'intervention afin de les évaluer et de déterminer lesquelles sont les plus efficaces auprès des élèves. Les niveaux de lecture de livres des élèves ne devraient pas servir à l'examen de l'efficacité d'un programme d'intervention
 - f. exiger que les conseils scolaires établissent le temps qu'il faut aux élèves qualifiés d'à risque, selon les outils de dépistage, pour faire l'objet d'une mesure d'intervention, et le type d'intervention dont ils font l'objet.

Rendre obligatoires les mesures de responsabilisation

82. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que des normes claires aient été adoptées sur la façon de communiquer avec les élèves et les parents à propos des mesures d'intervention offertes. Si un élève reçoit une mesure d'intervention en lecture, l'école devrait communiquer les détails de l'intervention, comme l'information sur le programme, le moment de l'offrir, sa durée prévue, les résultats du suivi des progrès et les autres mesures que prendra l'école si l'élève ne fait pas de progrès.

Veiller à ce que le personnel reçoive une formation adéquate sur les mesures d'intervention en lecture

83. Le ministère devrait fournir un financement accru en vue d'embaucher et de former des enseignants additionnels pour offrir les mesures d'intervention de niveau 2 et 3 sans avoir à accroître la taille des classes.

84. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que tous les fournisseurs de mesures d'intervention aient accès à une formation exhaustive et efficace en matière de prestation de programme, accompagnée d'un encadrement initial et continu.

85. Les conseils scolaires devraient former des équipes de collaboration composées de personnel ayant des connaissances et de l'expérience en science de la lecture. Ces équipes interdisciplinaires pourraient inclure des enseignants de l'enfance en difficulté, des enseignants de l'élémentaire, des psychologues et des orthophonistes qui ont approfondi leurs savoir et expérience dans ce domaine. Ces équipes peuvent concevoir et fournir un apprentissage professionnel en cours d'emploi, exhaustif et soutenu, sur les processus fondamentaux liés à la lecture, aux compétences initiales en lecture, et aux besoins des apprenants ayant des difficultés de lecture.

Accommodement des besoins

Élaborer des normes d'apprentissage professionnel des éducateurs en matière d'accommodement des besoins et de modifications à apporter

86. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait travailler avec une, un ou plusieurs experts externes afin de réviser ses documents stratégiques de planification de programmes et de perfectionnement professionnel afin d'y traiter des questions suivantes :

- a. Étapes clés de l'accommodement d'une difficulté de lecture :
 - offrir des mesures d'adaptation en même temps que des mesures d'intervention en lecture, lorsque la situation l'indique
 - tenir compte des besoins individuels de l'élève (y compris ses besoins croisés), prévoir une variété de mesures d'adaptation éventuelles et fournir la mesure d'adaptation qui répond le mieux aux besoins de l'élève sans causer de préjudice injustifié

- rechercher des mesures d'adaptation qui ont fait amplement la preuve de leur capacité d'améliorer le rendement et l'expérience de l'élève
 - offrir des activités soutenues et en cours d'emploi de perfectionnement professionnel pour appuyer l'accommodement des besoins
 - offrir des mesures d'adaptation le plus rapidement possible, prévoir des mesures d'adaptation provisoires lorsqu'il faudra du temps pour mettre en place des mesures d'adaptation permanentes et veiller au maintien des soutiens à l'accommodement durant les périodes de transition
 - collaborer avec les élèves et leurs familles pour déterminer les besoins des élèves en matière d'accommodement et faire le suivi des mesures d'adaptation offertes pour déterminer si des changements sont nécessaires
 - communiquer ouvertement et régulièrement avec les élèves, les parents et le personnel éducatif tout au long du processus d'accommodement
 - évaluer régulièrement l'impact des mesures d'adaptation pour s'assurer que ces mesures d'adaptation contribuent à l'amélioration de l'expérience d'apprentissage et du rendement de l'élève
 - adopter une approche proactive de prévention de l'intimidation et d'élimination des stigmates associés à certaines mesures d'adaptation, en sensibilisant les élèves et les enseignants aux différences sur le plan de l'apprentissage et en leur expliquant que les mesures de soutien et d'adaptation ne font qu'assurer un accès équitable de tous les élèves à l'apprentissage et au curriculum.
- b. Exemples de mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance et non axées sur les technologies d'assistance qui aident les élèves ayant des difficultés de lecture, et situations convenant à chacun de ces types de mesures d'adaptation
- c. Recours limité aux modifications à titre de « dernier recours », selon les modalités suivantes :
- Les élèves ayant des difficultés de lecture devraient dans un premier temps recevoir un enseignement de la lecture en salle de classe, fondé sur des données probantes, des mesures d'intervention en lecture et des mesures d'adaptation pour leur permettre de satisfaire aux attentes relatives à l'année d'études. Si les mesures d'intervention et d'adaptation initiales n'ont pas d'effet positif sur une ou un élève, l'élève devrait alors faire l'objet de mesures d'intervention plus intensives et de nouvelles mesures d'adaptation.
 - L'adoption d'attentes modifiées, correspondant à des années d'études inférieures, peut-être envisagée par la suite pour les seules attentes relatives à l'année d'études auxquelles l'élève demeure incapable de satisfaire au moyen de mesures d'adaptation (identifiées par évaluations fondées sur des données probantes) après épuisement des mesures d'intervention possibles.
 - Avant de modifier à la baisse toute attente, les parents, et les élèves lorsque la situation l'indique, doivent être avisés que la modification à la baisse d'attentes pourrait nuire à la capacité de l'élève de « combler le

retard » causé par rapport aux pairs de son année d'études, de faire certains choix sur le plan scolaire et de fréquenter un établissement postsecondaire.

- Après avoir modifié les attentes du curriculum d'une ou d'un élève, les conseils scolaires devraient continuer à envisager l'adoption de nouvelles mesures d'intervention et d'adaptation qui permettraient à l'élève d'être de nouveau évalué selon les attentes relatives à son année d'études.

87. Le ministère devrait élaborer du matériel adaptable pour appuyer les formations professionnelles des conseils scolaires touchant les révisions à la politique relative à la planification de programmes et au perfectionnement professionnel.
88. Tous les ans, les conseils scolaires devraient offrir aux enseignants des activités soutenues et en cours d'emploi de perfectionnement professionnel touchant les révisions à la politique relative à la planification de programmes et au perfectionnement professionnel, en plus d'inclure cette formation au programme d'orientation des nouveaux enseignants
89. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devrait exiger une formation préalable à l'emploi touchant les révisions à la politique relative à la planification de programmes et au perfectionnement professionnel, et faire en sorte que les cours menant à des qualifications additionnelles [dont les cours sur les classes inclusives, les langues, le perfectionnement des directrices et directeurs d'écoles, la qualification de directrice ou de directeur d'école, la lecture, l'éducation de l'enfance en difficulté, l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers en communication (TA), ainsi que la connaissance et l'utilisation de la technologie] tiennent compte de ce besoin en matière de formation.

Améliorer l'accès aux mesures d'adaptation

90. Le ministère devrait évaluer les structures et niveaux de financement actuels afin de veiller à ce que les conseils scolaires disposent de ressources adéquates pour offrir des mesures d'adaptation appropriées en temps opportun à tous les élèves qui en ont besoin. Le ministère devrait fournir une formation exhaustive et soutenue en cours d'emploi sur l'accommodement des besoins aux enseignants et autres éducateurs. Les conseils scolaires devraient appuyer le travail d'évaluation du ministère en faisant le suivi des mesures d'adaptation et de soutien à l'accommodement, y compris la formation, qui sont nécessaires, mais ne peuvent pas être fournies en raison d'un manque de ressources, et en communiquant cette information au ministère.
91. Le ministère devrait mettre en place à l'échelle de la province une stratégie exhaustive d'utilisation des technologies de l'information (TI) pour la prestation du curriculum qui soit axée sur l'accès équitable des élèves ayant des difficultés de lecture aux technologies d'assistance.

92. Le ministère devrait créer et rendre publique des exemples de produits de technologies d'assistance offerts en Ontario qui inclut une description de la façon et du moment d'utiliser chaque produit. Le ministère devrait publier des lignes directrices et protocoles en matière de formation exhaustive et soutenue en cours d'emploi sur l'utilisation des technologies d'assistance, qui indiquent qui devrait offrir la formation, à quelle fréquence, à qui la formation est destinée et quels sujets devraient être abordés.
93. Le ministère devrait s'assurer que toutes les ressources figurant dans la liste Trillium sont offertes en format numérique et sont compatibles avec les technologies d'assistance.
94. Le ministère devrait éliminer l'exigence actuelle relative à l'obtention d'une évaluation professionnelle pour l'utilisation des fonds octroyés en lien avec la Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP).
95. Les conseils scolaires devraient simplifier le processus d'accès à des mesures d'adaptation axées sur les technologies d'assistance en éliminant toute exigence relative à l'obtention d'évaluations psychopédagogiques et (ou) au renvoi à un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), et en minimisant le nombre d'approbations de personnel requises.
96. Les conseils scolaires devraient exiger que tous les travaux en salle de classe, tout le matériel distribué et tous les examens soient disponibles en format électronique (compatible avec les technologies d'assistance) au moment de leur distribution en classe ou avant.
97. Les conseils scolaires devraient compter suffisamment de membres de personnel compétents et formés, chargés d'offrir une formation exhaustive et soutenue en cours d'emploi sur les technologies d'assistance, et du soutien, aux enseignants et autres éducateurs, et aussi une formation aux élèves et parents, sur demande.
98. Les conseils scolaires devraient veiller à ce que le Dossier scolaire de l'Ontario (DSO) des élèves qui passent d'un conseil scolaire à un autre soit immédiatement transféré au nouveau conseil scolaire.
99. Les conseils scolaires devraient utiliser une variété de plateformes et de tribunes pour faire efficacement part aux élèves et parents du droit à l'accommodement des besoins, y compris :
- le droit des élèves handicapés à l'accommodement de leurs besoins (quelle que soit l'année d'études ou la langue du programme d'études)
 - le droit des élèves ayant des difficultés de lecture d'obtenir des mesures d'adaptation jumelées à des mesures d'intervention fondées sur des données probantes
 - la façon dont les élèves et parents peuvent participer au processus d'accommodement.

100. Les enseignants et aides-enseignants devraient proactivement cerner les élèves qui ont besoin de mesures d'adaptation, et pas attendre que les parents et élèves en fassent la demande. Les élèves ne devraient pas être tenus de défendre leurs droits à des mesures d'adaptation.
101. Lorsque la meilleure adaptation possible ne causant pas de préjudice injustifié n'est pas connue ou n'est pas disponible en raison d'un manque d'information ou de ressources, les enseignants, aides-enseignants et écoles devraient offrir immédiatement des mesures d'adaptation provisoires.

Responsabiliser davantage les parties en matière d'accommodement des besoins et de modification des attentes

102. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait inclure des exemples d'échéanciers appropriés relatifs à l'accommodement dans une norme d'accessibilité pour l'éducation, dans son guide sur le plan d'enseignement individualisé (PEI) et (ou) dans une mise à jour de l'ébauche du document de 2017 *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année*. Ces échéanciers devraient rendre compte du délai maximal entre :
- la demande d'accommodement des besoins et la rencontre de suivi avec le parent (et l'élève, lorsque la situation l'indique)
 - la demande d'accommodement des besoins et l'obtention des mesures d'adaptation
 - l'obtention des mesures d'adaptation et le compte rendu des progrès au parent (et l'élève, lorsque la situation l'indique)
 - tous les comptes rendus des progrès futurs.
103. Les conseils scolaires devraient mettre à la disposition des élèves et parents un processus simple et valable de dépôt de plaintes relatives à l'accommodement des besoins, et devraient y faire référence dans leurs plans d'éducation de l'enfance en difficulté et dans tous les guides sur l'éducation de l'enfance en difficulté à l'intention des parents.
104. Le ministère de l'Éducation devrait exiger qu'un PEI soit élaboré pour chaque élève ayant régulièrement besoin de mesures d'adaptation (y compris du matériel spécialisé) en contexte d'apprentissage ou d'examen.
105. Les conseils devraient créer une liste de vérification des éléments relatifs à l'accommodement des besoins dont devraient tenir compte les enseignants et les directions d'école au moment d'élaborer des PEI, y compris « les renseignements obtenus après consultation des parents, des psychologues et d'autres professionnels, les stratégies et les mesures d'adaptation mises à l'essai par les enseignants précédents, les résultats des tests diagnostiques scolaires, et les comptes rendus des réunions des équipes de soutien à l'école ».

106. Les conseils devraient mettre en œuvre un système de gestion électronique des PEI à l'échelle du conseil, et en exiger l'usage. Les écoles devraient veiller à ce que chaque éducateur et éducatrice (y compris les enseignants suppléants) qui travaille auprès d'une ou d'un élève dispose du PEI de l'élève.
107. Les conseils devraient exiger que les écoles déterminent, au moins une fois par étape de bulletin, si les mesures d'adaptation fournies aident l'élève à satisfaire aux objectifs d'apprentissage et attentes prévues dans le PEI.
108. Les enseignants, aides-enseignants et écoles devraient établir un plan doté d'un échéancier afin d'obtenir le point de vue de l'élève et des parents sur les mesures d'adaptation et de procéder à l'évaluation, au suivi et à la communication de l'efficacité des mesures d'adaptation lorsqu'il s'agit d'aider l'élève à satisfaire à ses attentes en matière d'apprentissage. Ce plan devrait être communiqué à l'élève et aux parents.
109. Les conseils devraient faire en sorte que les parents donnent leur consentement éclairé à la modification des attentes du curriculum auxquelles doit satisfaire l'élève (en s'assurant qu'ils comprennent les effets des attentes modifiées sur le cheminement scolaire de l'élève, ses choix scolaires futurs et ses perspectives d'emploi).
110. Les conseils devraient rendre public chaque année le pourcentage d'élèves ayant fait l'objet d'attentes modifiées et la façon dont les attentes ont été modifiées.

Évaluations professionnelles

Mettre à jour les critères d'identification d'un trouble de lecture des mots/de la dyslexie et veiller à ce que tous les élèves qui ont besoin de soutien en reçoivent

111. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait collaborer avec une, un ou des experts externes afin de réviser immédiatement la NPP 8 pour qu'elle cadre avec les recherches et les critères du DSM-5 et afin d'éliminer tout biais potentiel. Cela inclut :
 - a. d'y retirer l'énoncé selon lequel les élèves doivent afficher des aptitudes intellectuelles se situant au moins dans la moyenne et toute référence à un écart (une divergence) entre ces aptitudes et leur rendement pour que leur trouble d'apprentissage soit reconnu et qu'ils reçoivent des mesures d'intervention ou de soutien
 - b. d'y retirer l'énoncé selon lequel les difficultés d'apprentissage des élèves ne devraient pas être le résultat « de facteurs socioéconomiques, de différences culturelles [ou] d'un manque de maîtrise de la langue d'enseignement »
 - c. d'y garder l'accent sur le profil scolaire.

Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait collaborer avec une, un ou des experts externes afin de revoir toutes les définitions d'anomalie, comme la définition de déficience intellectuelle, en fonction des changements apportés à

la NPP 8, et devrait veiller à ce que les critères relatifs aux autres anomalies n'empêchent pas ces élèves de recevoir un enseignement et des mesures de soutien.

112. La NPP 8 devrait refléter les critères actuels du DSM-5 qui exigent de démontrer que :
 - a. l'élève connaît des difficultés à lire, écrire ou effectuer des mathématiques qui persistent depuis plus de six mois malgré l'offre de mesures d'intervention ciblant ces difficultés
 - b. les difficultés mènent à un rendement quantifiable dans le domaine déficitaire qui se situe considérablement en dessous du niveau escompté pour l'âge. Ce rendement est établi au moyen de tests standardisés et d'une évaluation clinique
 - c. la difficulté d'apprentissage est apparue durant les années scolaires (ou même à l'âge préscolaire), sans nécessairement se manifester pleinement avant l'âge adulte chez certaines personnes
 - d. les difficultés ne sont pas uniquement attribuables à des handicaps intellectuels, des troubles visuels ou auditifs, d'autres « troubles » neurologiques ou mentaux, une adversité psychosociale ou un enseignement inadéquat. (Cependant, les troubles de lecture/la dyslexie peuvent cohabiter avec d'autres handicaps comme des « troubles » mentaux et neurologiques.)

113. Le ministère devrait modifier la NPP 8 afin qu'elle indique explicitement que les élèves n'ont pas besoin d'avoir atteint un certain âge ou une certaine année d'études pour être admissibles à une évaluation. Elle devrait enjoindre aux conseils scolaires de ne pas retarder l'identification des troubles d'apprentissage et d'envisager dès la fin de la 1^{re} année l'évaluation des élèves qui ne répondent pas adéquatement aux mesures d'intervention précoces structurées en lecture et écriture qui sont fondées sur des données probantes.

114. Le ministère devrait modifier la NPP 8 afin qu'elle encourage l'identification des sous-types de trouble d'apprentissage/domaines d'apprentissage en cause et la reconnaissance explicite du terme « dyslexie » pour les troubles d'apprentissage qui nuisent à la lecture et à l'épellation des mots.

115. Les conseils scolaires devraient changer leur définition des troubles d'apprentissage et harmoniser leurs pratiques de reconnaissance des troubles d'apprentissage pour les rendre conformes à la NPP 8 révisée.

116. Les lignes directrices de l'Ontario Psychological Association pour le diagnostic et l'évaluation des troubles d'apprentissage et les lignes directrices recommandées de l'Association of Psychology Leaders in Ontario Schools pour le diagnostic des enfants ayant des troubles d'apprentissage devraient également être révisées afin que les lignes directrices touchant les évaluations de la dyslexie/des troubles d'apprentissage en lecture des mots soient conformes aux exigences actuelles du DSM-5, y compris en retirant l'exigence selon laquelle les élèves doivent afficher des aptitudes intellectuelles se situant au moins dans la moyenne (du moins en matière de pensée et de raisonnement) et toute référence à un

- écart/une divergence entre ces aptitudes et leur rendement. Les lignes directrices devraient recommander de limiter ou d'éliminer l'utilisation systématique de tests d'intelligence et de traitement cognitif dans le cadre de l'évaluation des troubles de lecture des mots/de la dyslexie des élèves.
117. Les critères d'identification des élèves ayant un trouble d'apprentissage en lecture des mots devraient s'appliquer aux élèves des écoles de langue française, et ces élèves devraient avoir un accès équitable aux évaluations professionnelles.
118. Le ministère devrait réviser la *Note Politique/Programmes 59 : Administration de tests psychologiques et évaluation des élèves* afin d'y supprimer toute référence au fait que les conseils scolaires devraient envisager de reporter l'évaluation des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais et (ou) des élèves qui ne maîtrisent pas l'une de ces deux langues. Le ministère devrait plutôt collaborer avec une, un ou des experts externes afin d'établir les facteurs de détermination du bien-fondé d'aiguiller vers des services d'évaluation psychopédagogique une ou un élève dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais.

Établir des critères d'aiguillage des élèves soupçonnés d'avoir des troubles de lecture vers des services d'évaluation

119. Les conseils scolaires devraient établir des critères écrits clairs et transparents d'aiguillage des élèves soupçonnés d'avoir des troubles de lecture vers des services d'évaluation psychopédagogique et officialiser des processus connexes fondés sur la réponse à l'intervention (RAI) de l'élève. Les critères devraient reconnaître l'importance d'aiguiller vers des services d'évaluation psychopédagogique tout élève en bas âge n'ayant pas répondu de la façon appropriée (selon l'évaluation de la précision et (ou) de la fluidité de lecture des mots/non-mots et de la fluidité/compréhension de lecture des textes) à un enseignement en salle de classe et à une intervention précoce, qui sont de durée adéquate et fondés sur des données probantes. Les élèves plus âgés (ayant terminé la 2^e année) qui ont des difficultés de précision et de fluidité de lecture des mots devraient être immédiatement aiguillés vers des services d'évaluation. Les jeunes élèves et les élèves plus âgés devraient obtenir des mesures d'intervention plus intensives, fondées sur des données probantes, pendant qu'ils attendent d'être évalués. Les orthophonistes peuvent servir de ressources pour l'évaluation de tous les élèves ayant des difficultés de lecture, surtout quand des préoccupations sont soulevées à propos du développement du langage ou pour déterminer si une ou un élève a un trouble du langage.
120. Les critères devraient tenir compte du risque de biais dans le processus de sélection, particulièrement chez les élèves qui sont issus de la diversité culturelle et linguistique, qui sont racialisés, qui se définissent comme des membres de Premières Nations, des Métis ou des Inuits ou qui sont issus de milieux moins

favorisés sur le plan économique. Les conseils scolaires devraient régulièrement évaluer dans quelle mesure les élèves issus de groupes protégés par le *Code* ont un accès équitable aux évaluations professionnelles.

121. Les conseils scolaires devraient éliminer les obstacles à l'accès des élèves à des évaluations professionnelles, entre autres en offrant des services de transport et d'évaluations virtuelles au besoin, lorsque de tels services sont valides et fiables.
122. Les conseils scolaires devraient éliminer toute limite du nombre d'élèves pouvant être aiguillés vers des services d'évaluation. Tout élève qui satisfait aux critères devrait être aiguillé à des fins d'évaluation.
123. Les conseils scolaires devraient cesser d'exiger que les élèves aient atteint un certain âge ou une certaine année d'études pour être admissibles à une évaluation.
124. Les conseils scolaires devraient cesser d'exiger que les élèves multilingues apprennent la langue d'apprentissage depuis un certain nombre d'années avant d'être aiguillés vers des services d'évaluation. Ils devraient plutôt suivre à intervalles réguliers les progrès de ces élèves et, si un d'entre eux a des difficultés, prendre en compte les facteurs pertinents à la lumière du présent rapport et de toute modification à la NPP 59 afin de décider s'ils doivent être aiguillés à des fins d'évaluation. Si l'élève accuse du retard après une année d'exposition au français/à l'anglais, une évaluation détaillée de ses compétences en lecture, épellation, écriture et mathématiques serait appropriée. Une attention spéciale devrait être accordée à l'analyse des succès et des erreurs.
125. Les conseils scolaires devraient immédiatement cesser d'exiger une évaluation psychopédagogique pour l'obtention de mesures d'intervention ou d'adaptation.

Faire le suivi des élèves selon le sous-type de trouble d'apprentissage et reconnaître la dyslexie

126. Les conseils scolaires devraient effectuer un suivi des élèves selon le trouble d'apprentissage/domaine d'apprentissage en cause, et devraient reconnaître explicitement le terme « dyslexie » pour définir les troubles d'apprentissage qui touchent la lecture et l'épellation des mots.

Gérer les temps d'attente d'évaluations professionnelles

127. Le ministère de l'Éducation (ministère) devrait exiger que les conseils scolaires mettent en œuvre les recommandations formulées dans le rapport de 2017 de la vérificatrice générale sur la gestion des ressources financières et humaines des conseils scolaires. Pour s'assurer que les évaluations sont effectuées en temps opportun et de façon équitable, les conseils scolaires devraient :
- a. établir des délais raisonnables pour les évaluations psychologiques et orthophoniques
 - b. recourir à des listes d'attente électroniques centralisées à l'échelle du conseil
 - c. utiliser les listes d'attente électroniques centralisées pour surveiller et gérer les listes d'attente et, au besoin, réassigner des évaluations aux spécialistes dont la charge de travail est moins lourde
 - d. mettre en œuvre un plan pour éliminer les retards.
128. Le ministère devrait s'assurer que les conseils scolaires se conforment à ces exigences.
129. Le ministère devrait adopter les recommandations relatives aux évaluations professionnelles du Comité d'élaboration des normes d'accessibilité à l'éducation de la maternelle à la 12^e année. Par exemple, le ministère devrait mettre en œuvre la recommandation visant à créer une grille d'évaluation provinciale normalisée permettant de consigner le nombre d'évaluations professionnelles et spécialisées fournies par chaque conseil scolaire de façon annuelle, qui inclut des renseignements sur les critères d'établissement de priorités utilisés pour aiguiller les élèves vers des évaluations, ainsi que la durée entre le moment où le besoin d'évaluation est cerné, l'évaluation est réalisée et ses résultats sont communiqués. Les conseils devraient mettre en œuvre la recommandation visant à rendre compte publiquement, de façon annuelle, des données liées aux évaluations professionnelles.

Procurer un financement pour les services professionnels

130. Le ministère devrait fournir une enveloppe budgétaire annuelle stable pour les services professionnels que les conseils peuvent utiliser pour développer leur infrastructure, comme les systèmes d'information de gestion électronique des cas, créer des listes d'attente là où il n'y en a pas encore, gérer les listes d'attente et faire le suivi des évaluations professionnelles, réagir aux pénuries de personnel professionnel et mener les évaluations en temps opportun.

Problèmes systémiques

Établir des normes et assurer la surveillance

131. De nombreux rapports précédents ont recommandé des mesures visant à établir des normes et accroître l'harmonisation, le suivi et la responsabilisation au sein du système d'éducation en général, et en particulier en ce qui a trait aux élèves ayant un handicap et d'autres dimensions identitaires protégées par le Code. Le ministère de l'Éducation (ministère) et les conseils scolaires devraient mettre en œuvre toutes les recommandations existantes relatives à l'établissement de normes, à l'uniformisation des pratiques, et à l'accroissement de la surveillance et de la responsabilisation au sein du système d'éducation, y compris les recommandations incluses aux rapports des vérificateurs généraux de l'Ontario et du comité d'élaboration des normes relatives à l'accessibilité de l'éducation de la maternelle à la 12^e année prises en application de la LAPHO.
132. Afin d'assurer la standardisation et l'harmonisation des mesures relatives aux questions abordées dans l'enquête, le ministère, les conseils scolaires et les autres parties visées devraient mettre en œuvre toutes les recommandations formulées dans le présent rapport.
133. Le ministère devrait mettre en œuvre des mesures afin de surveiller que les élèves à risque de troubles de lecture/dyslexie et les élèves dont les troubles de lecture/la dyslexie ont été reconnus ou diagnostiqués aient accès à des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté de même niveau et de même qualité, quel que soit leur conseil scolaire, et d'évaluer la situation. Le ministère devrait assurer l'harmonisation à l'échelle de la province. S'il décèle des disparités, il devrait prendre des mesures pour les éliminer et veiller à ce que tous les services respectent les normes fondées sur des données scientifiques.
134. Le ministère devrait fournir un financement et des soutiens additionnels, au besoin, pour faire en sorte que les élèves des conseils de petite taille et des conseils du Nord et des milieux ruraux et éloignés aient un accès équitable à des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, des services professionnels et des soutiens en milieu scolaire.
135. Les conseils scolaires devraient mettre en œuvre des mesures pour évaluer dans quelle mesure les élèves à risque de troubles de lecture/dyslexie et les élèves dont les troubles de lecture/la dyslexie ont été reconnus ou diagnostiqués ont accès à des programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté de même niveau et de même qualité, quels que soient l'école qu'ils fréquentent et le personnel enseignant qui leur enseigne. S'ils décèlent des disparités, les conseils devraient prendre des mesures pour les éliminer et veiller à ce que tous les services respectent les normes fondées sur des données scientifiques.

136. Tous les plans d'amélioration et d'équité des conseils devraient inclure des données sur les résultats en matière de lecture et d'écriture, et les mesures que prendra le conseil pour composer avec les sources de préoccupation. Les données sur les résultats en matière de lecture et d'écriture devraient être fondées sur les évaluations standardisées décrites dans le présent rapport. Les mesures que prendront les conseils pour résoudre les sources de préoccupation devraient aller dans le sens des conclusions et recommandations de ce rapport. Les conseils devraient prendre des mesures pour surveiller la mise en œuvre de ces plans à l'échelle de l'école et du personnel enseignant. Le ministère devrait passer annuellement en revue tous les plans d'amélioration et d'équité des conseils pour veiller à ce que ces exigences soient satisfaites et que les conseils prennent des mesures correctives si leurs plans ne tiennent pas adéquatement compte des résultats en lecture et écriture et n'incluent pas mesures allant dans le sens des recommandations de ce rapport.
137. Tous les plans d'éducation pour l'enfance en difficulté des conseils devraient inclure des renseignements détaillés sur les éléments identifiés dans ce rapport, y compris comment l'enseignement en salle de classe incorpore une instruction de niveau 1 des compétences de base en lecture des mots et en fluidité de lecture qui soit explicite et systématique, et fondée sur des données probantes; le dépistage précoce universel (y compris le moment d'effectuer le dépistage, l'outil de dépistage à utiliser, comment les résultats seront utilisés pour offrir des mesures d'intervention multiniveaux et comment les données du dépistage serviront à orienter la planification et les décisions du conseil); les mesures d'intervention précoce et subséquente en lecture (y compris les mesures d'intervention offertes, leurs critères d'admissibilité et la façon d'en évaluer l'efficacité); le processus d'accommodement des besoins et de modification des attentes, et les mesures d'adaptation offertes (y compris les technologies d'assistance disponibles et l'appui offert à leur utilisation); les évaluations professionnelles (y compris les critères et le processus d'aiguillage des élèves en vue de l'obtention d'évaluations, les évaluations psychopédagogiques des TA potentiels fondées sur des données probantes, la façon de gérer les listes d'attente et les temps d'attente moyens actuels d'évaluations).

Les plans d'éducation pour l'enfance en difficulté devraient également présenter les approches de réponse à l'intervention (RAI) ou de système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM) adoptées par le conseil pour l'enseignement, le dépistage et l'intervention, ainsi que les modèles de prestation de services utilisés par type de handicap (y compris l'information sur les mesures d'intervention, les mesures de soutien et les programmes aux élèves ayant des troubles de lecture/la dyslexie). Le ministère devrait passer annuellement en revue tous les plans pour l'enfance en difficulté des conseils pour veiller à ce que ces exigences soient satisfaites et que les conseils prennent des mesures correctives si leurs plans ne traitent pas adéquatement de ces questions à l'aide de moyens allant dans le sens des recommandations de ce rapport. Le ministère devrait surveiller la mise en œuvre de ces plans.

138. Le ministère devrait prendre des mesures pour veiller à ce que le financement fourni aux conseils scolaires aux fins de l'éducation de l'enfance en difficulté, y compris les fonds accordés spécifiquement pour appuyer les élèves ayant des troubles de lecture/la dyslexie ou à risque d'en développer, soit utilisé aux fins prévues. Le ministère devrait s'assurer que les conseils n'acheminent pas les fonds reçus vers des programmes ou des soutiens qui n'ont pas été validés ou qui n'ont pas fait la démonstration de leur efficacité auprès des élèves ayant des troubles de lecture/la dyslexie. Les conseils et le ministère devraient explorer les possibilités d'achats groupés d'outils de dépistage, de mesures d'intervention, et de services de formation et d'encadrement connexes, fondés sur des données probantes.

Améliorer la collecte de données

139. De nombreux rapports ont recommandé d'améliorer la collecte, l'analyse et la transmission de données, et d'utiliser les données recueillies pour accroître l'équité, améliorer le rendement et les résultats des élèves, et renforcer la prise de décisions. Le ministère de l'Éducation (ministère), les conseils scolaires et l'OQRE devraient mettre en œuvre toutes les recommandations existantes en matière de données, y compris les suivantes :
- a. les recommandations précédentes de la CODP en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves handicapés
 - b. les recommandations formulées dans les rapports des vérificateurs généraux
 - c. les recommandations du Comité d'élaboration des normes d'accessibilité à l'éducation de la maternelle à la 12^e année prises en application de la LAPHO
 - d. les recommandations formulées dans le rapport de l'International Dyslexia Association's intitulé *Lifting the Curtain on EQAO Scores*
 - e. les recommandations formulées dans les documents et rapports comme *Atteindre l'excellence : Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario, Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation; Unlocking Student Potential Through Data, Final Report, et L'Ontario, une province en apprentissage.*
140. Le ministère et les conseils scolaires devraient mettre en œuvre toutes les recommandations relatives à la collecte d'information formulées dans ce rapport, y compris la collecte de données sur le dépistage, l'intervention, les mesures d'adaptation fournies et modifications effectuées, et l'évaluation professionnelle.
141. Dans la mesure du possible, les conseils devraient utiliser des systèmes de gestion communs et centralisés de gestion de l'information sur les élèves. Lorsque ce n'est pas possible, les conseils devraient être en mesure de produire la même information homogène de leurs systèmes de gestion de l'information sur les élèves.

142. Tous les conseils devraient recueillir des données sur tous les élèves handicapés (et non seulement les anomalies telles qu'elles sont définies par le ministère et reconnues par l'entremise d'un Comité d'identification, de placement et de révision). Des données ayant spécifiquement trait aux troubles de lecture/à la dyslexie devrait être recueillies (y compris des données relatives aux élèves dont le trouble de lecture/la dyslexie a été reconnu/diagnostiqué et à tous les élèves qui n'avaient pas satisfait aux attentes relatives aux compétences de base en lecture à la fin de la 1^{re} année et de la 2^e année, et qui par conséquent pourraient être à risque de troubles de lecture/de dyslexie). Quand une ou un élève a des troubles multiples, des données devraient être recueillies sur chacun des troubles (plutôt que d'adopter l'approche actuelle visant à classer l'élève dans la catégorie « anomalies multiples »). Les données devraient être transmises au bureau central du ministère à des fins d'analyse.
143. L'information recueillie par les conseils à propos des élèves dont le trouble de lecture/la dyslexie a été reconnu/diagnostiqué et de tous les élèves qui n'avaient pas satisfait aux attentes relatives aux compétences de base en lecture à la fin de la 1^{re} année et de la 2^e année devrait inclure l'information sur les services et soutiens qu'ils reçoivent, leur réaction aux services et soutiens (p. ex., réponse à l'intervention), l'intersection de leur handicap avec d'autres dimensions identitaires et les indicateurs de réussite. Les conseils devraient analyser les données chaque année pour identifier toute disparité ou lacune sur le plan de l'équité, et élaborer des plans d'action pour combler les lacunes.
144. Tous les conseils devraient recueillir des données démographiques sur les indicateurs relatifs à l'équité, dont la race, l'origine ethnique, la croyance (religion), le handicap, l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle et le statut socioéconomique. Le ministère devrait collaborer avec les conseils pour explorer les façons possibles de veiller à ce qu'ils recueillent tous les mêmes données, entre autres en standardisant les groupes d'âge utilisés dans les questions et choix de réponse, afin de permettre l'analyse des données à l'échelle de la province.
145. Les questions de recensement sur le handicap des conseils devraient porter sur l'ensemble des handicaps. Les conseils devraient ventiler les TA par sous-type et il devrait être possible d'indiquer que l'élève a un trouble de lecture/la dyslexie reconnu ou soupçonné, ou qu'il ou elle est à risque de développer un trouble de lecture/la dyslexie.
146. Les conseils devraient songer à poser des questions démographiques dans les sondages sur le climat scolaire, pour déterminer si l'expérience scolaire des élèves diffère selon que les élèves ont un handicap et (ou) d'autres dimensions identitaires particulières. Par exemple, les conseils pourraient évaluer dans quelle mesure les élèves handicapés, y compris les élèves ayant des handicaps particuliers, sont plus susceptibles de faire l'objet d'intimidation, de ressentir du rejet ou d'avoir toute autre expérience scolaire négative.

147. Les conseils et le ministère devraient collaborer pour élaborer une méthode cohérente d'évaluation des indicateurs de réussite des élèves, y compris les résultats aux évaluations standardisées de la lecture et aux évaluations de l'OQRE, ainsi que l'information sur les cheminements scolaires (si l'élève a suivi des cours théoriques, des cours appliqués ou des cours élaborés à l'échelon local; si ses attentes du curriculum ont été modifiées), l'accumulation de crédits, les taux de diplomation, les demandes d'admission aux établissements postsecondaires, et l'acceptation et le rejet des demandes. Ils devraient explorer les façons dont les conseils pourraient désagréger ses données par sous-catégories d'élèves pour cerner et éliminer les écarts sur le plan de l'équité.
148. Les conseils devraient effectuer le rapprochement et l'analyse des données sur les élèves handicapés (y compris les élèves soupçonnés ou à risque d'avoir un TA/la dyslexie), et d'autres données démographiques (y compris la race, l'origine ethnique, la croyance (religion), le handicap, l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle et le statut socioéconomique), à la lumière des indicateurs de réussite des élèves. L'intersection entre les différentes dimensions identitaires et indicateurs de réussite des élèves devrait être analysée. Le ministère devrait fournir une méthodologie provinciale standard d'analyse de ces données. Le ministère devrait recueillir et analyser ces données de façon centrale, et faire publiquement rapport de toute disparité ou lacune sur le plan de l'équité identifiée.
149. Toute disparité ou lacune sur le plan de l'équité identifiée lors de l'analyse des données rapprochées doit être prise en compte à l'échelle du conseil et de la province. Le conseil et le ministère devraient élaborer et rendre public les plans adoptés pour éliminer les disparités ou lacunes sur le plan de l'équité.
150. Les conseils devraient veiller à ce que les données soient toujours recueillies, analysées et présentées de façon conforme au *Code des droits de la personne*, qui ne renforce pas les stigmates et les stéréotypes.

Améliorer la communication et la transparence

151. Les conseils scolaires, les écoles et les éducateurs devraient communiquer de façon efficace avec les élèves et parents (en format accessible et en langage simple qui favorise l'action et est traduit dans les langues reflétant la population étudiante), par courrier électronique ou la poste, par l'entremise des sites Web de conseils et d'écoles, et lors de séances d'information, à propos de ce qui suit :
- dépistage, mesures d'intervention, mesures d'adaptation et évaluations professionnelles des élèves ayant des troubles de lecture
 - quand, comment et pourquoi les conseils et écoles fourniront ces services
 - comment les élèves et parents peuvent faire la demande de services
 - comment l'école mettra les parents à jour (et les élèves, le cas échéant) sur les progrès effectués par les services offerts (p. ex., comment et quand elle publiera des rapports d'étape sur les mesures d'intervention et d'adaptation)

- e. organismes communautaires de défense qui offrent du soutien aux élèves ayant des difficultés de lecture et leurs parents
 - f. options relatives au règlement des différends avec le personnel enseignant, l'école et le conseil (y compris le bureau des droits de la personne du conseil, le cas échéant), et devant une commission d'appel en matière d'éducation de l'enfance en difficulté, un tribunal de l'enfance en difficulté et le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario dans le cas des différends relatifs au dépistage, aux mesures d'intervention, aux mesures d'adaptation ou aux évaluations professionnelles.
152. Les écoles et les conseils scolaires devraient utiliser des outils de consignation et de transmission de l'information sur le dépistage, les approches relatives à l'intervention et l'accommodement des besoins, les résultats et stratégies qui favorisent l'échange d'information entre les éducateurs des élèves d'une classe et d'une année à l'autre aux fins de l'élaboration d'un plan d'enseignement pluriannuel cohérent. Les éducateurs devraient fournir aux parents des mises à jour régulières sur ce plan, et expliquer le bien-fondé de tout changement ou ajout y étant effectué.
153. Les conseils scolaires ou écoles devraient fournir aux parents (et aux élèves, le cas échéant) un sommaire en langage simple du PEI de l'élève.
154. Les conseils scolaires et les écoles devraient établir et diffuser à grande échelle une politique visant à encourager les parents à participer à toutes les réunions de l'école ou du conseil :
- a. auxquelles participent l'ensemble des professionnels clés responsables qui prendront part au processus décisionnel
 - b. en vue desquelles, avant la réunion, le conseil scolaire et (ou) l'école a indiqué aux parents qui participera à la réunion en son nom
 - c. en vue desquelles, avant la réunion, le conseil scolaire et (ou) l'école a mis les parents en rapport avec des organisations communautaires de défense offrant du soutien aux élèves ayant des troubles de lecture, et auxquelles il ou elle permet aux parents de se présenter accompagnés d'une représentante ou d'un représentant d'organisation communautaire de défense et (ou) d'une autre personne ou d'un autre professionnel pour les soutenir
 - d. auxquelles les parents peuvent participer accompagnés de toute personne ou de tout professionnel de soutien qu'ils jugent nécessaire
 - e. auxquelles les parents peuvent participer d'une variété de façons (y compris durant la journée ou le soir, par téléphone, de façon virtuelle ou en personne).

155. Les écoles et les éducateurs devraient consulter les parents au moment d'élaborer un PEI et leur fournir un exemplaire du PEI. Lorsque cela convient, les écoles devraient former les élèves aux méthodes d'auto-évaluation afin que leurs observations sur leur propre apprentissage et l'adéquation des mesures d'adaptation fournies puissent être prises en compte par les enseignants et permettre à ces derniers d'améliorer leurs Plans d'enseignement.
156. Les conseils scolaires devraient, en partenariat avec le Comité consultatif pour l'enfance en difficulté, mener une enquête auprès des parents d'enfants admis au programme d'éducation de l'enfance en difficulté pour déterminer dans quelle mesure les nouveaux développements et mises à jour au programme sont bien communiqués aux parents. Les conseils scolaires devraient publier les résultats, ainsi que les délais établis pour donner suite aux résultats, et confirmer qu'ils ont agi dans les délais prévus.
157. Les conseils devraient élaborer, offrir et publiciser à grande échelle un programme de résolution des différends non antagonique. Les conseils devraient donner la responsabilité du programme à un membre du personnel, qui s'assurera de son fonctionnement et de son indépendance. Les conseils devraient affecter à leur programme une adresse électronique et un numéro de téléphone qui lui sont réservés. Le programme devrait transmettre ses décisions par écrit et en temps opportun. Le conseil devrait offrir la possibilité de soumettre les décisions à un de ses cadres, à des fins d'examen. Le ministère de l'Éducation devrait élaborer un programme offrant des mécanismes additionnels de résolution des différends (y compris la médiation) qui n'ont pas été réglés au moyen du processus du conseil, et affecter du personnel pour s'en occuper.

Annexe 2 : Mandat de l'enquête ([en ligne](#) seulement)

Annexe 3 : Glossaire

Analyse des méprises : Méthode que l'enseignante ou l'enseignant emploie en écoutant l'élève lire d'un passage d'un texte (ou livre) non connu. L'enseignante ou l'enseignant observe les erreurs, ou méprises, de l'élève afin d'évaluer comment l'élève aborde le processus de lecture, quelles stratégies d'indices il ou elle doit améliorer, et quel est son niveau de compréhension globale du passage.

Anomalie : L'article 1 de la *Loi sur l'éducation* définit une ou un « élève en difficulté » comme étant une ou un « élève atteint d'anomalies de comportement ou de communication, d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique ou encore d'anomalies multiples qui appellent un placement approprié dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté ». Les catégories d'anomalies (ou conditions pouvant nuire à la capacité d'apprendre des élèves) sont les suivantes : anomalies de comportement, anomalies de communication, anomalies intellectuelles, anomalies physiques et anomalies multiples. Les troubles d'apprentissage sont présentés comme un exemple d'anomalie de communication.

Apprentissage par l'enquête ou la découverte : Méthode d'apprentissage qui laisse les élèves découvrir les concepts, plutôt que de les leur enseigner directement.

Attaque : Son initial du mot ou syllabe qui vient avant le son de la voyelle (p. ex., le son « ch » dans « chat »).

Autochtone : Terme générique servant à désigner collectivement les Premières Nations, les Métis et les Inuits.

Automatisme : En contexte de lecture, capacité de lire des mots avec rapidité et précision; reconnaissance rapide et sans effort des mots par des lecteurs compétents.

Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) : Comité qui décide si l'élève doit être identifié ou non comme élève en difficulté. Le comité identifie les anomalies de l'élève, compte tenu des catégories et des définitions d'anomalies établies par le ministère de l'Éducation, prend une décision concernant le placement approprié de l'élève et révisé l'identification et le placement au moins une fois par année scolaire.

Conception universelle de l'apprentissage (CUA) : Approche pédagogique qui prône la conception d'un curriculum et d'un enseignement efficaces et accessibles à tous les élèves.

Connaissance alphabétique : Connaissance du nom et de la forme des lettres, et des associations entre les lettres et les sons. Le **principe alphabétique** fait référence à l'idée selon laquelle il existe une relation systématique entre les lettres (ou groupe de lettres) et les sons des mots qu'elles produisent.

Conscience phonémique : Capacité à reconnaître et à manipuler des sons individuels (phonèmes) dans les mots à l'oral. La conscience phonémique est un pilier de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe chez les élèves, qui se développe à mesure de cet apprentissage.

Conscience phonologique : Capacité de se concentrer sur des unités de langage et les manipuler, y compris des **phonèmes** et des unités plus grandes comme des syllabes. La **conscience phonémique** est l'aspect important de la conscience phonologique lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire les mots.

Correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, relations entre les graphèmes et les phonèmes : Correspondance entre les lettres imprimées et les sons qu'elles représentent.

Cours appliqués : Cours offerts en 9^e et 10^e année qui permettent aux élèves de suivre des cours de préparation au collège de la 11^e et la 12^e année, que les élèves doivent réussir s'ils veulent être admis dans un collège.

Cours élaborés à l'échelon local : cours donnant droit à des crédits, autorisés par le ministère de l'Éducation et élaborés par un conseil scolaire, une administration scolaire, une école provinciale ou une école privée inspectée. Les cours élaborés à l'échelon local peuvent donner droit à des crédits obligatoires ou optionnels menant au diplôme d'études secondaires de l'Ontario. Ces cours aident les élèves à satisfaire à leurs besoins en matière d'éducation s'ils accusent du retard par rapport aux attentes de l'année d'études.

Cours théoriques : Cours les plus difficiles sur le plan académique en 9^e et 10^e année. Ces cours sont obligatoires pour suivre les cours de préparation à l'université de la 11^e et la 12^e année, que les élèves doivent réussir s'ils veulent être admis à l'université.

Discrimination systémique, obstacles systémiques : Attitudes, formes de comportement, politiques ou pratiques qui font partie des structures sociales et administratives d'un établissement, d'un secteur ou d'un système, et qui créent ou perpétuent une situation de désavantage relatif chez les groupes visés par le *Code*, comme les élèves handicapés. Ces attitudes, comportements, politiques ou pratiques peuvent sembler neutres en apparence, mais ont néanmoins un effet « préjudiciable » ou un effet d'exclusion.

Dossier scolaire de l'Ontario (DSO) : Dossier permanent établi pour chaque élève inscrit dans une école administrée par un conseil scolaire ou le ministère de l'Éducation. Ce dossier est créé lorsque l'élève entre à l'école et est transmis à la nouvelle école de l'élève s'il ou elle change d'école.

Douance : Type d'anomalie intellectuelle aux termes de la *Loi sur l'éducation*, qui est qualifiée de degré exceptionnellement élevé de capacité intellectuelle générale qui nécessite des expériences d'apprentissage différenciées d'une profondeur et d'une

ampleur supérieures à celles normalement fournies par le programme scolaire ordinaire afin de satisfaire le niveau de potentiel. Les données relatives aux élèves doués sont souvent exclues des données de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) sur les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation.

DSM-5: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'American Psychological Association **qu'utilisent les professionnels de la santé pour étudier et diagnostiquer des « troubles » particuliers, en parler et traiter les personnes qui en sont atteintes.**

Dyscalculie: Trouble d'apprentissage précis caractérisé par des difficultés à apprendre et à comprendre les mathématiques.

Dysgraphie : Trouble d'apprentissage précis qui nuit à l'écriture, comme des difficultés d'épellation, de calligraphie ou d'expression de la pensée sur papier.

Dyslexie : Trouble d'apprentissage spécifique caractérisé par des difficultés à reconnaître les mots de façon exacte et (ou) fluide, et (ou) à les décoder et à les épeler. Ces difficultés de lecture des mots sont présumées être d'origine neurobiologique. Elles peuvent aussi occasionner des problèmes de compréhension de lecture et limiter l'acquisition du vocabulaire et des connaissances générales au moyen de la lecture. D'après le **DSM-5**, la dyslexie est un terme de rechange qui renvoie à un schéma de difficultés d'apprentissage caractérisées par des difficultés dans la reconnaissance exacte ou fluide des mots, et des habiletés limitées à décoder et à épeler les mots. La dyslexie est le plus courant des troubles d'apprentissage. On la qualifie parfois de trouble de lecture ou de trouble d'apprentissage en lecture.

Effet Matthew : Terme utilisé pour la première fois en contexte de lecture par le psychologue canadien Keith E. Stanovich pour expliquer la tendance qu'ont les différences initiales des élèves sur le plan des compétences de base en lecture à créer des écarts importants à long terme. Aussi appelé « avantage accumulé ».

Élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation : Pour les besoins des évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, ces élèves incluent tous les élèves qui ont un **plan d'enseignement individualisé (PEI)** et pourraient ou non avoir été qualifiés d'« élèves en difficulté » par un **comité d'identification, de placement et de révision (CIPR)**, à l'exception des élèves dont la difficulté est la douance.

Élèves en apprentissage de la langue (EAL) : Terme utilisé à l'heure actuelle en Ontario pour faire référence aux apprenants multilingues. Selon le ministère de l'Éducation, il s'agit d'élèves des écoles de langue anglaise financées par les fonds publics de l'Ontario dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, ou est une forme

d'anglais considérablement différente de la forme d'anglais utilisée dans le milieu de l'éducation de l'Ontario, et qui pourraient avoir besoin de mesures ciblées de soutien à l'éducation afin d'en arriver à maîtriser la langue anglaise. Ces élèves pourraient être nés au Canada, ou récemment arrivés au pays.

Enseignant(e) en formation initiale : Personne inscrite dans un programme d'éducation de futurs enseignants offert par une faculté d'éducation, qui doit remplir les exigences du programme en matière de cours et d'expérience sur le terrain, et obtenir son certificat d'enseignement de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Aussi appelé(e) « candidat(e) à l'enseignement ».

Équité substantielle : Principe juridique qui vise l'obtention de résultats équitables, et pas nécessairement d'un traitement égal (égalité formelle). On l'obtient en offrant un accès égal et des chances égales, ainsi que des services et des avantages qui satisfont aux besoins et circonstances uniques de la personne, y compris tout désavantage culturel, social, économique et historique. Le but de l'équité substantielle est de reconnaître et de surmonter les obstacles qui ont mené au manque d'équité.

Exclusion : Refus par un conseil scolaire d'admettre une ou un élève dans une école ou une classe. Cela n'est pas équivalent à une suspension ou à une expulsion.

Fiche d'observation individualisée : Outil d'observation utilisé pour évaluer les comportements de l'élève en lecture à voix haute, et en particulier ses réponses exactes, ses substitutions, ses omissions, ses insertions, ses tentatives, ses répétitions, ses demandes d'aide, les mots qui lui ont été dits et ses propres corrections.

Fluidité : Capacité de lire des textes avec précision et à un bon rythme comparativement aux élèves du même âge, en y mettant l'expression appropriée lors de la lecture à haute voix. Les lecteurs dont la lecture est fluide n'ont pas à concentrer leur attention sur le décodage des mots et peuvent donc se concentrer sur le sens du texte.

Graphème : Lettre imprimée qui représente un son, ou **phonème**.

Instruction (et pratique) progressive ou échelonnée : Instruction qui divise le travail en petites tâches afin que les élèves puissent se concentrer sur des objectifs spécifiques et gérables, et miser graduellement sur leurs connaissances pour accroître leurs compétences et capacités. Les enseignants offrent un soutien temporaire par la modélisation et d'autres techniques, et des possibilités multiples de s'exercer. Ce type d'instruction donne aux élèves une structure de soutien à l'apprentissage qui leur permet de développer la capacité d'appliquer de façon indépendante les nouvelles connaissances et compétences.

Intersectionnalité, intersection des besoins : Cadre ou approche qui tient compte de la façon dont le croisement de plus d'une dimension identitaire protégée par le *Code* peut causer un ou plusieurs obstacles ou situations discriminatoires (p. ex., la façon dont l'appartenance à une Première Nation ou communauté métisse ou inuite, la race, le sexe, le statut socioéconomique, l'arrivée récente au pays, le statut de réfugié ou **d'élève en apprentissage de la langue**, ou la présence au sein du système de bien-être de l'enfance peuvent s'ajouter à un trouble de lecture pour créer des situations uniques et superposées de désavantage et de discrimination).

LGBTQI2S+ : lesbiennes, gais, bisexuels, transgenres, queer, intersexués et bispirituels.

Littératie équilibrée ou littératie globale équilibrée : Méthode pédagogique arrimée à la méthode globale d'enseignement de la lecture. Une telle méthode postule que les élèves en immersion en langue parlée et écrite feront l'acquisition de compétences de base en lecture. Ces approches ne permettent pas l'acquisition systématique de la conscience phonologique et de l'analyse graphophonétique. Les enseignants qui emploient ces méthodes « se dégagent graduellement de la responsabilité » de modéliser la lecture de textes ou de livres : ils en viennent successivement à la lecture partagée, à la lecture guidée, puis à la lecture autonome par les élèves. Ces méthodes ne vont pas dans le sens d'un enseignement efficace des compétences de base en lecture des mots, comme le décrivent les recherches scientifiques.

Littératie structurée : Enseignement direct et systématique des structures du langage parlé et écrit pour l'enseignement des compétences de base en lecture des mots.

Modifications, attentes d'apprentissage modifiées : Changements apportés aux attentes relatives à l'année d'études pour une matière ou un cours en vue de répondre aux besoins d'apprentissage de l'élève. La modification des attentes place les élèves visés en position de déficit par rapport aux attentes standards de l'année d'études et peut nuire à leur accès futur à un enseignement équivalent à celui de leurs pairs.

Morphème, morphémique : Plus petite unité significative des mots. Un morphème peut être un mot entier ou une partie d'un mot, comme un préfixe ou un suffixe. La **morphologie** fait référence à l'étude des structures des mots.

Non-mot : Groupe de lettres qui ressemble à un mot, mais ne l'est pas (p. ex., *pib*). La lecture de non-mots aide à mesurer la connaissance du système graphophonétique des élèves.

Orthographe : Code d'une langue écrite.

Philosophie du langage global : Point de vue selon lequel les enfants apprennent à lire naturellement, essentiellement par des expériences d'alphabétisation significatives et authentiques, et par l'exposition aux livres et à d'autres formes de littératie.

Phonème : son individuel des mots exprimés à voix haute. Il existe environ 44 phonèmes en anglais et 36 phonèmes en français.

Phonologique : Qui a trait aux sons d'une langue/à la structure des sons des mots parlés (phonologie).

Plan d'amélioration et d'équité : Nouvel outil de planification que les conseils scolaires soumettront annuellement à compter de mai 2022. Ce plan donnera les grandes lignes des activités prévues par le conseil pour la prochaine année au chapitre de l'amélioration et de l'équité (il remplace les anciens plans d'amélioration et plan d'amélioration du rendement scolaire des conseils). Selon le ministère de l'Éducation, ce plan établit les priorités, les buts et les indicateurs de rendement de la province en matière d'éducation afin d'appuyer l'amélioration continue de la qualité, et servira d'outil standardisé aux conseils scolaires pour cerner les gestes locaux qui permettront d'améliorer le rendement (y compris en littératie), le respect des droits de la personne, l'équité, le bien-être et les transitions de tous les élèves.

Plan d'enseignement individualisé (PEI) : Plan écrit décrivant le programme et (ou) les services d'éducation de l'enfance en difficulté requis par l'élève, y compris les adaptations dont il ou elle a besoin pour l'aider à satisfaire aux attentes sur le plan de l'apprentissage. Un PEI doit être élaboré pour chaque élève identifié comme étant en difficulté par un **comité d'identification, de placement et de révision (CIPR)**. Un PEI peut également être élaboré pour des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation, mais dont les difficultés n'ont pas encore été reconnues par un CIPR. UN PEI est un document de travail qui précise les attentes d'apprentissage qui pourraient être modifiées ou les attentes de rechange aux attentes du curriculum qui pourraient être fixées dans une matière ou un cours, selon l'année d'études. Le PEI rend compte des connaissances et des habiletés particulières qui doivent être évaluées aux fins de la communication du rendement de l'élève.

Plan pour l'enfance en difficulté : Plan fondé sur des normes provinciales qui décrit les programmes et services d'éducation de l'enfance en difficulté qu'offre un conseil scolaire. Conformément au Règlement 306 pris en application de la *Loi sur l'éducation*, chaque conseil scolaire est tenu de maintenir un plan pour l'enfance en difficulté, de le réexaminer chaque année et de le modifier à l'occasion afin de répondre aux besoins existants des élèves en difficulté du conseil et de présenter toute modification à la ministre ou au ministre à des fins d'examen. Le plan doit aussi être mis à la disposition du public.

Réponse à l'intervention (RAI) ou système de mesures de soutien multiniveaux (SMSM) : Cadre dans lequel les élèves bénéficient d'un soutien supplémentaire (multiniveaux) en fonction de leurs besoins, mais toujours avec un enseignement en classe et des mesures d'intervention d'une qualité supérieure, reposant sur la recherche scientifique.

Représailles : Geste ou menace ayant pour but de punir une personne pour avoir revendiqué, exercé ou refusé de violer un droit prévu au *Code*.

Rime : Partie d'une syllabe qui contient la voyelle et tout son de consonne qui suit (p. ex., « at » dans « chat »).

Statut socioéconomique : Position ou classe socioéconomique d'une personne ou d'un groupe. Il est souvent calculé en fonction de l'occupation, du revenu et du niveau d'instruction de la personne. Le statut socioéconomique est souvent lié au manque d'accès équitable aux ressources, et à des questions de privilège, de pouvoir et de contrôle.

Syllabe : Unité du discours ou d'un mot qui ne contient qu'un son de voyelle (p. ex., é-vé-ne-ment » ou « jour-nal »).

Système graphophonétique: Relations entre les **phonèmes** (les sons) et les **graphèmes** (les lettres qui représentent un son à l'écrit), ainsi que la façon de les utiliser pour lire et épeler les mots (par exemple, la fusion, pour former les mots à l'oral et les lire, et la segmentation, pour épeler chaque son d'un mot).

Système(s) d'indices : Type d'apprentissage fondé sur la découverte et l'enquête qui encourage l'utilisation de signaux ou d'indices pour lire des mots familiers (aussi appelés « **méthode des trois systèmes d'indices** »). Les élèves sont encouragés à deviner les mots à partir d'indices sémantiques (qu'est-ce qui aurait du sens dans ce contexte et compte tenu des connaissances accumulées?), syntaxiques (de quelle partie du discours peut-il s'agir, comme un verbe, un nom?) et graphophonétiques (que pourrait être ce mot, d'après les lettres?).

Technologie d'assistance : Tout appareil, matériel ou système qui donne aux élèves handicapés accès au curriculum de leur année d'études. L'accès au curriculum signifie que l'élève peut assimiler et comprendre la matière enseignée à l'école, comprendre et effectuer les travaux prévus, et faire la démonstration de ses acquis.

Texte décodable : Texte contenant une proportion élevée de mots composés de correspondances lettre-son déjà enseignées. Les textes décodables sont utilisés pour pratiquer certaines compétences de décodage spécifiques et font le pont entre l'apprentissage du système graphophonétique et son application en contexte de lecture indépendante.

Transcription : Rédaction verbatim des mots dictés par une ou un élève.

Vocabulaire : Connaissance des mots et de leur sens.

Notes de fin

¹ *Politique sur le capacitisme et la discrimination fondée sur le handicap* (27 juin 2016), en ligne :

Commission ontarienne des droits de la personne www3.ohrc.on.ca/fr/politique-sur-le-capacitisme-et-la-discrimination-fond%C3%A9e-sur-le-handicap/2-qu%E2%80%99entend-par-handicap [CODP, *Politique sur le capacitisme et la discrimination fondée sur le handicap*].

² Commission ontarienne des droits de la personne, Plan stratégique 2017-2022 (8 décembre 2016), en ligne : Commission ontarienne des droits de la personne www.ohrc.on.ca/fr/commission-ontarienne-des-droits-de-la-personne-plan-strat%C3%A9gique-2017-2022.

³ Les politiques approuvées aux termes de l'article 30 du Code sont le reflet de la façon dont la CODP interprète le Code et incluent des normes, des directives et des exemples de pratiques exemplaires indiquant comment les personnes, les fournisseurs de services et de logements, les employeurs et les autres parties devraient agir pour assurer l'égalité de toutes les Ontariennes et de tous les Ontariens. Le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario doit tenir compte des politiques de la CODP si une partie à l'instance ou un intervenant le demande (*Code des droits de la personne*, LRO 1990 chap. H.19, art. 45.5 [*Code des droits de la personne*]). Pour un complément d'information, consulter le document *Une introduction à la politique : Guide d'élaboration des politiques et procédures en matière de droits de la personne* (révisé en décembre 2013), en ligne : Commission ontarienne des droits de la personne www.ohrc.on.ca/fr/une-introduction-%C3%A0-la-politique-guide-d%E2%80%99%C3%A9laboration-des-politiques-et-proc%C3%A9dures-en-mati%C3%A8re-de-objet-des-politiques-de-la-codp.

⁴ *Davidson v Lambton Kent District School Board*, 2008 TDPO 294, aux par. 34 à 36 [Davidson].

⁵ *Moore c. Colombie-Britannique (Éducation)*, 2012 CSC 61 [Moore].

⁶ *Dans une optique d'apprentissage : Rapport d'enquête sur les obstacles systémiques rencontrés par les personnes présentant des troubles de santé mentale* (avril 2017), en ligne : Commission ontarienne des droits de la personne www.ohrc.on.ca/fr/dans-une-optique-d%E2%80%99apprentissage [OHRC, *Dans une optique d'apprentissage*].

⁷ Voir sur *l'éducation accessible aux élèves handicapés* (révisée en mars 2018) et l'Annexe A de la politique, en ligne : Commission ontarienne des droits de la personne www.ohrc.on.ca/fr/politique-sur-%C3%A9ducation-accessible-aux-%C3%A9l%C3%A8ves-handicap%C3%A9s [CODP, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*].

⁸ *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, 13 décembre 2006, 2515 UNTS 3, art. 24 (entrée en vigueur le 3 mai 2008, Rés. AG 61/106, AGNU, 61^e session, suppl. n^o 49, A/RES/61/106, Annex I) [CDPH].

⁹ *Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989, 1577 UNTS 3, art. 23 (entrée en vigueur le 2 septembre 1990) [CRDE].

¹⁰ *Code des droits de la personne*, supra, note 3, art. 31.

¹¹ *Le droit de lire : Enquête de la Commission ontarienne des droits de la personne sur des questions touchant les élèves ayant des troubles de lecture dans le système d'éducation publique de l'Ontario : Mandat* (3 octobre 2019), en ligne : Commission ontarienne des droits de la personne ohrc.on.ca/fr/le-droit-de-lire-enqu%C3%A4te-de-la-commission-ontarienne-des-droits-de-la-personne-sur-des-questions.

¹² *What is Literacy?* (dernière consultation le 9 janvier 2022), en ligne : Alberta Ministry of Education education.alberta.ca/literacy-and-numeracy/literacy/everyone/what-is-literacy/.

¹³ « Qui est responsable de l'éducation de votre enfant? », dans *Parents* (dernière modification le 31 juillet 2009), en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/whosre-f.html.

¹⁴ « Qui travaille dans la salle de classe? », dans *Maternelle et jardin d'enfants à temps plein* (dernière modification le 28 février 2019), en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario edu.gov.on.ca/maternellejardindenfants/whoisworkingintheclassroom.html [Ontario, ministère de l'Éducation, *Maternelle et jardin d'enfants à temps plein*].

¹⁵ *Éducation/Enseignement/Aide-éducateur* (dernière consultation le 9 janvier 2022), en ligne : Service d'admission des collèges de l'Ontario ontariocolleges.ca/fr/programmes/education-et-services-communautaires-et-sociaux/education-enseignement-aide-educateur.

¹⁶ Par exemple, au moyen du recours excessif à la salle sensorielle.

¹⁷ Voir *Si l'inclusion signifie tout le monde, pourquoi pas moi?* (mai 2018), en ligne : ARCH Disability Law Centre www.inclusiveeducationresearch.ca/docs/why-not-me-french.pdf [ARCH, *Si l'inclusion signifie tout le monde, pourquoi pas moi?*].

¹⁸ Selon l'Association des Sourds du Canada, le terme « sourd » est un terme médical / audiolinguistique se référant aux gens qui ont peu ou pas d'audition fonctionnelle. Il peut aussi être utilisé comme nom collectif pour désigner les personnes qui sont médicalement sourdes mais qui ne s'identifient pas nécessairement à la communauté sourde. Selon l'Association, le terme « Sourd » (avec un grand « S ») est un terme sociologique se référant aux personnes qui sont médicalement sourdes ou malentendantes, se définissent comme des personnes sourdes et participent à la culture, à la société, et à la langue des personnes sourdes, laquelle est basée sur la langue des signes. Le mode de communication préféré de ces personnes est le langage gestuel. Voir : *La terminologie* (dernière consultation le 9 janvier 2022), en ligne : Association des Sourds du Canada cad.ca/fr/dossiers-sur-la-surdite/la-terminologie/ [Association des Sourds du Canada, *La Terminologie*].

¹⁹ Robert Hoffmeister et Catherine Caldwell-Harris, « Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children », *Cognition*, vol. 132, n° 2 (2014), 229, DOI : doi.org/10.1016/j.cognition.2014.03.014; Peter V Paul, *Literacy and Deafness: The Development of Reading, Writing, and Literate Thought* (Boston, MA : Allyn and Bacon, 1998); Peter V Paul, *Language and Deafness*, 4^e éd. (Sudbury, MA : Jones and Bartlett, 2008).

²⁰ Toronto District School Board, *Right to Read: Closing Achievement Gaps with Adolescent Learners*, (2019) [TDSB, *Right to Read: Closing Achievement Gaps*].

²¹ *The Condition of Education 2020* (mai 2020), en ligne : National Centre for Education Statistics nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020144 [NCES, *The Condition of Education 2020*]; « Nation' Report Card: Reading », dans *National Assessment of Educational Progress*, 2019, en ligne : National Centre for Education Statistics nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/ [NAEP, *Nation's Report Card: Reading*].

²² Louisa C Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science* (2020), en ligne (pdf) : American Federation of Teachers aft.org/sites/default/files/moats.pdf [Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*].

²³ Le Bureau du vérificateur général de l'Ontario effectue des audits des activités et programmes du gouvernement et des organisations du secteur public; voir *Bienvenue* (dernière modification le 1^{er} décembre 2021), en ligne : Bureau de la vérificatrice générale auditor.on.ca/index-fr.html. Lorsqu'il se penche sur des questions relatives aux conseils scolaires, le bureau effectue des audits auprès d'un maximum de quatre des 72 conseils scolaires financés par les deniers publics de l'Ontario.

²⁴ Pour en savoir davantage sur la demande initiale de transmission de documents de la CODP, voir la lettre du 8 novembre 2019 transmise aux présidents et directeurs de l'éducation de chacun des huit conseils scolaires, en ligne : www.ohrc.on.ca/fr/centre_des_nouvelles/enqu%C3%AAte-sur-le-droit-de-lire-lettre-aux-pr%C3%A9sidents-et-directeurs-de-l%E2%80%99C3%A9ducation-de-huit-conseils. Des renseignements additionnels ont été obtenus par l'entremise d'entrevues orales et de questions soumises à l'ensemble des conseils scolaires.

²⁵ Pour en savoir davantage sur la demande initiale de transmission de documents de la CODP, voir la lettre du 20 décembre 2019 envoyée aux doyens de 13 facultés de l'éducation de langue anglaise de l'Ontario, en ligne : www.ohrc.on.ca/fr/enqu%C3%AAte-le-droit-de-lire-lettre-aux-doyens-de-13-facult%C3%A9s-d%E2%80%99C3%A9ducation-de-l%E2%80%99ontario.

²⁶ Tout au long du document, le terme « parents » fait référence aux parents et aux tuteurs, le cas échéant.

²⁷ *Décret d'urgence pris en vertu du paragraphe 7.0.2 (4) de la Loi sur la protection civile et la gestion des situations d'urgence – Événements publics organisés et certains rassemblements*, Règl. de l'Ont. 52/20.

²⁸ Où la catégorie raciale choisie pour décrire l'élève comprenait une ou l'autre des catégories suivantes : noire (p. ex. personne d'ascendance africaine, afro-antillaise, afro-canadienne); latino (p. ex. personne d'ascendance latino-américaine, hispanique); moyen-orientale (p. ex. personne d'ascendance arabe ou perse, ou de l'Asie occidentale, p. ex. afghane, égyptienne, iranienne, libanaise, turque, kurde, etc.); est-asiatique (p. ex. personne d'ascendance chinoise, coréenne, japonaise, taïwanaise); sud-asiatique (p. ex. personne indo-orientale, pakistanaise, bangladaise, sri-lankaise, indo-antillaise, etc.); asiatique du sud-est (p. ex. personne d'ascendance philippine, vietnamienne, cambodgienne, thaïlandaise, indonésienne ou d'une autre ascendance asiatique du Sud-Est).

²⁹ « Enquête canadienne sur le revenu, 2018 », dans *Le Quotidien* (24 février 2020), en ligne : *Statistique Canada* www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200224/dq200224a-fra.htm.

³⁰ Louisa C Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, supra, note 22, à la p. 10.

³¹ R F Hudson, J K Torgesen, H B Lane et S J Turner, « Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers », *Reading and Writing*, vol. 25, n° 2 (2012), 483-507; J K Torgesen et R F Hudson, « Reading fluency: Critical issues for struggling readers », dans S J Samuels et A E Farstrup (éd.) *What research has to say about fluency instruction* (Newark, DE : International Reading Association, 2006), 130 [Torgesen et Hudson, « Reading fluency »].

³² Il s'agit du terme diagnostique figurant dans la dernière version du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* de l'American Psychological Association (DSM-5). American Psychiatric Association, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (5^e éd.)* (Washington, DC : American Psychological Association, 2013) [DSM-5]. Selon le DSM-5, un trouble spécifique des apprentissages est un trouble entravant la compréhension et l'utilisation d'une ou plusieurs des capacités d'apprentissage liées au langage oral, à la lecture, au langage écrit ou aux mathématiques. Ces troubles touchent des personnes qui font autrement preuve de capacités moyennes, au moins, essentielles à la réflexion et au raisonnement. Ainsi, les TA sont distincts de la déficience intellectuelle. Selon la définition du DSM-5, les critères diagnostiques ne reposent pas sur une comparaison de QI général et sont conformes aux modifications figurant dans la version réautorisée des règlements américains pris en application de l'*IDEA* (2004), qui stipule que les critères adoptés par chaque État pour déterminer qu'un enfant a ou non un trouble spécifique des apprentissages ne doivent pas reposer sur l'observation d'une divergence importante entre la capacité intellectuelle et la réussite.

³³ Pour obtenir une définition des TA, voir l'Association canadienne des troubles d'apprentissage : www.pacfold.ca/download/Whats/fr/Definition.pdf.

³⁴ *What are reading disorders?* (dernière modification le 5 mars 2020) en ligne : *National Institute of Child Health and Human Development* www.nichd.nih.gov/health/topics/reading/conditioninfo/disorders.

³⁵ Traduit et adapté de *Definition of Dyslexia* (dernière consultation le 10 janvier 2022), en ligne : *International Dyslexia Association* dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/. La définition de la dyslexie de l'IDA a été adoptée par le conseil d'administration de l'IDA le 12 novembre 2002. Elle est utilisée dans les codes de l'éducation d'États américains, y compris au New Jersey, en Ohio et en Utah (*ibid.*). Elle est aussi utilisée par l'Ontario Psychological Association dans *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents, and Adults with Learning Disabilities: Consensus Statement and Supporting Documents* (dernière modification en mars 2020), 37-38. En ligne (pdf) : *Ontario Psychological Association* www.psych.on.ca/OPA/media/Members/Guidelines/OPA-Guidelines-for-Diagnosis-and-Assessment-of-Learning-Disabilities-03-2020.pdf?ext=.pdf [OPA, *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents, and Adults with Learning Disabilities*].

³⁶ [DSM-5], supra, note 32, à la p. 67. Le DSM est la classification standard des « troubles mentaux » utilisée par les professionnels de la santé. Le DSM-5 ajoute à notre compréhension des origines des troubles d'apprentissage, y compris la dyslexie : Selon le DSM-5, l'origine biologique des TA inclut une interaction de facteurs génétiques, épigénétiques et environnementaux qui nuit à la capacité du cerveau de percevoir ou d'interpréter efficacement et avec exactitude les informations verbales ou non verbales.

³⁷ Linda S Siegel et Stewart Ladyman, *A Review of Special Education in British Columbia* (2002), examen mené à l'intention du ministère de l'Éducation, à la p. 29, en ligne : www.researchgate.net/publication/234589880_A_Review_of_Special_Education_in_British_Columbia [Siegel et Ladyman, *A Review of Special Education in British Columbia*], cité dans Moore, supra, note 5, au par. 586.

³⁸ M J Snowling et al., « Defining and understanding dyslexia: past, present and future », *Oxford Review of Education*, vol. 46, n° 4 (2020), 501.

³⁹ Thuraya Ahmed Al-Shidhani et Vinita Arora, « Understanding Dyslexia in Children through Human Development Theories », *Sultan Qaboos Univ Med J*, vol. 12, no 3 (2012), 286, en ligne : *National Center for Biotechnology Information* www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3529662/.

⁴⁰ P G Mathes et C A Denton, « The prevention and identification of reading disability », *Seminars in Pediatric Neurology*, vol. 9, n° 3 (2002), 185.

⁴¹ F R Vellutino et al., « Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions », *Journal of learning disabilities*, vol. 39, n° 2 (2006), 157; D M Scanlon et F R Vellutino, « Prerequisite

skills, early instruction, and success in first-grade reading: Selected results from a longitudinal study », *Developmental Disabilities Research Rev*, vol. 2, n° 1 (1996), 54.

⁴² *What Is Specific Learning Disorder?* (août 2021), en ligne : [American Psychiatric Association psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder](https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder).

⁴³ Society for Neuroscience, *Dyslexia: What Brain Research Reveals About Reading* (2004), réimpression de Society for Neuroscience, *Brain Research Success Stories*, en ligne : Learning Disabilities www.lidonline.org/article/10784/; *Frequently Asked Questions* (dernière consultation le 12 janvier 2022), en ligne : *International Dyslexia Association* dyslexiaida.org/frequently-asked-questions-2/.

⁴⁴ En 2013-2014, les conseils scolaires ont rapporté que 41,4 % (75 543) des élèves qualifiés d'élèves en difficulté par un CIPR (Comité d'identification, de placement et de révision) avaient un TA. Il s'agit de l'anomalie la plus répandue parmi les 12 anomalies expressément reconnues par le ministère de l'Éducation. Le ministère estime qu'il est raisonnable de supposer qu'une bonne partie des élèves qui bénéficiaient de programmes et de services à l'enfance en difficulté, sans avoir été qualifiés d'élèves en difficulté par un CIPR, avait des TA (144 987 ou 7,1 % de l'ensemble des élèves inscrits); Ontario, ministère de l'Éducation, *Mise à jour sur l'éducation de l'enfance en difficulté* (juin 2016), à la p. 5. [Ontario, ministère de l'Éducation, *Mise à jour sur l'éducation de l'enfance en difficulté*].

⁴⁵ Environ 80 % des personnes aux prises avec des TA ont la dyslexie; American Academy of Pediatrics, « Joint Statement – Learning Disabilities, Dyslexia and Vision », *Pediatrics*, Vol. 124, n° 2 (2009), 837, à la p. 838, en ligne (pdf) : pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/124/2/837.full.pdf.

⁴⁶ *Ibid.* D'autres études ont laissé entendre que si un parent a la dyslexie, l'enfant a 40 % à 60 % de probabilités de l'avoir, et que le risque est accru si d'autres membres de la famille ont aussi la dyslexie; voir Johannes Schumacher *et al.* « Genetics of dyslexia: the evolving landscape », *J Med Genet*, vol. 44, n° 5 (2007), 289, DOI : [10.1136/jmg.2006.046516](https://doi.org/10.1136/jmg.2006.046516).

⁴⁷ OPA, *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents, and Adults with Learning Disabilities*, *supra*, note 35, à la p. 11.

⁴⁸ APA, *What is Specific Learning Disorder?* *supra*, note 45.

⁴⁹ *Understanding Dysgraphia* (dernière consultation le 12 janvier 2022), en ligne : *International Dyslexia Association* dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia/.

⁵⁰ Lien Peters *et al.* « Dyscalculia and dyslexia: Different behavioral, yet similar brain activity profiles during arithmetic », *Neuroimage Clin*, vol. 18 (2018), 663-674, en ligne : www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5987869/; Erik G. Willcutt, *et al.* « Comorbidity Between Reading Disability and Math Disability: Concurrent Psychopathology, Functional Impairment, and Neuropsychological Functioning », *J Learn Disabil*, vol. 46, n° 6 (2013), 500, DOI : [10.1016/j.nicl.2018.03.003](https://doi.org/10.1016/j.nicl.2018.03.003).

⁵¹ International Dyslexia Association, *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD) and Dyslexia* (dernière consultation le 12 janvier 2022), en ligne : dyslexiaida.org/attention-deficithyperactivity-disorder-adhd-and-dyslexia/; Nicolas Langer *et al.* « Comorbidity of reading disabilities and ADHD: Structural and functional brain characteristics », *Hum Brain Mapp*, vol. 40 (2019), 2677, DOI : [10.1002/hbm.24552](https://doi.org/10.1002/hbm.24552); Javier Gayan *et al.* « Bivariate linkage scan for reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder localizes pleiotropic loci », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 46, n° 10 (2005), 1045, DOI : doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01447.x.

⁵² « Les comorbidités sont significatives sur le plan clinique parce que l'enfant n'obtient pas de diagnostic de dyslexie avant d'être exposé à une instruction structurée de la lecture, tandis que le TDAH, le TDSP, et le TA sont tous susceptibles de se déclarer plus tôt et donc de donner une indication de problèmes possibles de lecture plus tard », Robin L Peterson et Bruce F Pennington, « Seminar: Developmental Dyslexia », *Lancet*, vol. 379, n° 9830 (2012), 1997, DOI : [10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6).

⁵³ Louisa Moats, *Defending the "D" Word ... Dyslexia* (5 oct. 2017), en ligne : *Voyager SOPRIS Learning* www.voyagersopris.com/blog/edview360/2017/10/05/defending-the-d-word-dyslexia. [Moats, *Defending the "D" Word*].

⁵⁴ « La dyslexie est l'un des troubles du développement le plus étudié et le mieux compris [...] les progrès véritables effectués sur le plan de notre compréhension scientifique de la dyslexie reposent sur une approche hautement multidisciplinaire mettant à profit de nombreuses disciplines et sous-disciplines dont la psychologie du développement, la neuroscience, la science de la cognition, la science du langage, la génétique comportementale et moléculaire, et la psychologie clinique. Nous possédons depuis de nombreuses années des réponses relativement claires à certaines questions fondamentales

sur ce trouble, et plus particulièrement les questions exigeant un seul niveau d'analyse. » Robin L Peterson et Bruce F Pennington, « Developmental Dyslexia », *Annu Rev Clin Psychol*, vol. 11 (2015), 283; voir aussi OPA, *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents, and Adults with Learning Disabilities*, *supra*, note 35, à la p. 38.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Moats, *Defending the "D" Word*, *supra*, note 56.

⁵⁷ Elizabeth M Wadlington et Patrick Wadlington, « What Educators Really Believe About Dyslexia », *Reading Improvement (Project Innovation: Alabama)*, vol. 42, n° 1 (2005), en ligne : www.researchgate.net/publication/266219687_What_educators_really_believe_about_dyslexia.

⁵⁸ Russell Gersten *et al.*, *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades: IES Practice Guide* (Washington, DC : National Centre for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education, 2009), à la p. 4, en ligne : [Institute of Education Sciences ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/practiceguide/rti_reading_pg_021809.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/practiceguide/rti_reading_pg_021809.pdf) [Gersten *et al.*, *Assisting Students Struggling with Reading*].

⁵⁹ *Lifting the Curtain on EQAO Scores* (September 2021), à la p. 2, en ligne (pdf) : *International Dyslexia Association* idaontario.com/wp-content/uploads/2021/09/LiftingTheCurtainOnEQAO69747.pdf [IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*]. J M Fletcher *et al.*, *Learning disabilities: From identification to intervention*, 2^e éd. (New York, NY : Guilford Publications, 2018) [Fletcher *et al.*, *Learning disabilities*]; J K Torgesen, « The prevention of reading difficulties », *Journal of school psychology*, vol. 40, n° 1 (2002), 7 [Torgesen, « The prevention of reading difficulties »].

⁶⁰ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science* (2020), *supra*, note 22, à la p. 4; Vellutino *et al.*, « Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities », *supra*, note 41; Scott Lingley, *Program dramatically improves reading of at-risk students at an early age* (2 octobre 2017), en ligne : *Université de l'Alberta* www.ualberta.ca/folio/2017/10/program-dramatically-improves-reading-of-at-risk-students-at-an-early-age.html [Lingley].

⁶¹ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra*, note 22, à la p. 5.

⁶² Les études dont il est question dans cette section ont trait à la dyslexie plus précisément et aux troubles d'apprentissage plus généralement. Cependant, puisque le pourcentage estimé de personnes aux prises avec des TA ayant la dyslexie est de 80 % (Sally E Shaywitz *et al.* « Management of dyslexia, its rationale, and underlying neurobiology », *Pediatr Clin North Am*, vol. 54, n° 3 (2007), 609, DOI : doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.013), nous avons présumé d'une corrélation significative entre les statistiques relatives à la catégorie plus vaste des TA et les statistiques relatives à la sous-catégorie de la dyslexie.

⁶³ Emily M Livingston *et al.* « Developmental dyslexia: emotional impact and consequences », *Australian Journal of Learning Disabilities*, vol. 23, n° 2 (2018), 107, à la p. 113, DOI : doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975 [Livingston *et al.*].

⁶⁴ Barbara Riddick, *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*, 2^e éd. (New York : Routledge, 2010), à la p. 11.

⁶⁵ Marita Partanen et Linda S Siegel, « Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities », *Reading & writing*, vol. 27 (2014), 665, DOI : doi.org/10.1007/s11145-013-9472-1 [Partanen et Siegel, « Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities »]; voir aussi : C Juel, « Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades », *Journal of educational Psychology*, vol. 80, n° 4 (1988), 437 [Juel].

⁶⁶ J L Metsala *et al.*, « An examination of reading skills and reading outcomes for youth involved in a crime prevention program », *Reading & Writing Quarterly*, vol. 33, n° 6 (2017), 549-562 [Metsala *et al.*, « An examination of reading skills and reading outcomes for youth involved in a crime prevention program »]; M J Snowling, J W Adams, C Bowyer-Crane et V Tobin, « Levels of literacy among juvenile offenders: the incidence of specific reading difficulties », *Criminal Behaviour and Mental Health*, vol. 10, n° 4 (2000), 229-241.

⁶⁷ Vellutino *et al.* « Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities », *supra*, note 41; Lingley, *supra* note 60.

⁶⁸ Livingston *et al.*, *supra*, note 63, à la p. 26; Manuel Barrera Jr *et al.* « Early Elementary School Intervention to Reduce Conduct Problems: A Randomized Trial with Hispanic and non-Hispanic

children », *Prevention Science*, vol. 3, n° 2 (2002), 83, à la p. 91, DOI : doi.org/10.1023/A:1015443932331.

⁶⁹ Livingston *et al.*, *supra* note 63, à la p. 113. Pour en savoir davantage sur les conséquences d'autres handicaps, voir J L Metsala *et al.*, « Emotional knowledge, emotional regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities », *Child Neuropsychology*, vol. 23, n° 5 (2017), 609; Tanya M Galway et Jamie L Metsala, « Social cognition and its relation to psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 44, n° 1 (2011), 33.

⁷⁰ U.S. Department of Education, *Learning to Read, Reading to Learn: Helping Children with Learning Disabilities to Succeed – Information Kit*, (, Eugene, OR : National Center to Improve the Tools of Educators, 1996), à la p. 1, en ligne (pdf) : [Education Resources Information Center files.eric.ed.gov/fulltext/ED398691.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398691.pdf) [U.S. Department of Education, *Learning to Read, Reading to Learn*]; voir aussi Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science, 2020, supra*, note 22, à la p. 4.

⁷¹ *Ibid.*, à la p. 1.

⁷² Voir Moore, *supra*, note 5.

⁷³ A E Cunningham et Keith E Stanovich, « Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later », *Developmental Psychology*, vol. 33, n° 6 (1997), 934 [Cunningham et Stanovich, « Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later »]; Keith E Stanovich, « Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n° 4 (1986), en ligne (pdf) : [Psychology Today www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich_1986_.pdf](https://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich_1986_.pdf) [Stanovich, « Matthew effects in reading »]. Pour une explication simple de l'effet Matthew, voir Marie Rippe, *Is the "Matthew Effect" Affecting Your Child's Desire to Read?* en ligne : [All About Learning Press blog.allaboutlearningpress.com/matthew-effect-in-reading/](https://blog.allaboutlearningpress.com/matthew-effect-in-reading/) [Rippe].

⁷⁴ Enkeleda Sako, « The Emotional and Social Effects of Dyslexia », *European Journal of Interdisciplinary Studies*, vol. 2, n° 2 (2016), DOI : [10.26417/ejis.v2i2.p233-241](https://doi.org/10.26417/ejis.v2i2.p233-241) [Sako].

⁷⁵ *Ibid.*, à la p. 232.

⁷⁶ Munirah Shaik Kadir et Alexander Seeshing Yeung, « Academic Self Concept », dans V Zeigler-Hill et T K Shackelford (éd.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (Springer International Publishing AG, 2016), DOI : doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1118-1.

⁷⁷ Association canadienne des troubles d'apprentissage, *A Literature Framework to Guide the Research Study: Putting a Canadian Face on Learning Disabilities (PACFOLD)* (2005), en ligne (pdf) : [Aspect canadien des troubles d'apprentissage www.pacfold.ca/download/Supplementary/Framework.pdf](https://www.pacfold.ca/download/Supplementary/Framework.pdf) [Association canadienne des troubles d'apprentissage, *A Literature Framework to Guide the Research Study*].

⁷⁸ Michelle L Patterson *et al.* « Missed opportunities: childhood learning disabilities as early indicators of risk among homeless adults with mental illness in Vancouver, British Columbia », *BMJ Open*, vol. 2, n° 6 (2012), e001586–, DOI : doi.org/10.1136/bmjopen-2012-001586. [Patterson *et al.*, « Missed opportunities »]

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Le manque de fluidité en lecture à la fin de la 1^{re} année est associée à un risque accru de décrochage. Partanen et Siegel, « Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities », *supra*, note 65; voir aussi Kali H Trzesniewski *et al.* « Revisiting the Association Between Reading Achievement and Antisocial Behavior: New Evidence of an Environmental Explanation From a Twin Study », *Child Dev*, vol. 77, n° 1, (2006), 72, DOI : doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00857.x [Trzesniewski *et al.*].

⁸¹ Association canadienne des troubles d'apprentissage, *A Literature Framework to Guide the Research Study, supra*, note 77 à la p. 14; Jay W Rojewski, « Occupational and Educational Aspirations and Attainment of Young Adults With and Without LD 2 Years After High School Completion », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 32, n° 6 (1999), 533, DOI : doi.org/10.1177/002221949903200606 [Rojewski].

⁸² Association canadienne des troubles d'apprentissage, *A Literature Framework to Guide the Research Study, supra*, note 77, à la p. 14; voir aussi Jim Hewitt et Marlene Scardamalia, « Design Principles for Distributed Knowledge Building Processes », *Educational psychology review*, vol. 10, no 1(1998), 75.

⁸³ Michael A McNulty, « Dyslexia and the Life Course », *J Learn Disabil*, vol. 36, n° 4 (2016), 363, DOI : doi.org/10.1177/00222194030360040701 [McNulty].

- ⁸⁴ *Ibid.*; Kelsey Lisle et T Wade, « Does the Presence of a Learning Disability Elicit a Stigmatization? » *British Journal of Education Society & Behavioural Science*, vol. 4, n° 2 (2014), 211, en ligne (pdf) : digitalcommons.bucknell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1729&context=fac_journ.
- ⁸⁵ Michael Kuhne et Judith Wiener, « Stability of social status of children with and without learning disabilities », *Learning Disability Quarterly*, vol. 23, no 1 (2000), 64; Faye Mishna, « Learning Disabilities and Bullying Double Jeopardy », *J Learn Disabil*, vol. 36, n° 4 (2003), 336, à la p. 338, DOI : doi.org/10.1177/00222194030360040501 [Mishna]; Adel S Alanazi, « Critical Incident Analysis Technique to Examine the Issues faced by the Individuals with Learning Disabilities », *World Journal of Education*, vol. 8, n° 5 (2018), 17, à la p. 20, DOI : doi.org/10.5430/wje.v8n5p17; Alison L May et C Addison Stone, « Stereotypes of Individuals with Learning Disabilities: Views of College Students With and Without Learning Disabilities », *J Learn Disabil*, vol. 43, n° 6 (2010), 483, à la p. 484, DOI : doi.org/10.1177/0022219409355483.
- ⁸⁶ Sako, *supra*, note 74; Cynthia M. Zettler-Greeley, *Understanding Dyslexia* (2018), en ligne : kidshealth.org/en/teens/dyslexia.html [Zettler-Greeley]; Rae Jacobson, *Tips for Recognizing Learning Disorders in the Classroom*, (dernière consultation le 13 janvier 2022) en ligne : childmind.org/article/recognizing-learning-disorders-in-the-classroom/ [Jacobson].
- ⁸⁷ Suze Leitão et al. « Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents », *International J of Speech-Language Pathology*, vol. 19, n° 3 (2017), 322, DOI : doi.org/10.1080/17549507.2017.1309068 [Leitão et al]; voir aussi Hazel Denhart, « Deconstructing Barriers: Perceptions of Students Labeled With Learning Disabilities in Higher Education », *J of Learn Disabil*, vol. 41, n° 6 (2008), 483, DOI : doi.org/10.1177/0022219408321151 [Denhart].
- ⁸⁸ Leitão et al., *supra*, note 87; Denhart, *supra*, note 87.
- ⁸⁹ Livingston et al., *supra*, note 63, à la p. 114.
- ⁹⁰ Lisette Hornstra et al. « Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia », *J of learn disabil*, vol. 43, n° 6 (2010), 515, DOI : doi.org/10.1177/0022219409355479; voir aussi Ruth Gwernan-Jones et Robert L Burden, « Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia », *Dyslexia*, vol. 16, n° 1 (2010), 66, DOI : doi.org/10.1002/dys.393 [Gwernan-Jones & Burden].
- ⁹¹ Ruth Gwernan-Jones et Burden, *supra*, note 90.
- ⁹² Gillian Parkekh et al., « Learning Skills, System Equity, and Implicit Bias Within Ontario, Canada », *Educational Policy*, vol. 35, n° 3, 395, DOI : doi.org/10.1177/0895904818813303.
- ⁹³ Les habiletés d'apprentissage et habitudes de travail « fiabilité », « autonomie », « sens de l'initiative », « sens de l'organisation », « esprit de collaboration » et « autorégulation » sont notées selon le barème « E – Excellent », « T – Très bien », « S – Satisfaisant » et « N – Amélioration nécessaire ».
- ⁹⁴ Integra, *A Handbook on Learning Disabilities*, (2009), à la p. 23, en ligne (pdf) : [Child Development Institute www.childdevelop.ca/sites/default/files/files/WAM %20LD %20handbook.pdf](https://www.childdevelop.ca/sites/default/files/files/WAM%20LD%20handbook.pdf) [Integra, *A Handbook on Learning Disabilities*].
- ⁹⁵ Malgorzata Gil et Jose da Cosa, « Students with disabilities in mainstream schools: District Level Perspectives on Anti-Bullying Policy and Practice within schools in Alberta », *International J of Special Education*, vol. 25, n° 2 (2010), 148, à la p. 149, en ligne (pdf) : files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890594.pdf [Malgorzata & da Cosa].
- ⁹⁶ *Ibid.*, à la p. 149-150; Association canadienne des troubles d'apprentissage, *A Literature Framework to Guide the Research Study*, *supra*, note 77, aux p. 16–17, 21.
- ⁹⁷ Esme Fuller-Thomson and Stephen R Hooper, « The Association Between Childhood Physical Abuse and Dyslexia: Findings From a Population-Based Study », *J Interpers Violence*, vol. 30, n° 9 (2015), 1583, DOI : doi.org/10.1177/0886260514540808 [Fuller-Thomson et Hooper, « The Association Between Childhood Physical Abuse and Dyslexia »].
- ⁹⁸ *Ibid.*
- ⁹⁹ Mark Dale et Barbara Taylor, « How Adult Learners Make Sense of Their Dyslexia », *Disability & Society*, vol. 16, n° 7 (2001), 997-1008, DOI : doi.org/10.1080/09687590120097872.
- ¹⁰⁰ Audrey L Baumeister et al. « Peer Victimization in Children with Learning Disabilities », *Child and Adolescent Social Work J*, vol. 25, n° 1 (2007), 11, DOI : doi.org/10.1007/s10560-007-0109-6.
- ¹⁰¹ Mark Totten et Perpetua Quigley, *Bullying, School Exclusion and Literacy, Discussion Paper* (16 mai 2003), à la p. 5, en ligne (pdf) : [Association canadienne de santé publique www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/resources/antibullying/discussion_paper_e.pdf](https://www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/resources/antibullying/discussion_paper_e.pdf).

- ¹⁰² Michael H Kernis, « Measuring Self-Esteem in Context: the Importance of Self-Esteem in Psychological Functioning », *J of Personality*, vol. 73, n° 6 (2005), 1569, à la p. 1570, DOI : doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x; Melody M Terras *et al.* « Dyslexia and Psycho-social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-esteem and Understanding », *Dyslexia*, vol. 15 (2009), 304, aux p. 306-307, 316, DOI : doi.org/10.1002/dys.386 [Terras *et al.*].
- ¹⁰³ McNulty, *supra*, note 82; Blace A Nalavany *et al.* « Psychosocial Experiences Associated With Confirmed and Self-Identified Dyslexia: A Participant-Driven Concept Map of Adult Perspectives », *J Learn Disabil*, vol. 44, n° 1 (2011), 63, DOI : doi.org/10.1177/002221941037423 [Nalavany *et al.*, « Psychosocial Experiences Associated With Confirmed and Self-Identified Dyslexia »].
- ¹⁰⁴ Sako, *supra*, note 74, à la p. 232.
- ¹⁰⁵ Association canadienne des troubles d'apprentissage, *A Literature Framework to Guide the Research Study*, *supra*, note 77, à la p. 25.
- ¹⁰⁶ Sako, *supra*, note 74.
- ¹⁰⁷ *Ibid.*; Elizabeth Mayfield Arnold *et al.* « Severity of Emotional and Behavioral Problems Among Poor and Typical Readers », *J of Abnormal Child Psych*, vol. 33, n° 2 (2005), 205, DOI : doi.org/10.1007/s10802-005-1828-9; J Carroll et J Iles, « An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, n° 3 (2006), 651.
- ¹⁰⁸ Joseph H Beitchman *et al.* « Substance Use Disorders in Young Adults With and Without LD: Predictive and Concurrent Relationships », *J Learn Disabil*, vol. 34, n° 4 (2001), 317, DOI : doi.org/10.1177/002221940103400407.
- ¹⁰⁸ Patterson *et al.* « Missed opportunities », *supra*, note 78.
- ¹⁰⁹ Anne M Undheim, « Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood », *Nordic Journal of Psychiatry*, vol. 57, n° 3 (2003), 221, DOI : doi.org/10.1080/08039480310001391; Erik G Willcutt et Bruce F Pennington, « Comorbidity of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype », *J Learn Disabil*, vol. 33, n° 2 (2000), 179, DOI : doi.org/10.1177/002221940003300206.
- ¹¹⁰ Lucia Margari *et al.* « Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders », *BMC neuro*, vol. 13, n° 1 (2013), 198, à la p. 3, DOI : doi.org/10.1186/1471-2377-13-198; voir aussi Robert M Klassen *et al.* « Internalizing Problems of Adults With Learning Disabilities: A Meta-Analysis », *J Learn Disabil*, vol. 46, n° 4 (2013), 317, DOI : doi.org/10.1177/0022219411422260.
- ¹¹¹ Trzesniewski *et al.* *supra*, note 80; Sako, *supra*, note 74; Terras *et al.*, *supra*, note 102.
- ¹¹² Voir Stephanie S Daniel *et al.* « Suicidality, School Dropout, and Reading Problems Among Adolescents », *J Learn Disabil*, vol. 39, n° 6 (2006), 507, à la p. 512, DOI : doi.org/10.1177/00222194060390060301.
- ¹¹³ Hazel E McBride et Linda S Siegel, « Learning disabilities and adolescent suicide », *J Learn Disabil*, vol. 30, n° 6 (1997), 652, DOI : doi.org/10.1177/002221949703000609.
- ¹¹⁴ Esme Fuller-Thomson *et al.*, « Suicide Attempts Among Individuals With Specific Learning Disorders: An Underrecognized Issue », *J of Learn Disabil*, vol. 51, n° 3 (2018), 283, à la p. 287, DOI : doi.org/10.1177/0022219417714776 [Fuller-Thomson *et al.*, « Suicide Attempts Among Individuals With Specific Learning Disorders »].
- ¹¹⁵ *Ibid.*
- ¹¹⁶ Irving Rootman et Deborah Gordon-El-Bihbety, *Vision d'une culture de la santé au Canada : Rapport du Groupe d'experts sur la littératie en santé*, à la p. 22, en ligne (pdf) : Association canadienne de santé publique www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/resources/healthlit/report_f.pdf [Rootman et Gordon-El-Bihbety].
- ¹¹⁷ Irving Rootman et Deborah Gordon-El-Bihbety, *supra*, note 116.
- ¹¹⁸ Joseph Sanfilippo *et al.* « Reintroducing Dyslexia: Early Identification and Implications for Pediatric Practice », *Pediatrics*, vol. 146, n° 1 (2020), DOI : doi.org/10.1542/peds.2019-3046 [Sanfilippo *et al.*].
- ¹¹⁹ *Literacy: Why it Matters* (février 2013), en ligne (pdf) : Community Literacy of Ontario www.communityliteracyofontario.ca/wp/wp-content/uploads/2013/08/literacy_why_it_matters.pdf [Community Literacy of Ontario, *Literacy*].
- ¹²⁰ Statistique Canada utilise le terme « autochtone » pour désigner les personnes qui se définissent comme « des membres des Premières Nations, des Métis ou des Inuits ».
- ¹²¹ Andrew Heisz *et al.* (Statistique Canada), *Regard sur la société canadienne : Le lien entre les compétences et le faible revenu*, n° de catalogue 75-006-X (Ottawa : Statistique Canada, 24 février 2016),

à la p. 2, en ligne (pdf) : Statistique Canada www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/75-006-X201600114322 [Heisz et al.].

¹²² Taux d'obtention d'un diplôme en cinq ans (dernière modification le 25 mars 2020), en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.app.edu.gov.on.ca/fre/bpr/allBoards.asp?chosenIndicator=11.

¹²³ Renforcer notre parcours d'apprentissage : Troisième rapport d'étape sur la mise en œuvre du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits (2018), à la p. 76, en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/autochtones/troisieme-rapport-detape.pdf [Ontario, ministère de l'Éducation, Renforcer notre parcours d'apprentissage].

¹²⁴ Community Literacy of Ontario, *Literacy*, supra, note 119.

¹²⁵ *The Economic & Social Cost of Illiteracy: A White Paper by the World Literacy Foundation* (2018), à la p. 2, en ligne (pdf) : World Literacy Foundation www.worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2019/06/TheEconomicSocialCostofIlliteracy-2.pdf [World Literacy Foundation].

¹²⁶ Heisz et al., supra, note 121, à la p. 1.

¹²⁷ Community Literacy of Ontario, *Literacy*, supra, note 119; voir aussi Rootman et Gordon-El-Bihbety, supra, note 116, à la p. 20.

¹²⁸ Livingston et al., supra, note 63, à la p. 126; voir aussi Joost de Beer et al. « Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: a systematic review », *BMC Public Health*, vol. 14, n° 77 (2014), DOI : doi.org/10.1186/1471-2458-14-77; World Literacy Foundation, supra, note 125, à la p. 2.

¹²⁹ Blace A Nalavany et al. « The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia », *Dyslexia*, vol. 24, n° 1 (2018), 17, DOI : doi.org/10.1002/dys.1575.

¹³⁰ Association canadienne des troubles d'apprentissage, *A Literature Framework to Guide the Research Study*, supra, note 77.

¹³¹ David L Dickinson et Roelant L Verbeek, « Wage differentials between college graduates with and without learning disabilities », *J Learn Disabil*, vol. 35, n° 2 (2002), 175, DOI : doi.org/10.1177/002221940203500208. Voir aussi Simonetta Longhi, *The Disability Pay Gap* (2017), en ligne (pdf) : *Equality and Human Rights Commission* www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-report-107-the-disability-pay-gap.pdf.

¹³² Mishna, supra, note 85, à la p. 338.

¹³³ Patterson et al., supra, note 78.

¹³⁴ Stephen Gaetz et al. *Sans domicile : Un sondage national sur l'itinérance chez les jeunes – Sommaire exécutif* (2016), à la p. 10, en ligne (pdf) : *Observatoire canadien sur l'itinérance* rondpointdelitinérance.ca/sites/default/files/WithoutAHome-Sommaire.pdf.

¹³⁵ Melanie A Barwick et Linda S Siegel, « Learning Difficulties in Adolescent Clients of a Shelter for Runaway and Homeless Street Youths », *J of Research on Adolescence*, vol. 6, n° 4 (1996), 649, à la p. 657, en ligne : *Research Gate* www.researchgate.net/publication/234633209_Learning_Difficulties_in_Adolescent_Clients_of_a_Shelter_for_Runaway_and_Homeless_Street_Youths.

¹³⁶ May Lindgren et al. « Dyslexia and AD/HD among Swedish Prison Inmates », *J of Scandinavian studies in criminology and crime prevention*, vol. 3, n° 1 (2002), 84, DOI : doi.org/10.1080/140438502762467227.

¹³⁷ Association canadienne des chefs de police, « Le lien entre faible niveau d'alphabétisation et criminalité » (dernière consultation le 13 janvier 2022), dans *Alphabétisation et services policiers : L'alphabétisation contre le crime*, chap. 2, fiche d'information 2, en ligne (pdf) : *Copian* www.bdaa.ca/biblio/recherche/policiers/fiches/fiches.pdf [Association canadienne des chefs de police, *Alphabétisation et services policiers*].

¹³⁸ Voir par exemple : Mary K Evans et al. « Learning Disabilities and Delinquent Behaviors among Adolescents: A Comparison of Those with and without Comorbidity », *Deviant behavior*, vol. 36, n° 3 (2014), 200, DOI : doi.org/10.1080/01639625.2014.924361; Jimmy Jensen et al. « Dyslexia among Swedish prison inmates in relation to neuropsychology and personality », *J of the International Neuropsychology Society*, vol. 5, n° 5 (1999), 452, DOI : doi.org/10.1017/S1355617799555070; K C Moody et al. « Prevalence of dyslexia among Texas prison inmates », *Texas Medicine*, vol. 96, n° 6 (2000), 69, en ligne : europepmc.org/article/med/10876375; Joseph Sanfilippo et al., supra, note 118.

¹³⁹ Association canadienne des chefs de police, *Manuel de ressources : Les services policiers et les problèmes d'alphabétisation* (2008), à la p. 20, en ligne : [Alphabetisation et services policiers policeabc.ca/images/stories/CACP_workbook_FR_FINAL.pdf](http://Alphabetisation-et-services-policiers-policeabc.ca/images/stories/CACP_workbook_FR_FINAL.pdf) [Association canadienne des chefs de police, *Manuel de ressources : Les services policiers et les problèmes d'alphabétisation*].

¹⁴⁰ *Ibid.*

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² Association canadienne des chefs de police, *Manuel de ressources : Les services policiers et les problèmes d'alphabétisation* (2008), *supra*, note 139, aux p. 8, 12, 13, 26-27, 36.

¹⁴³ Association canadienne des chefs de police, *Alphabetisation et services policiers*, *supra*, note 137, chap. 2, fiche d'information 2.

¹⁴⁴ Marco Carotenuto *et al.* « Maternal Stress and Coping Strategies in Developmental Dyslexia: An Italian Multicenter Study », *Front psychiatry*, vol. 8 (2017), 295, DOI : doi.org/10.3389/fpsy.2017.00295 [Carotenuto *et al.*]; voir aussi Lamk Al-Lamki, « Dyslexia: Its impact on the Individual, Parents and Society », *Sultan Qaboos Univ Med J*, vol. 23, n° 3, (2012), 269, DOI : doi.org/10.12816/0003139 [Al-Lamki].

¹⁴⁵ Kerrie Delany, « The Experience of Parenting a Child with Dyslexia: An Australian Perspective », *The J of Student Engagement*, vol. 7, n° 1 (2017), à la p. 100, en ligne (pdf) : [University of Wollongong Australia ro.uow.edu.au/jseem/vol7/iss1/6](http://UniversityofWollongongAustralia.ro.uow.edu.au/jseem/vol7/iss1/6) [Delany].

¹⁴⁶ Nalavany *et al.* « Psychosocial Experiences Associated With Confirmed and Self-Identified Dyslexia », *supra*, note 103, aux p. 64–65; Carotenuto *et al.*, *supra*, note 144, à la p. 2; voir aussi Al-Lamki, *supra*, note 144, à la p. 270.

¹⁴⁷ Alice V Mangan, *The Influence Of A Child's Learning Disability On A Parent's Psychological Experience: A Comparison Of Parents With And Without Learning Disabilities* (mémoire de doctorat, City University of New York, Graduate Faculty in Psychology, 2015), aux p. 78-79, en ligne (pdf) : academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2050&context=gc_etds.

¹⁴⁸ Lily Dyson, « Unanticipated Effects of Children with Learning Disabilities on their Families », *Learning Disability Quarterly*, vol. 33, n° 1 (2010), 43, à la p. 48, DOI : doi.org/10.1177/073194871003300104 [Dyson].

¹⁴⁹ *Ibid.*, à la p. 45; Delany, *supra*, note 144, à la p. 100; Association canadienne des troubles d'apprentissage, *A Literature Framework to Guide the Research Study*, *supra*, note 77, à la p. 50.

¹⁵⁰ Livingston *et al.*, *supra*, note 63, aux p. 122–124; Association canadienne des troubles d'apprentissage, *A Literature Framework to Guide the Research Study*, *supra*, note 77, à la p. 50.

¹⁵¹ Livingston *et al.*, *supra*, note 63, à la p. 123.

¹⁵² Delany, *supra*, note 144, à la p. 100.

¹⁵³ Lamk Al-Lamki, *supra* note 144, à la p. 270.

¹⁵⁴ Cameron Crawford, Roeher Institute, *Learning Disabilities in Canada: Economic Costs to Individuals, Families and Society* (dernière modification en 2007), en ligne (pdf) : [Association canadienne des troubles d'apprentissage www.ldac-acta.ca/downloads/pdf/research/5B %20-Economic %20Costs %20of %20LD %20-%20Jan %202002 %20RJune_2007.pdf](http://Associationcanadiennedes.troubles.d'apprentissage/www.ldac-acta.ca/downloads/pdf/research/5B%20-Economic%20Costs%20of%20LD%20-%20Jan%202002%20RJune_2007.pdf) [Crawford].

¹⁵⁵ *Ibid.*, à la p. 8.

¹⁵⁶ *Ibid.*, à la p. 23. Le rapport estime que les coûts directs et indirects d'un trouble d'apprentissage de la naissance à la retraite est de 1,982 million de dollars par personne ayant un TA. Si on estime 5 % de la population canadienne globale, ou 1 554 095 sur 31 081 900 Canadiennes et Canadiens, ont un trouble d'apprentissage, le rapport estime que le coût total combiné de leurs troubles d'apprentissage, de la naissance à la retraite, est d'environ 3,080 milliards de dollars. Il estime que la valeur actualisée des coûts (valeur actuelle d'une somme future), moyennant un taux réduit de 5 %, est d'environ 707 milliards en dollars de l'an 2000.

¹⁵⁷ UK, Select Committee on Education and Skills, *Minutes of Evidence: Memorandum submitted by the Dyslexia Institute*, (6 juillet 2006), à la section 3.2, en ligne : [Parliament UK publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmედუსკი/478/6031504.htm](http://ParliamentUKpublications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmედუსკი/478/6031504.htm).

¹⁵⁸ Olena Hankivsky, *Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada* (décembre 2008), en ligne (pdf) : [CiteSeerX citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.510.4857&rep=rep1&type=pdf](http://CiteSeerX.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.510.4857&rep=rep1&type=pdf).

¹⁵⁹ Janet Lane et T Scott Murray, *Literacy Lost: Canada's Basic Skills Shortfall* (décembre 2018), à la p. 2, en ligne (pdf) : [Canadian West Foundation www.cwf.ca/wp-content/uploads/2018/12/2018-12-CWF_LiteracyLost_Report_WEB-1.pdf](http://CanadianWestFoundation/www.cwf.ca/wp-content/uploads/2018/12/2018-12-CWF_LiteracyLost_Report_WEB-1.pdf).

¹⁶⁰ *Ibid.*, à la p. 5.

¹⁶¹ *Ibid.*, à la p. 14.

¹⁶² *Ibid.*, à la p. 2.

¹⁶³ Le Groupe d'experts qualifie la littératie de « capacité de trouver, de comprendre, d'évaluer et de communiquer l'information de manière à promouvoir, à maintenir et à améliorer sa santé dans divers milieux au cours de la vie », à la p. 13, et discute du lien entre la littératie et la littératie en santé d'un bout à l'autre du rapport; voir Rootman et Gordon-El-Bihbety, *supra*, note 116.

¹⁶⁴ Rootman et Gordon-El-Bihbety, *supra*, note 116, à la p. 22.

¹⁶⁵ Moore, *supra*, note 5, au par. 585.

¹⁶⁶ Siegel et Ladyman, *A Review of Special Education in British Columbia*, *supra*, note 37, à la p. 29.

¹⁶⁷ *The Equalizer: How Education creates Fairness for Children in Canada* (30 octobre 2018), en ligne : People for Education peopleforeducation.ca/our-work/the-equalizer-how-education-creates-fairness-for-children-in-canada/.

¹⁶⁸ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra*, note 22, à la p. 9; voir aussi Joan F Beswick et Elizabeth A Sloat, « Early Literacy Success: A Matter of Social Justice », *Education Canada*, vol. 46, n° 2 (2010), en ligne (pdf) : Le Réseau EdCan www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2006-v46-n2-Beswick.pdf [Beswick et Sloat, « Early Literacy Success »]; *Native Literacy at a Glance* (dernière consultation le 13 janvier 2022), en ligne : Ontario Native Literacy Coalition onlc.ca/literacy-facts/; voir aussi Pierre Lefebvre, *Socioeconomic Gradient Literacy and Numeracy Skills of 15-year-olds across Canadian Provinces and Years using the PISA Surveys (2000-2012)* (2016), Groupe de recherche sur le capital humain et Département des sciences économiques de l'ESG UQAM, Cahier de recherche numéro 16-02, en ligne : *Ideas* ideas.repec.org/p/grc/wpaper/16-03.html.

¹⁶⁹ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra*, note 22, à la p. 9.

¹⁷⁰ Beswick et Sloat, « Early Literacy Success », *supra*, note 168.

¹⁷¹ *Ibid.*

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ *Déclaration universelle des droits de l'homme*, 10 décembre 1948, Rés. AG 217A (III), UNGAOR, 3^e session, suppl. n° 13, A/810 [DUDH].

¹⁷⁴ *Ibid.*, art. 26.

¹⁷⁵ *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*, 19 décembre 1966, 999 UNTS 171, art. 18 (entré en vigueur le 23 mars 1976 et ratifié par le Canada le 19 mai 1976) [PIDCP].

¹⁷⁶ *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, 16 décembre 1966, 993 UNTS 3, art. 2 et 13-14 (entré en vigueur le 3 janvier 1976) [PIDESC].

¹⁷⁷ Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies, *Observation générale 13 sur le droit à l'éducation*, UNCERCS, 21^e session, E/C.12/1999/10 (1999), au par. 1, en ligne : Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=4slQ6QSmIBEDzFEovLCuW%2bKyH%2bnXpraSyMzd2e8mx4cYID1VMUKXaG3Jw9bomilLrh8ia0WISYZGeWr0fc2541K0m2M7MEBasyxRekKmJDCRnq49NidclUWdJqsGbuH.

¹⁷⁸ Voir par exemple la *Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989, 1577 UNTS 3, art. 23 (entrée en vigueur le 2 septembre 1990) [CRDE]; *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, 13 décembre 2006, 2515 UNTS 3, art. 24 (entrée en vigueur le 3 mai 2008, Rés. AG 61/106, AGNU, 61^e session, suppl. n° 49, A/RES/61/106, Annexe I) [CDPH]; *Code des droits de la personne*, LRO 1990, chap. H.19 [Code].

¹⁷⁹ Voir par exemple *PIDCP*, *supra*, note 176, art. 13 (« Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre [...] »); *CDPH*, *supra*, note 178, art. 23 (« Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité. »); *CDPH*, *supra*, note 178, art. 24 (« [...] les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent [...] la participation effective des personnes handicapées à une société libre. »); *Code des droits de la personne*, *supra*, note 3, au Préambule (« [...] la province vise à créer un climat de compréhension et de respect mutuel de la dignité et de la valeur de toute personne de façon que chacun se sente partie intégrante de

la collectivité et apte à contribuer pleinement à l'avancement et au bien-être de la collectivité et de la province »).

¹⁸⁰ *Loi sur l'éducation*, LRO 1990, chap. E.2 [*Loi sur l'éducation*].

¹⁸¹ *Loi sur l'éducation*, par. 0.1(1) et (2).

¹⁸² *Loi sur l'éducation*, par. 0.1(3).

¹⁸³ Voir *Davidson*, aux par. 4, 34 : « Le ministre assume ses fonctions en procurant un cadre réglementaire qui encadre l'exercice des responsabilités des conseils scolaires en matière de prestation de programmes et services à l'enfance en difficulté. Il établit ce cadre réglementaire au moyen de mesures comme des règlements, des politiques, des notes de politiques et de programmes, et des normes obligatoires. » Voir aussi la liste de recommandations au ministère de l'Éducation et les rapports de suivi à Bureau du vérificateur général de l'Ontario, « 3.06 Subventions versées aux conseils scolaires pour l'éducation de l'enfance en difficulté », dans *Rapport annuel 2001* (29 novembre 2001), en ligne (pdf) : Bureau du vérificateur général auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arbyyear/ar2001-fr.html [Vérificateur général, *Rapport annuel 2001*]; « 3.05 Élaboration et mise en œuvre du curriculum » dans *Rapport annuel 2003* (2 novembre 2003), en ligne (pdf) : Bureau du vérificateur général auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arbyyear/ar2003-fr.html [Vérificateur général, *Rapport annuel 2003*]; « 3.14 Éducation à l'enfance en difficulté » dans *Rapport annuel 2008* (8 décembre 2008), en ligne (pdf) : Bureau du vérificateur général auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arbyyear/ar2008-fr.html [Vérificateur général, *Rapport annuel 2008*]; « 3.08 Financement et surveillance des conseils scolaires par le ministère » et « 3.12 Gestion des ressources financières et humaines des conseils scolaires » dans *Rapport annuel 2017* (6 décembre 2017), en ligne : Bureau de la vérificatrice générale auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arbyyear/ar2017-fr.html [Vérificatrice générale, *Rapport annuel 2017*].

¹⁸⁴ *Loi sur l'éducation*, disp. 8(1)(2).

¹⁸⁵ *Loi sur l'éducation*, par. 1(1).

¹⁸⁶ *Loi sur l'éducation*, disp. 8(1)(1).

¹⁸⁷ RRO 1990, Règl. 306.

¹⁸⁸ *Loi sur l'éducation*, disp. 8(1)(6).

¹⁸⁹ *Loi sur l'éducation*, disp. 8(1)(24).

¹⁹⁰ *Loi sur l'éducation*, art. 13.

¹⁹¹ *Loi sur l'éducation*, art. 68. Six des écoles constituent des administrations scolaires en milieu hospitalier créées pour offrir des programmes aux élèves ayant des besoins médicaux complexes qui ne peuvent pas fréquenter des écoles ordinaires pour des raisons médicales. Ces écoles offrent leurs programmes dans des hôpitaux et centres de traitement. Les quatre autres administrations scolaires gèrent des écoles situées dans des régions éloignées et peu peuplées.

¹⁹² *Loi sur l'éducation*, al. 8(3)(a); Ontario, ministère de l'Éducation, *Le dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant* (Note Politique/Programmes n° 11), révisée en 1982.

¹⁹³ RRO 1990, Règl. 306.

¹⁹⁴ *Loi sur l'éducation*, art. 268.

¹⁹⁵ RRO 1990, Règl. 298, art. 11.

¹⁹⁶ RRO 1990, Règl. 298, art. 20.

¹⁹⁷ RRO 1990, Règl. 298, art. 19.

¹⁹⁸ *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année : Guide de politiques et de ressources* (ébauche, 2017), à la p. A12, en ligne (pdf) : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/onschools_2017f.pdf [Ontario, ministère de l'Éducation, *Éducation de l'enfance en difficulté en l'Ontario*].

¹⁹⁹ « Comité d'identification, de placement et de révision », dans *Personnel enseignant* (dernière modification le 26 juillet 2007), en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/identiff.html; RRO, Reg 298, art. 31.

²⁰⁰ Ontario, ministère de l'Éducation, *Maternelle et jardin d'enfants à temps plein*, supra, note 14.

²⁰¹ Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis de l'avant le concept d'enseignants leaders en littératie dans son rapport intitulé *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture* (2003), à la p. 70, en ligne (pdf) : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/reading.pdf.

²⁰² Jacqueline Lynch et Steve Alsop, « The effectiveness of literacy coaches », dans *What Works? Research Into Practice* (Secrétariat de la littératie et de la numératie et Ontario Association of Deans

of Education, 2007), en ligne (pdf) : *Ministère de l'Éducation de l'Ontario* www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Coaches.pdf.

²⁰³ Mémoire écrit de l'Association ontarienne des orthophonistes et audiologistes à la CODP (mars 2020) dans le cadre de l'enquête Le droit de lire.

²⁰⁴ Mémoire écrit de l'Association of Chief Psychologists with Ontario School Boards à la CODP (avril 2020) dans le cadre de l'enquête Le droit de lire.

²⁰⁵ *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, LO 1996, chap. 12.

²⁰⁶ *Loi sur la profession enseignante*, LRO 1990, chap. T2.

²⁰⁷ *Bylaw 8.1 Directives* (dernière consultation le 25 janvier 2022), en ligne : *ETFO/FEEO* etfo.ca/aboutetfo/governance/pages/bylaws.aspx.

²⁰⁸ *Policy Statements* (dernière consultation le 25 janvier 2022), en ligne : *ETFO/FEEO* www.etfo.ca/aboutetfo/governance/pages/policystatements.aspx; Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, *Politiques et procédures 2019-2020*, en ligne : *OSSTF/FEESO* www.osstf.on.ca/fr-CA/.

²⁰⁹ *Note Politique/Programmes n° 11, Le dépistage précoce des besoins d'apprentissage d'un enfant* (1982), en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-11 [NPP 11]; *Note Politique/Programmes n° 8, Identification des élèves ayant des troubles d'apprentissage et planification de programmes à leur intention* (26 août 2014), en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-8 [NPP 8]; ministère de l'Éducation, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, *supra*, note 198, à la p. C6.

²¹⁰ *Loi sur l'éducation*, par. 8(3).

²¹¹ *Loi sur l'éducation*, art. 1.

²¹² Voir par exemple, Ontario ministère de l'Éducation, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, *supra*, note 198.

²¹³ Pour une liste des sous-catégories et la définition de « trouble d'apprentissage », voir *Ibid.*, à la p. A14.

²¹⁴ Note de service de Barry Finlay (Directeur des politiques et des programmes de l'éducation de l'enfance en difficulté) à l'intention des directions de l'Éducation *et al.*, à propos des *Catégories d'anomalies* (19 décembre 2011), en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www2.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/2011CategoryExceptionFr.pdf

²¹⁵ *Ibid.*

²¹⁶ NPP 8, *supra* note 209, à la p. 4.

²¹⁷ Règl. de l'Ont. 181/98, art. 10.

²¹⁸ Règl. de l'Ont. 181/98. Le CIPR peut aussi renvoyer le cas de l'élève à un comité provincial chargé d'examiner son admissibilité à l'une des écoles provinciales ou d'application.

²¹⁹ Règl. de l'Ont. 181/98, al. 21(4)(b).

²²⁰ Règl. de l'Ont. 181/98, art. 26.

²²¹ Règl. de l'Ont. 181/98., par. 6 (2)-(8) et art. 8.

²²² Ontario, ministère de l'Éducation, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, *supra*, note 198, à la p. E6.

²²³ Règl. de l'Ont. 181/98, par. 6(3).

²²⁴ *Note Politique/Programmes n° 156, Appuyer les transitions pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation* (1^{er} février 2013), en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-156 [NPP 156]; *Note Politique/Programmes n° 140, Incorporation des méthodes d'analyse comportementale appliquée (ACA) dans les programmes des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA)* (17 mai 2007), en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-140 [NPP 140]; Ontario, ministère de l'Éducation, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, *supra*, note 198.

²²⁵ Les normes indiquent précisément que cette exigence concerne tous les élèves qui ont un PEI, qu'ils aient été qualifiés ou non d'élèves en difficulté par le CIPR, y compris les élèves qualifiés d'élèves en

difficulté sur la seule base d'une douance. Ces normes font en sorte que les exigences à remplir sont supérieures à ce que prévoit la *Loi sur l'éducation*. Voir *NPP 156, supra*, note 224.

²²⁶ Règl. de l'Ont. 181/98, par. 6(2); ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario, supra*, note 198.

Voir également, ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Plan d'enseignement individualisé : Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre* (2000) [Ontario, ministère de l'Éducation, *Plan d'enseignement individualisé*].

²²⁷ Le ministère de l'Éducation rapporte que cet examen n'a pas eu lieu ces dernières années en raison d'une variété de facteurs, dont la COVID-19.

²²⁸ *Les écoles de l'Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année : Politiques et programmes* (2016), à la p. 41, en ligne : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/onschools_2016f.pdf.

²²⁹ *Plan d'enseignement individualisé (PEI) : Guide* (2004), à la p. 26, en ligne : edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguidf.pdf. Un PEI doit également être élaboré comme document de soutien lorsqu'un conseil scolaire dépose une demande de financement au titre de l'Allocation d'aide spécialisée (AAS) au nom d'une ou d'un élève qui n'a pas obtenu la désignation d'élève en difficulté par un CIPR, mais qui bénéficie d'un programme et de services à l'enfance en difficulté (Ontario, ministère de l'Éducation, *Plan d'enseignement individualisé, supra*, note 226).

²³⁰ Ontario, ministère de l'Éducation, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario, supra*, note 198, à la p. E12.

²³¹ *Code des droits de la personne*.

²³² *Charte canadienne des droits et libertés*, Partie 1 de la *Loi constitutionnelle de 1982*, soit l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R.-U.), ch. 11 [*Charte*].

²³³ *Moore, supra*, note 5, aux par. 28, 48.

²³⁴ *Eaton c. Conseil scolaire du comté de Brant*, [1997] 1 RCS 241, au par. 69, 142 DLR 4th 385 [*Eaton*]. Cependant, la CSC a déterminé que l'isolement était dans l'intérêt de l'enfant dans ce cas, et qu'il s'agissait ici d'un rare cas où l'isolement constituait la meilleure forme d'accommodement.

²³⁵ *Code des droits de la personne*, al. 10(1)(c).

²³⁶ *Code des droits de la personne*, art. 1.

²³⁷ *Code des droits de la personne*, art. 12.

²³⁸ *Code des droits de la personne*, art. 8.

²³⁹ *Code des droits de la personne*, par. 47(2).

²⁴⁰ Par exemple, même si le ministère de l'Éducation a créé son propre cadre d'identification des « élèves en difficulté », ce sont le *Code des droits de la personne* de l'Ontario et la jurisprudence relative aux droits de la personne (voir par exemple *DS v. London District Catholic School Board*, 2012 TDPO 786, au par. 62) qui confèrent aux fournisseurs de services d'éducation leur obligation légale de tenir compte des besoins en matière de handicap des élèves jusqu'au point de préjudice injustifié. Cette obligation légale existe, que l'élève corresponde ou non à la définition d'élève en difficulté du ministère de l'Éducation, qu'il ou elle ait ou non fait l'objet d'un examen par un CIPR et qu'il ou elle possède ou non un PEI.

²⁴¹ Voir par exemple *DS v. London District Catholic School Board, supra*, note 240, au par. 62.

²⁴² *Charte*, art. 15.

²⁴³ *Charte*, art. 1.

²⁴⁴ *Code des droits de la personne*, art. 9.

²⁴⁵ *Code des droits de la personne*, LRO 1990, art. 17.

²⁴⁶ Pour obtenir des renseignements détaillés sur la façon d'identifier la discrimination systémique, voir la section 4.1 du document de la Commission ontarienne des droits de la personne intitulé *Politique et directives sur le racisme et la discrimination raciale* (2005), en ligne : *Commission ontarienne des droits de la personne*.

www.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Policy_and_guidelines_on_racism_and_racial_discrimination_fr.pdf [CODP, *Politique et directives sur le racisme et la discrimination raciale*]

²⁴⁷ Comme le fait remarquer un auteur, « les fondements philosophiques et idéologiques utilisés pour justifier la discrimination à l'endroit des personnes handicapées sont bien enracinés dans les principales institutions de la société ». Voir : Colin Barnes, « A Brief History of Discrimination and Disabled People », dans *The Disability Studies Reader*, 3^e éd., Lennerd J. Davis, éd. (New York : Routledge, 2010), à la p. 31. Les observations de l'auteur portent sur la discrimination à l'endroit des personnes handicapées

au Royaume-Uni, mais on pourrait dire que la situation telle qu'il l'a décrit s'apparente de près à celle des personnes handicapées au Canada.

²⁴⁸ Dans *Moore, supra, note 5*, au par. 59, la CSC a réaffirmé la définition de discrimination systémique qu'elle avait établie en 1987 dans son arrêt charnière [CN c. Canada \(Commission canadienne des droits de la personne\)](#), [1987] 1 RCS 1114 [CNR] soit « des pratiques ou des attitudes qui, de par leur conception ou par voie de conséquence, gênent l'accès des particuliers ou des groupes à des possibilités d'emplois, en raison de caractéristiques qui leur sont prêtées à tort », aux par. 1138-1139. La CODP emploie « discrimination systémique » pour parler d'institutions individuelles ou de systèmes institutionnels auxquels s'applique le *Code* (p. ex. le système d'éducation).

²⁴⁹ *CNR, supra, note 248*, au par. 1138- 1139.

²⁵⁰ Le cadre de conception universelle de l'apprentissage a été élaboré à l'origine dans les années 1990 par David Rose, D.Éd., de la Harvard Graduate School of Education et du Centre for Applied Special Technology (CAST). Pour obtenir davantage d'information, voir Tracey E Hall *et al.*, éd., *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications* (New York : Guilford Press, 2012); la *CRDPH, supra, note 178*, stipule, à l'article 2 : « On entend par "conception universelle" la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La "conception universelle" n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires ».

²⁵¹ *Eaton, supra, note 234*, au par. 67.

²⁵² Voir *Conseil des Canadiens avec déficiences c. VIA Rail Canada Inc.* 2007 CSC 15, au par. 186 : « [...] tout en reconnaissant que les obstacles ne peuvent pas tous être éliminés, les principes applicables en matière de droits de la personne interdisent également d'en créer de nouveaux ou, à tout le moins, de maintenir sciemment de vieux obstacles lorsqu'ils sont évitables. »

²⁵³ *Moore, supra, note 5*, au par. 52. Voir, par exemple, [LB v. Toronto District School Board](#), 2015 TDPO 1622; [LB v. Toronto District School Board](#), 2016 TDPO 336 (Décision de réexamen); [LB v. Toronto District School Board](#), 2017 ONSC 2301 (Révision judiciaire de la question des réparations); [Tang v. McMaster University](#), 2015 TDPO 551 (Décision de réexamen); [RB v. Keewatin-Patricia District School Board](#), 2013 TDPO 1436 (Demande de réexamen refusée); [JF v. Waterloo Catholic District School Board](#), 2017 TDPO 1121 (il est à noter que le Tribunal a déterminé que le répondant n'avait pas contrevenu à son obligation procédurale d'accommodement dans cette affaire).

²⁵⁴ [Providence Health Care v. Dunkley](#), 2016 BCSC 1383, au par. 132 : Le Tribunal a établi que les estimations de coûts présentées étaient probablement considérablement exagérées, et que d'autres options moins coûteuses ou modes de financement (dont des sources extérieures de financement) n'avaient pas été pris en compte.

²⁵⁵ *Code des droits de la personne*, par. 11(2) et 17(2). Dans [Colombie-Britannique \(Public Service Employee Relations Commission\) c. BCGSEU](#), [1999] 3 RCS 3, 176 DLR (4th) 1 [*Meiorin*], la CSC stipule, au par. 63 que « [l]es divers facteurs [d'évaluation du préjudice injustifié] ne sont pas consacrés, **sauf dans la mesure où ils sont inclus ou écartés expressément par la loi** » [Caractères gras ajoutés].

²⁵⁶ [Colombie-Britannique \(Superintendent of Motor Vehicles\) c. Colombie-Britannique \(Council of Human Rights\)](#), [1999] 3 RCS 868, au par. 41 : « [...] il faut se garder de ne pas accorder suffisamment d'importance à l'accommodement de la personne handicapée. Il est beaucoup trop facile d'invoquer l'augmentation des coûts pour justifier un refus d'accorder un traitement égal aux personnes handicapées ».

²⁵⁷ L'Ontario reconnaît cela dans ses propres politiques : « Puisque la fonction publique de l'Ontario est une très grande organisation qui a accès à de nombreuses ressources, il est extrêmement difficile d'atteindre ce seuil. Autrement dit, les mesures d'adaptation ne devraient presque jamais être refusées pour une question de coûts. » Ontario, Ministère de la Sécurité communautaire et des Services correctionnels, *Préjudice injustifié : Fournir des mesures d'adaptation sans préjudice injustifié* (2015), cité dans Examen indépendant des services correctionnels de l'Ontario, conseiller indépendant pour la réforme des services correctionnels, *L'isolement en Ontario : Examen indépendant des services correctionnels de l'Ontario* (Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2017), à l'Annexe B.

²⁵⁸ *Moore, supra, note 5*, au par. 65; voir [Gamache v. York University](#), 2013 TDPO 693, au par. 17, qui indique que la responsabilité de l'accommodement des besoins des élèves handicapés revient à

l'établissement dans son ensemble, et pas à un département particulier : « Il n'est pas acceptable de pointer du doigt les ressources limitées octroyées par l'université à un service offert ». Le Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies a également affirmé ce qui suit : « Les possibilités d'aménagement devraient être examinées à l'aune de l'ensemble des ressources éducatives disponibles dans le système éducatif et pas uniquement de celles disponibles dans l'établissement d'enseignement concerné. Les ressources doivent pouvoir être transférées à l'intérieur du système éducatif. » : voir Comité des droits des personnes handicapées, *Observation générale n° 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive*, CRPD/C/GC/4, au par. 30, en ligne : UNCHR

tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en [Comité des droits des personnes handicapées, *Observation générale n° 4*].

²⁵⁹ Les « inconvénients professionnels » ne constituent pas un argument contre l'obligation d'accommodement. En modifiant le *Code* en 1988, l'Assemblée législative de l'Ontario a envisagé d'inclure les « inconvénients professionnels » au nombre des facteurs d'évaluation du préjudice injustifié et a rejeté l'idée. Les coûts attribuables à la baisse de productivité ou d'efficacité peuvent être pris en compte dans l'évaluation du préjudice injustifié conformément à la norme en matière de coût, pourvu qu'ils soient quantifiables et liés à la mesure d'adaptation projetée.

²⁶⁰ *Meiorin, supra*, note 24. dans *McDonald v. Mid-Huron Roofing*, 2009 TDPO 1306, en contexte de travail, le TDPO a indiqué au par. 43 : « Si un répondant veut citer le moral dans le lieu de travail au nombre des éléments du préjudice injustifié, il devrait être en mesure de citer les efforts qu'il a lui-même déployés pour taire les rumeurs erronées voulant que des mesures d'adaptation non raisonnables aient été demandées. » La position de la Commission veut que ce principe s'applique également en contexte d'éducation. Voir aussi l'affaire *Backs v. Ottawa (City)*, 2011 TDPO 959, au par. 58, dans laquelle la TDPO rejette le moral comme composante de l'analyse du préjudice injustifié.

²⁶¹ Voir *Qureshi v. G4S Security Services*, 2009 TDPO 409, au par. 35. La question de la préférence des clients, des tiers et des employés est également abordée dans Keene, J. *Human Rights in Ontario*, 2^e éd. (Toronto : Carswell, 1992), aux p. 204-205.

²⁶² Le *Code* a primauté sur les conventions collectives. Les conventions collectives et autres dispositions contractuelles ne doivent pas entraver la mise en place de mesures d'adaptation. La situation contraire autoriserait les parties à se soustraire par contrat aux dispositions du *Code* sous l'égide d'une entente privée, et par conséquent à contrevenir au *Code*. Pour obtenir plus de renseignements, voir CODP, *Politique sur le capacitisme et la discrimination fondée sur le handicap, supra*, note 1, section 9.1, en ligne : Commission ontarienne des droits de la personne www.ohrc.on.ca/fr/politique-sur-le-capacitisme-et-la-discrimination-fond%C3%A9e-sur-le-handicap/9-pr%C3%A9judice-injustifi%C3%A9.

²⁶³ Il est à noter que dans de rares cas, le TDPO a pris indirectement en considération d'autres facteurs dans sa détermination des coûts ou des questions de santé et de sécurité. Voir par exemple, *Munroe v. Padulo Integrated Inc.*, 2011 TDPO 1410; *Wozenilek v. City of Guelph*, 2010 TDPO 1652; *Espey v. London (City)*, 2009 TDPO 271.

²⁶⁴ Voir CODP, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés, supra* note 7, section 8.7 et « Annexe A : Recommandations en vue d'améliorer les résultats scolaires des élèves handicapés », recommandations 17 et 26, en ligne (pdf) : Commission ontarienne des droits de la personne www3.ohrc.on.ca/sites/default/files/Politique%20sur%20l%27%C3%A9ducation%20accessible%20aux%20%C3%A9l%C3%A8ves%20handicap%C3%A9s_FINAL_FR.pdf.

²⁶⁵ Dans *RB v. Keewatin-Patricia District School Board*, 2013 TDPO 1436 [RB], au par. 257, le TDPO reconnaît l'importance de la communication tout au long du processus d'accommodement : « [...] la communication est une partie intégrante de l'éducation, surtout chez les élèves qui ont des besoins importants ».

²⁶⁶ *Central Okanagan School District No. 23 c. Renaud*, [1992] 2 RCS 970, au par. 43, 95 DLR (4th) 577 [Renaud].

²⁶⁷ Par exemple, dans *RB*, (*supra*, note 265), le TDPO a indiqué par contre que « le fardeau de la preuve du conseil scolaire qui affirmerait ne pas pouvoir fournir une éducation à une ou un élève en raison de la conduite d'un parent est élevé » (aux par. 254 et 259). Dans sa décision de réexamen, le TDPO a clarifié le fait que, pour que la conduite du parent soit pertinente, « elle devait avoir trait à la capacité du défendeur de fournir des mesures d'adaptation [à l'élève] »; voir *RB v. Keewatin-Patricia District School Board*, 2013 TDPO, au par. 31. Voir aussi *LB v. Toronto District School Board*, 2015 TDPO 132, aux par. 20(d), 139.

²⁶⁸ *Moore, supra, note 5*, aux par. 47-48.

²⁶⁹ *Ibid.*, aux par. 10, 32 à 66.

²⁷⁰ *Ibid.*, aux par. 5, 32.

²⁷¹ *VJ v Thames Valley District School Board*, 2021 TDPO 149.

²⁷² *Centre universitaire de santé McGill (Hôpital général de Montréal) c. Syndicat des employés de l'Hôpital général de Montréal*, 2007 CSC 4, au par. 22 [*McGill*].

²⁷³ *Ibid.*, au par. 22.

²⁷⁴ *Eaton, supra, note X*, au par. 69.

²⁷⁵ La Commission ontarienne des droits de la personne a étudié en profondeur cette démarche « contextualisée » ou « intersectionnelle » d'analyse de la discrimination dans son document de discussion intitulé *Une approche intersectionnelle de la discrimination pour traiter les plaintes relatives aux droits de la personne fondées sur des motifs multiples* (2001), en ligne : *Commission ontarienne des droits de la personne* www.ohrc.on.ca/fr/approche-intersectionnelle-de-la-discrimination-pour-traiter-les-plaintes-relatives-aux-droits-de-la.

²⁷⁶ *Egan c. Canada*, [1995] 2 RCS 513, 124 DLR (4th) 609 [*Egan*].

²⁷⁷ *Corbiere c. Canada*, [1999] 2 RCS 203, 173 DLR (4th) 1 [*Corbiere*].

²⁷⁸ *Egan*, aux par. 551-552, 124 DLR (4th) 609, L'Heureux-Dubé J est dissidente.

²⁷⁹ *Corbiere*, au par. 73, avec l'accord de L'Heureux-Dubé J.

²⁸⁰ *Asfaha-Negusse v. Toronto (City)*, 2019 TDPO 1650; voir aussi *Baylis-Flannery v. DeWilde (Tri Community Physiotherapy)*, 2003 TDPO 28, dans laquelle le tribunal a conclu que les formes graves de discrimination subies par M^{me} Baylis-Flannery, sur le plan de sa race et de son sexe, étaient de nature intersectionnelle. Voir aussi *Hogan v. Ontario (Health and Long-Term Care)*, 2006 TDPO 32 et *Falkiner v. Ontario (Minister of Community and Social Services)*, [2002] OR (3d) 481, au par. 72, OJ No 1771. [*Falkiner*]. Au paragraphe 72 de *Falkiner*, la Cour d'appel de l'Ontario a stipulé : « Étant donné que les défenderesses soutiennent être victimes d'un traitement différent en raison d'un mélange de caractéristiques personnelles, j'estime que leur approche générale est valable. De nombreux groupes de référence sont requis pour mettre en lumière les nombreuses formes de traitement différentiel allégué. »
²⁸¹ Par exemple, le Toronto District School Board a rapporté en 2013 que les élèves qui se qualifiaient de Noirs forment la catégorie raciale la plus largement représentée dans les écoles spécialisées en enfance en difficulté avec classes communes (taux de 30,2 %, soit plus que le double de leur représentation dans la population étudiante générale), tandis que leur sous-représentation dans les programmes pour enfants doués, programmes de baccalauréat international (BI), programmes de Placement avancé (PA) et programmes de Sports-Études est notable. Voir Toronto District School Board, « Selected School-Wide Structures: An Overview », dans *Facts*, numéro 9 (décembre 2013), à la p. 3, en ligne (pdf) : *Toronto District School Board* tdsb.on.ca/portals/research/docs/reports/school-widestructuresanoverview%20fs-final.pdf. Voir aussi Toronto District School Board, « Selected In-School Programs: An Overview », dans *Facts*, numéro 8 (décembre 2013), à la p. 3, en ligne (pdf) : *Toronto District School Board* tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/In-SchoolProgramsAnOverview%20FS_%20FINAL.pdf. Des membres de la collectivité ont également indiqué à la CODP que les élèves autochtones affichaient une surreprésentation similaire dans les programmes pour l'enfance en difficulté.

²⁸² « Trauma-Informed Schools », dans *OFIFC Research Series*, Volume 4, à la p. 3, en ligne (pdf) : *Fédération des centres d'amitié autochtones de l'Ontario* ofifc.org/wp-content/uploads/2020/03/Trauma-Informed-Schools-Report-2016.pdf [*Fédération des centres d'amitié autochtones de l'Ontario*, « Trauma-Informed Schools »].

²⁸³ Ena Chadha et al., *Examen du Peel District School Board* (28 février 2020), en ligne (pdf) : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/new/examen-peel-district-school-board-fr.pdf. [*Chadha et al.*].

²⁸⁴ *Une chance de réussir : Éliminer les obstacles à l'éducation pour les personnes handicapées* (2003), rapport de consultation, en ligne : *Commission ontarienne des droits de la personne* www.ohrc.on.ca/fr/une-chance-de-r%C3%A9ussir-%C3%A9liminer-les-obstacles-%C3%A0-%C3%A9ducation-pour-les-personnes-handicap%C3%A9es-rapport-de/%C3%A9ducation-%C3%A9l%C3%A9mentaire-et-secondaire : Les personnes consultées ont aussi rapporté que les élèves handicapés issus de familles à faible revenu se heurtaient à des obstacles particuliers au sein du système de l'éducation de l'enfance en difficulté. Pour les parents de ces enfants, il est souvent très difficile, voire impossible, de s'absenter de leur travail pour défendre les intérêts de leurs enfants.

²⁸⁵ Comité des droits des personnes handicapées, *Observation générale n° 4, supra, note 258*, au par. 46 : « La discrimination croisée et l'exclusion constituent des obstacles importants à la réalisation du droit des femmes et des filles handicapées à l'éducation. Les États Parties doivent repérer et supprimer ces obstacles, notamment la violence sexiste et le fait qu'il n'est pas accordé de valeur à l'éducation des femmes et des filles, et mettre en place des mesures particulières afin de garantir que l'exercice du droit à l'éducation n'est pas entravé par le sexe et/ou la discrimination fondée sur le handicap, la stigmatisation ou les préjugés. Les préjugés négatifs fondés sur le sexe et/ou le handicap dans les manuels et les programmes scolaires doivent être supprimés. L'éducation contribue puissamment à combattre les idées traditionnelles sur les sexes qui perpétuent les cadres sociétaux patriarcaux et paternalistes. »

²⁸⁶ *Code des droits de la personne*, art. 30.

²⁸⁷ *DUDH, supra, note 173*.

²⁸⁸ *PIDESC, supra, note 176*.

²⁸⁹ *CRDE, supra, note 178*.

²⁹⁰ *CRDPH, supra, note 178, art. 2*.

²⁹¹ *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, Rés. AG 61/295, UNGAOR, 61^e session, A/RES/61/295 (2007) [*Déclaration des Nations Unies*].

²⁹² *Baker c. Canada (Ministre de la Citoyenneté et de l'Immigration)*, [1999] 2 RCS 817, au par. 69, 174 DLR (4th) 193 [Baker]; *Renvoi relatif à la réglementation pancanadienne des valeurs mobilières*, 2018 CSC 48, au par. 66, citant l'*affaire des relations de travail (Canada (AG) v. Ontario (AG))*, [1937] AC 326 (UK JCPC), p. 348, 1 DLR 673. Seuls les principes de droit coutumier (et non de droit des traités) peuvent être reconnus en droit interne par les tribunaux canadiens sans qu'il soit nécessaire d'adopter de loi (*R c. Hape*, 2007 CSC 26, au par. 39 [Hape]).

²⁹³ Voir *Québec (PG) c. 9147-0732 Québec Inc.*, 2020 CSC 32, au par. 35 [Québec (PG)].

²⁹⁴ *Baker*, au par. 70.

²⁹⁵ *Hape*, aux par. 53-54.

²⁹⁶ *Québec (PG)*, aux par. 31-34.

²⁹⁷ Jean-François Noël, *La Convention relative aux droits de l'enfant* (Rapports sur le droit de la famille), note 10, en ligne : *Ministère de la Justice du Canada* www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/lf-fl/divorce/crde-crc/conv2d.html#ftn10.

²⁹⁸ *Code des droits de la personne*, au Préambule.

²⁹⁹ *DUDH, supra, note 173*.

³⁰⁰ *PIDESC, supra, note 176, aux art. 2, 13-14*.

³⁰¹ *CRDE, supra, note 178, aux art. 2, 23, 28-29*.

³⁰² *Ibid.*, à l'art. 3.

³⁰³ *CRDPH, supra, note 178, à l'art. 24*.

³⁰⁴ *Ibid.*, à l'art. 2.

³⁰⁵ *Ibid.*, à l'art. 24.

³⁰⁶ *Ibid.*, à l'al. 24(2)(c). Selon la définition de la discrimination fondée sur le handicap figurant à l'article 2, le refus d'assurer un tel accommodement constitue de la discrimination. En 2016, le Comité des droits des personnes handicapées a fourni une interprétation de l'article 24 dans son *Observation générale n° 4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive*. Le Comité a identifié de nombreux obstacles à l'obtention d'une éducation inclusive pour les personnes handicapées, y compris ce qui suit, entre autres : « [I]'approche du handicap fondée sur les droits de l'homme [...] n'est pas comprise ou pas appliquée »; « on attend peu [des personnes handicapées] qui se trouvent dans des établissements scolaires ordinaires »; « les besoins d'accompagnement ne sont pas dûment satisfaits »; « [I]es données ventilées et les études (les unes et les autres étant nécessaires à l'établissement des responsabilités et à l'élaboration de programmes) font défaut »; « [f]aute de volonté politique, de connaissances et de moyens techniques, notamment de formation du personnel enseignant dans son ensemble, le droit à l'éducation inclusive n'est toujours pas effectif »; « [i]nadaptés et insuffisants, les dispositifs de financement n'offrent pas les mesures d'incitation et les aménagements raisonnables nécessaires » et « pas de voies de recours ni de mécanismes de réparation ». Le Comité mentionne également que les personnes handicapées peuvent faire l'objet de discrimination intersectionnelle fondée sur d'autres motifs de discrimination interdite (Comité des droits des personnes handicapées, *Observation générale n° 4, supra, note 258*).

- ³⁰⁷ UNESCO, *Literacy, A UNESCO Perspective* (février 2003), à la p. 2, en ligne : *Bibliothèque numérique UNESDOC* unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131817?posInSet=6&queryId=0a93ce89-47a7-4898-a962-70446b1683d5.
- ³⁰⁸ UNESCO, *Literacy, A UNESCO Perspective* (février 2003), à la p. 1 en ligne : *Bibliothèque numérique UNESDOC* unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131817?posInSet=6&queryId=0a93ce89-47a7-4898-a962-70446b1683d5 [UNESCO, *Literacy*].
- ³⁰⁹ Sheila Carr-Stewart, « A Treaty Right to Education », *Canadian J of Edu*, vol. 26, n° 2 (2001), 125, en ligne (pdf) : *Assemblée des Premières Nations* www.afn.ca/uploads/files/education/8_2001_carr-stewart_treaty_right_to_education.pdf.
- ³¹⁰ Ontario First Nation Special Education Working Group (président de l'examen : Peter Garrow), *Ontario First Nations Special Education Review Report* (mai 2017), à la p. 13, en ligne (pdf) : *Chiefs of Ontario Education Portal* firsnationsspecialeducation.ca/wp-content/uploads/2017/05/Ontario-First-Nations-Special-Education-Review-Report-May-2017-2.pdf [Ontario First Nation Special Education Working Group, *Review Report*].
- ³¹¹ *Déclaration des Nations Unies*, *supra*, note 291, par. 14(2) et 21(2) et art. 22.
- ³¹² *Ibid.*, au par. 17(2).
- ³¹³ *Ibid.*, au par. 21(2) et à l'art. 22.
- ³¹⁴ *Déclaration des Nations Unies*, *supra*, note 291.
- ³¹⁵ *Ibid.*
- ³¹⁶ *Convention relative au statut des réfugiés*, 28 juillet 1951, 189 UNTS 137, art. 4 et 22 (entrée en vigueur le 22 avril 1954); voir aussi le principe 23 des *Principes directeurs relatifs au déplacement des personnes à l'intérieur de leur propre pays*, qui protège le droit à l'éducation des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays : Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (UNHCR), *Principes directeurs relatifs au déplacement des personnes à l'intérieur de leur propre pays*, 22 juillet 1998, ADM 1.1, PRL 12.1, PR00/98/109.
- ³¹⁷ Selon des données de l'OQRE de 2018-2019; voir : *Highlights of the Provincial Results: Literacy English-Language Students, 2018-2019* (2019), en ligne (pdf) : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation de l'Ontario www.OQRE.com/provincial-report-highlights-literacy-2019-pdf/ [OQRE, *Literacy Highlights 2018-2019*].
- ³¹⁸ Les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation (à l'exception des enfants doués) sont des élèves qui ont un Plan d'enseignement individualisé (PEI), qui pourraient ou non avoir été qualifiés d'« élèves exceptionnels » par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR), et qui ont accès à des programmes et services; voir : *ibid.*
- ³¹⁹ *Ontario Student Achievement 2018-2019, OQRE's Provincial Elementary School Report* (2019), p. 28 et 35, en ligne (pdf) : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation de l'Ontario www.OQRE.com/provincial-report-elementary-2019-pdf/ [OQRE, *Elementary School Report 2018-2019*].
- ³²⁰ TDSB, *Right to Read: Closing Achievement Gaps*, *supra* note 20, à la p. 4. Pour obtenir des données sur la situation aux États-Unis; voir aussi : B Hussar *et al.*, *The Condition of Education 2020* (2020), en ligne : *National Centre for Education Statistics* nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020144 [Hussar]; NAEP, *Nation's Report Card: Reading*, *supra* note 21.
- ³²¹ TDSB, *Right to Read: Closing Achievement Gaps*, *supra* note 20, à la p. 4. Pour obtenir des données sur la situation aux États-Unis; voir : Hussar, *supra* note 320; voir aussi : NAEP, *Nation's Report Card: Reading*, *supra* note 21.
- ³²² *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Annexe technique au Troisième rapport d'étape sur la mise en œuvre du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits* (2018), p. 9, en ligne (pdf) : *ministère de l'Éducation de l'Ontario* files.ontario.ca/edu_1_1/edu-ieo-technical-appendix-third-report-fr-2021-10-28.pdf. [Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Annexe*].
- ³²³ OQRE, *Literacy Highlights 2018-2019*, *supra* note 316. Ce rapport porte essentiellement sur les résultats d'évaluation de la lecture. Cependant, la lecture et l'écriture sont intimement liées et reposent sur bon nombre des mêmes compétences. Il s'agit dans les deux cas de composantes importantes de la littératie; voir : *The Reading Writing Connection* (2012), en ligne (pdf) : *National Institute of Child Health & Human Development* files.eric.ed.gov/fulltext/ED571549.pdf.
- ³²⁴ R S Brown et G Parekh, *The Intersection of Disability, Achievement, and Equity: A System Review of Special Education in the TDSB* (2013), Toronto District School Board Research, rapport de recherche

n° 12-13-12 du TDSB, en ligne (pdf) : *Toronto District School Board* tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/Intersection%20of%20Disability%20Achievement%20and%20Equity.pdf [Brown et Parekh, *The Intersection of Disability, Achievement, and Equity*].

³²⁵ Le manque de maîtrise de la lecture à la fin de la 1^{re} année est associée à un risque accru d'abandon scolaire. Partanen et Siegel, « Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities », *supra* note 65; voir aussi : Trzesniewski *et al.*, *supra* note 80.

³²⁶ Association canadienne des troubles d'apprentissage, « A Literature Framework to Guide the Research Study », *supra* note 77, à la p. 14; Rojewski, *supra* note 81.

³²⁷ Voir : Pierre Brochu *et al.*, *PIRLS/ePIRLS 2016 : Le contexte au Canada : Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire* (Canada : Conseil des ministres canadiens de l'Éducation, 2016), à la p. 1, en ligne (pdf) : *Conseil des ministres de l'éducation du Canada* <https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/385/PIRLS2016-Report-FR.pdf> [Brochu *et al.*, *PIRLS 2016 : Le context au Canada*].

³²⁸ *Audit de l'optimisation des ressources : Élaboration, mise en œuvre et prestation du curriculum* (2020), à la p. 46, en ligne (pdf) : *Bureau de la vérificatrice générale* auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arreports/fr20/20VFM_03curriculum-fr.pdf [Vérificatrice générale, *Audit de l'optimisation des ressources : curriculum* (2020)].

³²⁹ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59, aux p. 2, 3, 13.

³³⁰ Vérificatrice générale, *Audit de l'optimisation des ressources : curriculum* (2020), *supra* note 328, à la p. 46.

³³¹ OQRE, *Elementary School Report 2018-2019*, *supra* note 319, aux p. 28 et 35.

³³² Cela inclut les élèves participants et non participants. Le pourcentage d'élèves de 3^e année ayant participé et satisfait à la norme provinciale était de 77 %; voir : Ontario, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *School Board Report (TDSB): Assessments of Reading, Writing and Mathematics 2018-2019* (2019), à la p. 7 (consulté en septembre 2020, plus disponible en ligne) [OQRE, *School Board Report, 2018-2019*].

³³³ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59, à la p. 3.

³³⁴ Cela inclut les élèves participants et non participants. Le pourcentage d'élèves de 6^e année ayant participé et satisfait à la norme provinciale était de 83 %; voir : OQRE, *School Board Report, 2018-2019*, *supra* note 332, à la p. 11.

³³⁵ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59, à la p. 20.

³³⁶ Torgesen, « The prevention of reading difficulties », *supra* note 59; Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22; Partanen et Siegel, « Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities », *supra* note 65.

³³⁷ EQAO *Elementary School Report 2018-2019*, *supra* note 319.

³³⁸ La vérificatrice générale de l'Ontario qualifie les conseils scolaires situés au nord de North Bay de conseils du Nord. Vérificatrice générale, *Rapport annuel 2017*, *supra* note 183, à la section 3.12, p. 624.

³³⁹ *Ibid.*, à la section 3.12, p. 623. L'écart des résultats en matière de lecture était moins grand en 6^e année, mais la différence entre les conseils du Nord se creusait de nouveau au test TPCL de 10^e année.

³⁴⁰ OQRE, *Literacy Highlights 2018-2019*, *supra* note 316, à la p. 3.

³⁴¹ *Ontario Student Achievement, 2018-2019, EQAO's Provincial Secondary School Report* (2019), à la p. 3, en ligne (pdf) : *Office de la qualité et de la responsabilité en éducation* www.OQRE.com/provincial-report-secondary-2019-pdf/ [OQRE, *Secondary School Report 2018-2019*].

³⁴² Élèves ayant participé aux deux séances du TPCL et obtenu un résultat (« ayant réussi » ou « n'ayant pas réussi »). Sont exclus les élèves qui ne sont pas en voie d'obtention le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO), qui étaient absents ou qui ont bénéficié d'un report.

³⁴³ Les élèves admissibles antérieurement incluent tous les élèves qui étaient absents, qui ont bénéficié d'un report ou qui n'ont pas réussi lors d'une ou plusieurs administrations précédentes; ont bénéficié précédemment d'une exemption, mais cherchent maintenant à obtenir DESO; sont nouvellement arrivés dans la province au début de leur 11^e ou 12^e année, ou sont inscrits à un programme d'éducation pour adultes et ont commencé leur 9^e année durant l'année scolaire 2000-2001 ou après. Pour obtenir des définitions; voir : OQRE, *Secondary School Report 2018-2019*, *supra* note 341, à la p. 62.

³⁴⁴ Pour obtenir d'autre données sur le TPCL; voir : IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59.

³⁴⁵ L'IDA a constaté que seulement 38 % des élèves ELL (élèves apprenant l'anglais) ont réussi l'évaluation, contre 60 % des élèves non ELL; *ibid* à la p. 3.

³⁴⁶ Selon le nombre d'élèves de la cohorte qui ont pris part au TPCL et pour qui l'OQRE a des résultats d'évaluation de la 3^e et de la 6^e année (y compris les élèves ayant participé, ayant bénéficié d'une exemption ou n'ayant pas soumis de travaux auxquels attribuer une note). Ontario, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Highlights of the Provincial Results, Literacy, 2017-2018* (2018), p. 4, en ligne (pdf) : www.OQRE.com/provincial-report-highlights-literacy-2018-pdf/ [OQRE, littératie 2017-2018].

³⁴⁷ Des 18 384 élèves (18 %) qui n'avaient pas satisfait à la norme relative à la lecture en 3^e année, mais ont satisfait à celle de la 6^e année, 70 % (12 847) ont réussi le TPCL. Des 4 032 élèves (4 %) qui avaient satisfait à la norme relative à la lecture en 3^e année, mais pas à celle de la 6^e année, 57 % (2,294) ont réussi le TPCL; voir : OQRE, *Highlights of the Provincial Results, Literacy, 2017-2018*, note 346, p. 3.

³⁴⁸ Ontario, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Rapport annuel 2018-2019* (2019), p. 23, en ligne (pdf) : gao.com/wp-content/uploads/rapport-annuel-2018-2019.pdf.

³⁴⁹ OQRE, *Elementary School Report*, *supra* note 319, à la p. 2.

³⁵⁰ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59, à la p. 16.

³⁵¹ « Submission to the Ontario Human Rights Commission's Right to Ready Inquiry » (Mars, 2020) à la p. 5, en ligne (pdf) : internationaldyslexiaassociationontario.com/wp-content/uploads/2020/04/IDA-Ontario-Submission-to-the-OHRC-Right-to-Read-Inquiry-March-2020.pdf [IDA, « Submission to OHRC Right to Read Inquiry »].

³⁵² IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59, à la p. 3.

³⁵³ Pour bénéficier d'une exemption, un élève doit avoir un PEI ou être dans un programme alternatif qui n'accède pas au programme de niveau scolaire. Si un étudiant a une situation différente (par exemple, une maladie ou une situation personnelle), l'étudiant peut ne pas assister au test, mais être enregistré comme absent sans être exempté.

³⁵⁴ Selon le *Guide d'administration et directives sur les adaptations* de l'OQRE, fourni à la CODP par un conseil scolaire.

³⁵⁵ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59.

³⁵⁶ Kevin S McCrew *et al.*, « An Investigation of the Exclusion of Students with Disabilities in National Data Collection Programs, Educational Evaluation and Policy Analysis », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 15, n° 3 (1993), p. 339, DOI : <https://doi.org/10.3102/01623737015003339>; July L Elliott *et al.*, « What About Assessment and Accountability? Practical Implications for Educators », *Teaching Exceptional Children*, vol. 31, n° 1 (1998), p. 20, DOI : <https://doi.org/10.1177/004005999803100103>; voir aussi : Matthew J Scheulka, « Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA », *Journal of Education Policy*, vol. 28, n° 2 (2012), p. 216, DOI : [10.1080/02680939.2012.708789](https://doi.org/10.1080/02680939.2012.708789).

³⁵⁷ Durant l'année scolaire 2019-2020, 348 000 élèves faisaient l'objet d'un PEI; Vérificatrice générale, *Audit de l'optimisation des ressources : curriculum* (2020), *supra* note 328, à la p. 8.

³⁵⁸ Arrondi au point de pourcentage le plus proche. Si la partie décimale était inférieure à 0,5, le pourcentage a été arrondi vers le bas; si elle était supérieure à 0,5, il a été arrondi vers le haut. Si la partie décimale était égale à 0,5, le pourcentage a été arrondi vers le haut si le nombre entier était impair et vers le bas si le nombre entier était pair.

³⁵⁹ Inclut les élèves participants et non participants.

³⁶⁰ Inclut les élèves participants et non participants.

³⁶¹ Inclut les élèves participants et non participants.

³⁶² Nombre total d'élèves de la 3^e et de la 6^e année dans les conseils scolaires ci-après qualifiés d'élèves ayant des besoins particuliers (BP) ou élèves ayant un TA :

	3 ^e année – BP	3 ^e année – TA	6 ^e année – BP	6 ^e année – TA
Hamilton-Wentworth	633	8	839	88
Keewatin-Patricia	45	0	71	3
Lakehead	233	2	159	16

London Catholic	186	12	246	52
Ottawa-Carleton	953	33	1 140	103
Peel	1 297	102	1 944	391
Simcoe Muskoka	274	5	333	38
Thames Valley	676	19	1 114	286

³⁶³ Étant donné que très peu d'élèves ayant un TA reconnu en 3^e année, les chiffres correspondants sont peu significatifs.

³⁶⁴ Les pourcentages ont été arrondis au point de pourcentage le plus proche. Si la partie décimale était inférieure à 0,5, le pourcentage a été arrondi vers le bas; si elle était supérieure à 0,5, il a été arrondi vers le haut. Si la partie décimale était égale à 0,5, le pourcentage a été arrondi vers le haut si le nombre entier était impair et vers le bas si le nombre entier était pair.

³⁶⁵ L'acronyme ADD (« aucune donnée disponible ») signifie qu'il n'y avait pas d'élèves dans ce groupe.

³⁶⁶ Selon le ministère de l'Éducation, il est raisonnable de supposer qu'une part considérable d'élèves inscrits à des programmes et des services à l'enfance en difficulté sans avoir été identifiés par un CIPR ont des troubles d'apprentissage (144 987 ou 7,1 % du nombre d'élèves total); Ontario, ministère de l'Éducation, *Mise à jour sur l'éducation de l'enfance en difficulté*, supra note 44, à la p. 5. Dans le récent recensement du conseil d'Ottawa-Carleton (2019-2020), le TA était le handicap le plus souvent rapporté par les élèves ou les parents/tuteurs. Parmi les élèves qui ont déclaré avoir un handicap, 51,4 % ont déclaré avoir un TA. Parmi les parents/tuteurs ayant déclaré avoir un handicap, 48,9 % ont dit avoir un TA; voir : *Valoriser les voix – L'identité, ça compte!* (2020), en ligne (pdf) : *Ottawa-Carleton District School Board*

[ocdsb.ca/UserFiles/Servers/Server_55394/File/Our %20Schools/Equity, %20Diversity %20and %20Inclusion/Valuing %20Voices/Valuing %20Voices %20IDB %20Infographic.pdf](https://ocdsb.ca/UserFiles/Servers/Server_55394/File/Our%20Schools/Equity,%20Diversity%20and%20Inclusion/Valuing%20Voices/Valuing%20Voices%20IDB%20Infographic.pdf) [Ottawa-Carleton, « Valoriser les voix »]. In Dans le récent recensement du conseil de Peel (2018), le TA était le handicap le plus souvent rapporté; voir : *STUDENT CENSUS 2018: Special Report Students with Special Education Needs* (2020), en ligne (pdf) : *Peel District School Board* www.peelschools.org/aboutus/Research-and-Accountability/student-census/Documents/FINALStudent%20Census%202018%20StudentsWithSpecialEducationNeeds_July14.pdf, à la p. 5.

³⁶⁷ Ontario participe au PIRLS depuis 2001. Il est donc possible de suivre l'évolution de la situation dans la province au fil du temps.

³⁶⁸ Pour en savoir davantage sur la façon dont le PIRLS est administré ou sur ce qu'il permet d'évaluer, voir : Pierre Brochu *et al.*, *PIRLS/ePIRLS 2016 – Le contexte au Canada*, supra note 327.

³⁶⁹ Voir : *ibid* à la p. 1

³⁷⁰ Pierre Brochu *et al.*, *PIRLS 2016 – Le contexte au Canada*, supra note 327.

³⁷¹ Matthe Schuelka, « Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of TIMSS, PIRLS, and PISA », *J of Edu Policy*, vol. 28, n° 1 (2013), DOI : <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.708789>.

³⁷² Selon le PIRLS, le score de l'Ontario de 544 ne diffère significativement que de celui de la Colombie-Britannique, mais pas de la moyenne canadienne ou du Québec et de l'Alberta. Pour les trois derniers, les intervalles de confiance se chevauchent, ce n'est donc pas statistiquement significatif.

³⁷³ Pierre Brochu *et al.*, *PIRLS 2016 : Le contexte au Canada*, supra note 327, à la p. 37.

³⁷⁴ *Ibid* à la p. 5

³⁷⁵ « Cette catégorie comprend les élèves étant considérés, selon l'avis professionnel du personnel de direction ou d'autres membres du personnel qualifiés, comme ayant un handicap intellectuel ou ayant subi des tests prouvant un tel handicap. Elle comprend les élèves qui étaient émotionnellement ou mentalement incapables de suivre même les directives générales du test. » Il importe de noter que les élèves ne pouvaient être exclus simplement à cause de piètres résultats scolaires ou de problèmes ordinaires de discipline. L'exclusion systématique de tous les élèves atteints de dyslexie ou d'autres troubles d'apprentissage de la sorte n'était pas acceptable (il fallait adapter l'évaluation pour ces élèves, si possible, plutôt que de les exclure); *ibid* à la p. 81.

³⁷⁶ Jake Anders *et al.*, « Is Canada really an education superpower? The impact of non-participation on results from PISA 2015 », *Educ Asse Eval Acc* (2020), p. 33, DOI : <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09329-5>.

³⁷⁷ Kathryn O'Grady *et al.*, *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE* (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2019), p. 26-27, en ligne (pdf) : *Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)* www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/396/PISA2018_PublicReport_FR.pdf [O'Grady *et al.*, *Résultats canadiens – PISA 2018*].

³⁷⁸ *Ibid* à la p. 19.

³⁷⁹ *Ibid* aux p. 31 et 32. Le score global de l'Ontario est passé de 531 en 2009 à 524 en 2018.

³⁸⁰ *Ibid* à la p. 104.

³⁸¹ *Ibid* à la p. 59.

³⁸² *Ibid* à la p. 12.

³⁸³ *Ibid* aux p. 34 et 35. Dans le cadre du PISA, le statut socioéconomique des élèves se mesure à l'aide de l'indice de statut économique, social et culturel (SÉSC), dérivé de trois indices : le statut professionnel le plus élevé des parents; le niveau de scolarité des parents; et un certain nombre de possessions à la maison qui peuvent servir à évaluer la richesse matérielle, dont le nombre de livres et d'autres ressources éducatives à la maison; voir : Organisation de coopération et de développement économiques, *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*, (Paris : OECD publishing, 2019). DOI: <https://doi.org/10.1787/19963777> [OCDE, *PISA 2018 Volume II*]. Le quart supérieur des élèves de l'indice ont été qualifiés d'élèves favorisés sur le plan socioéconomique et le quart inférieur, d'élèves défavorisés sur le plan économique; voir : Organisation de coopération et de développement économiques, *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves* (Paris : OECD publishing, 2017), DOI: <https://doi.org/10.1787/19963777> [OCDE, *PISA 2015 Volume III*].

³⁸⁴ Organisation de coopération et de développement économiques, F Avvisati *et al.*, *Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018 : Canada*, (2019) Note du pays de l'OCDE, en ligne (pdf) : Organisation de coopération et de développement économiques oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_CAN.pdf [OCDE, *PISA 2018 : note du pays Canada*].

³⁸⁵ O'Grady *et al.*, *Résultats canadiens de l'étude PISA 2018*, *supra* note 377, à la p. 32.

³⁸⁶ « L'initiative des aptitudes essentielles chez les adultes » (consulté pour la dernière fois le 24 janvier 2022), en ligne : *Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur* heqco.ca/fr/nos-priorites/resultats-dapprentissage/initiative-des-aptitudes-essentielles-chez-les-adultes/.

³⁸⁷ Collège Algonquin, Collège Centennial, Collège Conestoga, Collège Fanshawe, Collège Fleming, Collège George Brown, Collège Humber, Collège de Sault Ste. Marie, Collège Seneca, Collège Sheridan, Collège St. Lawrence, Université Algoma, Université Brescia à l'Université Western, Université Brock, Université McMaster, Université de Nipissing, Université Queen's, Université de Guelph, Université York, Université Quest Canada.

³⁸⁸ Harvey P Weingarten *et al.*, *Mesure des compétences essentielles des étudiants de niveau postsecondaire : rapport final de l'Initiative des aptitudes essentielles chez les adultes*, (Toronto : Conseil ontarien de l'enseignement supérieur, 2018) aux p. 45 et 50.

³⁸⁹ Toronto District School Board, *Director's response to the Enhancing Equity Task Force Report* (31 janvier 2018), p. 10, en ligne : TDSB

[www.tdsb.on.ca/Portals/0/docs/Response %20to %20Report Jan2018 v5.pdf](http://www.tdsb.on.ca/Portals/0/docs/Response%20to%20Report%20Jan2018_v5.pdf) [TDSB, réponse de la directrice]; Carl James et Tana Turner, *Towards Race Equity in Education: The Schooling of Black Students in the Greater Toronto Area* (Université York, Toronto [Ontario], 2017), p. 41, en ligne (pdf) : Université York edu.yorku.ca/files/2017/04/Towards-Race-Equity-in-Education-April-2017.pdf [James et Turner : *Towards Race Equity in Education*].

³⁹⁰ Voir : Daniel Hamlin et David Cameron, *Applied or Academic: High Impact Decisions for Ontario Students* (People for Education, Toronto, 13 avril 2015), p. 3, en ligne (pdf) : *People for Education* peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/07/Applied-or-Academic-Report-2015.pdf [Hamlin et Cameron, *Applied or Academic*]; Sharma Queiser et Sabrina De Araujo, *Still Streamed: How High Impact Decisions are Shaping Students' Futures* (Social Planning Toronto [Ontario], septembre 2017), p. 2, en ligne (pdf) : *Social Planning Toronto* d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/socialplanningtoronto/pages/1728/attachments/original/1541612433/Streaming_Report-September-v1.1-web.pdf?1541612433 [Queiser et De Araujo, *Still Streamed*].

³⁹¹ Hamlin et Cameron, *Applied or Academic*, *supra* note 390, à la p.5.

³⁹² Pour consulter des rapports sur les effets inéquitables du cloisonnement sur les élèves marginalisés, voir : Queiser et De Araujo, *Still Streamed*, *supra* note 320, à la p. 2; Hamlin et Cameron, *Applied or Academic*, *supra* note 389, à la p. 41.

³⁹³ Chadha *et al.*, *supra* note 283.

³⁹⁴ *Ibid* aux p. 11-13.

³⁹⁵ *Ibid* à la p. 6.

³⁹⁶ *Ibid*.

³⁹⁷ David Clandfield *et al.*, « Restacking the Deck: Streaming by class, race and gender in Ontario schools » (Hiver, 2014), *Our Schools/Our Selves* (numéro spécial), vol. 23, n° 114, p. 221, en ligne (pdf) : [easywebdesignsolutions.com/georgemartell/email43/docs/OS %23114Restacking %20the %20Deck %20online.pdf](http://easywebdesignsolutions.com/georgemartell/email43/docs/OS%20114Restacking%20the%20Deck%20online.pdf) [Clandfield *et al.*, : « Restacking the Deck »]; voir aussi : Sharma Queiser et De Araujo, *Still Streamed*, *supra* note 390.

³⁹⁸ TDSB, *Director's response to the Enhancing Equity Task Force Report*, *supra* note 389, à la p. 10, Clandfield *et al.*, « Restacking the Deck », *supra* note 397, à la p. 9, Hamlin et Cameron, *Applied or Academic* *supra* note 397, à la p. 5.

³⁹⁹ La question suivante a été posée aux conseils : quel pourcentage d'élèves de 9^e année ayant une difficulté d'apprentissage suit surtout des cours appliqués plutôt que des cours théoriques? Les conseils scolaires de l'Ontario n'ont pas de méthode cohérente pour suivre les parcours scolaires, car ces conseils peuvent avoir utilisé des méthodologies différentes lors de la compilation de ces données. L'examen du Peel District School Board a aussi déterminé si la majorité des cours suivis étaient théoriques, appliqués ou élaborés à l'échelon local; Chadha *et al.*, *supra* note 283, à la p. 6.

⁴⁰⁰ Voir aussi : Clandfield *et al.*, « Restacking the Deck », *supra* note 397, à la p. 80.

⁴⁰¹ CBC News, « English-track students less privileged than immersion peers, report finds », *CBC News* (1^{er} novembre 2019), en ligne : [CBC www.cbc.ca/news/canada/ottawa/social-streaming-in-ottawa-french-and-english-schools-1.5342800](http://www.cbc.ca/news/canada/ottawa/social-streaming-in-ottawa-french-and-english-schools-1.5342800) [CBC News, « Les étudiants de la filière anglaise sont moins privilégiés que leurs pairs en immersion »].

⁴⁰² Jacquie Miller, « Data reveal issues with newcomers, low-income kids in Ottawa streaming into English, not French immersion », *CBC News* (30 octobre 2019), en ligne : [CBC News www.cbc.ca/news/canada/ottawa/social-streaming-in-ottawa-french-and-english-schools-1.5342800](http://www.cbc.ca/news/canada/ottawa/social-streaming-in-ottawa-french-and-english-schools-1.5342800) [Miller, « Data reveal issues »].

⁴⁰³ Ontario, Cabinet du premier ministre, Nouveau, « L'Ontario prend des mesures audacieuses pour éliminer le racisme et l'inégalité dans les écoles », *Gouvernement de l'Ontario* (9 juillet 2020), en ligne : <https://news.ontario.ca/fr/release/57543/ontario-prend-des-mesures-audacieuses-pour-eliminer-le-racisme-et-linegalite-dans-les-ecoles>.

⁴⁰⁴ People for Education, *Choosing Courses for High School: Achievement gaps, informed decision-making, and inequality*, 2014, en ligne (pdf) : [People for Education peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2020/07/People-for-Education-report-on-streaming-in-Ontario-schools.pdf](http://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2020/07/People-for-Education-report-on-streaming-in-Ontario-schools.pdf).

⁴⁰⁵ Nicholas Dion et Vicky Maldonado, « Sont-ils à la hauteur? Des tendances inquiétantes en termes d'alphabétisation des étudiants de l'enseignement postsecondaire » (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, Toronto, 31 octobre 2013), *Rapport En question n° 16*, p. 13, en ligne (pdf) : [Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur heqco.ca/wp-content/uploads/2020/03/HEQCO-Literacy-FR.pdf](http://conseilontarien.ca/wp-content/uploads/2020/03/HEQCO-Literacy-FR.pdf) [Dion et Maldonado, « Sont-ils à la hauteur? »].

⁴⁰⁶ Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, « L'accès aux études postsecondaires », en ligne (pdf) : [Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur heqco.ca/fr/nos-priorites/acces/](http://conseilontarien.ca/fr/nos-priorites/acces/) [Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, « L'accès aux études postsecondaires »]; voir aussi : Clandfield *et al.*, « Restacking the Deck », *supra* note 397, aux p.11 et 12.

⁴⁰⁷ *Ibid*; voir aussi : Clandfield *et al.*, « Restacking the Deck », *supra* note 397, aux p. 11 et 12. Le COQES désigne les études postsecondaires comme l'inscription dans un collège ou une université et n'inclut pas la participation à un apprentissage dans un métier spécialisé.

⁴⁰⁸ Robert Sweet *et al.*, *Élèves ayant des besoins particuliers et transitions à l'éducation postsecondaire* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, Toronto, 2012), p. 2, en ligne (pdf) : [Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur file:///C:/Users/Edgar/Downloads/SN-FR.pdf](http://conseilontarien.ca/wp-content/uploads/2012/03/Sweet-et-al.-Transitions-a-l-education-postsecondaire.pdf) [Sweet *et al.*, *Transitions à l'éducation postsecondaire*].

⁴⁰⁹ *Ibid*

⁴¹⁰ Pour en discuter, voir : Dion et Maldonado, « Sont-ils à la hauteur? », *supra* note 405, aux p. 15 et 16.

⁴¹¹ Tamara Knighton et Patrick Bussière, « Educational Outcomes at Age 19 Associated with Reading Ability at Age 15 » (2006) Statistique Canada, document de recherche n° 81-595-MIE2006043-043, à la p. 14, en ligne (pdf) : *Statistique Canada* www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/81-595-m/81-595-m2006043-eng.pdf?st=24sqbQ1N.

⁴¹² Dion et Maldonado, « Sont-ils à la hauteur? », *supra* note 405, à la p. 16.

⁴¹³ Robert S. Brown *et al.*, « Redefining Risk : Human Rights and Elementary School Factors Predicting Post-secondary Access », volume 28, n° 21 (2020), 1-25, en ligne : *Education Policy Analysis Archives* epaa.asu.edu/ojs/article/view/4200/2382; Ross Finnie et Richard E. Mueller, « The Effects of Family Income, Parental Education and Other Factors on Access to Post-secondary Education in Canada : Evidence from the YITS » (juillet 2008), MESA Project Research Paper, en ligne (pdf) : *York University* www.yorku.ca/pathways/literature/Access/MESA_Finnie_Mueller.pdf; Richard E. Mueller, « Access and Persistence of Students from Low-Income Backgrounds in Canadian Post-secondary: A Review of the Literature » (mai 2008), MESA Project Research Paper, en ligne (pdf) : *Higher Ed Strategy* higherstrategy.com/mesa/pdf/MESA_Mueller.pdf; R.S. Brown et G. Tam, « Grade 9 Cohort Post-secondary Pathways, 2011-2016 : Fact Sheet 3 » (Toronto : Toronto District School Board, novembre 2017), en ligne (pdf) : Toronto District School Board www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/FS3%20Grade%209%20Cohort%20Post-Sec%20Pathways%202011-16%20FINAL.pdf; L Musu-Gillette *et al.*, *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2017* (NCES 2017-051) (Washington : U.S. Department of Education NCES, 2017), en ligne (pdf) : NCES nces.ed.gov/pubs2017/2017051.pdf; Alan Ginsburg *et al.*, *Absences add up: How school attendance influences student success*, Attendance Works, août 2014, en ligne (pdf) : *Attendance Works* www.attendanceworks.org/wp-content/uploads/2017/05/Absences-Add-Up-September-3rd-2014.pdf; Michael A. Gottfried, « Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools: an instrumental variables approach », *American Education Research Journal* 434, volume 47, n° 2 (2010), DOI : [10.3102/0002831209350494](https://doi.org/10.3102/0002831209350494); Christopher A. Kearney, « School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review », *Clinical Psychology Review* 451, volume 28 (2008), DOI : [10.1016/j.cpr.2007.07.012](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012); Joyce L. Epstein et Steven B. Sheldon, « Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement », *Journal of Education Research* 308, volume 95, n° 5 (2002), DOI : [10.1080/00220670209596604](https://doi.org/10.1080/00220670209596604); États-Unis, Commission on Civil Rights, *Beyond Suspensions: Examining School Discipline Policies and Connections to the School-to-Prison Pipeline for Students of Color with Disabilities* (juillet 2019), en ligne (pdf) : *US Commission on Civil Rights* www.usccr.gov/pubs/2019/07-23-Beyond-Suspensions.pdf.

⁴¹⁴ Sally Shaywitz et Jonathan Shaywitz, *Overcoming Dyslexia* (New York : Vintage Books, 2020), p. 86; [Shaywitz et Shaywitz, *Overcoming Dyslexia*]; voir aussi : *Developmental perspective on testing for dyslexia*, *Field Hearing of the Committee on Health, Education, Labor, and Pensions* (13 octobre 2015), United States Senate Hearing 114-692, en ligne : *GovInfo* www.govinfo.gov/content/pkg/CHRG-114shrg97273/html/CHRG-114shrg97273.htm.

⁴¹⁵ Il s'agit ici des élèves qui apprennent l'anglais en même temps qu'ils étudient le curriculum et qu'ils développent une gamme complète de compétences en lecture et en écriture. Voir : ministère de l'Éducation de l'Ontario, *English Language Learners ESL and ELD Programs and Services: Policies and Procedures for Ontario Elementary and Secondary Schools, Kindergarten to Grade 12* (2007), p. 7, en ligne (pdf) : *ministère de l'Éducation* www.edu.gov.on.ca/eng/document/esleldprograms/esleldprograms.pdf [Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *English Language Learners ESL and ELD Programs and Services*].

⁴¹⁶ Par exemple, les enfants des ménages à faible revenu ont déjà pris du retard sur leurs camarades lorsqu'ils commencent à fréquenter l'école : H. Ferguson *et al.*, « The impact of poverty on educational outcomes for children », *Paediatrics and Child Health* 701, volume 12, n° 8 (2007), DOI: [10.1093/pch/12.8.701](https://doi.org/10.1093/pch/12.8.701).

⁴¹⁷ Les pourcentages sont arrondis à l'entier le plus près. Nous avons arrondi les portions décimales inférieures à 0,5 vers le bas et les portions supérieures à 0,5 vers le haut. Lorsque la portion décimale était exactement de 0,5, nous avons arrondi vers le haut lorsque le chiffre des unités était impair et vers le bas lorsqu'il était pair. Comme les catégories de genre autres que « garçon/homme » ou « fille/femme » tombent sous la barre des 0,5 %, nous avons conservé la valeur à gauche de la décimale.

Aussi, lorsque nous avons comparé les données de notre enquête aux données démographiques de Statistique Canada, nous avons utilisé le même nombre de décimales que Statistique Canada afin de faciliter la comparaison. Comme les pourcentages sont calculés à partir de données arrondies, leur somme n'est pas nécessairement égale à 100 %.

⁴¹⁸ Cette catégorie comprenait l'auto-évaluation d'un trouble de lecture.

⁴¹⁹ Certains répondants ont déclaré avoir des handicaps concomitants tels que le TDAH, la dysgraphie, la dyscalculie, un TSA, une déficience intellectuelle, la cécité, la malvoyance, la surdité, la malentendance, des troubles du langage, des troubles développementaux, des handicaps physiques ou des troubles mentaux.

⁴²⁰ Les pays d'origine déclarés sont l'Afrique du Sud, l'Allemagne, l'Angleterre, l'Australie, les Bermudes, le Brésil, la Chine, la Corée du Sud, les  mirats arabes unis, les  tats-Unis, l'Éthiopie, Haïti, le Honduras, l'Irlande, le Pérou, les Philippines, la Pologne, le Portugal, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Russie et Taïwan.

⁴²¹ Les autres langues sont : l'allemand, l'arabe, l'ASL, le créole, le croate, l'espagnol, le farsi, le grec, le hakka, l'italien, le libanais, le mandarin, l'ojobw , le patois, le polonais, le portugais, le pendjabi, le roumain, le russe, le suédois, le tagalog et le télougou.

⁴²² Les répondants pouvaient choisir toutes les réponses qui s'appliquent. Les catégories raciales ont été modélisées d'après le *Normes relatives aux données en vue de repérer et de surveiller le racisme systémique*, OIC 897/2018, en ligne : www.ontario.ca/fr/page/normes-relatives-aux-donnees-contre-le-racisme-decret-8972018.

⁴²³ Beaucoup de répondants se définissant comme « autre » se sont aussi définis comme « d'origine mixte ». Les réponses données sont : « Europe de l'Est », « blanche et latino », « race mixte : blanche et indienne », « race mixte : blanche et nord-africaine », « Pourquoi est-ce important pour ce sondage? », « mixte blanche et indienne », « canadienne », « mixte : nippo-canadienne/blanche », « mixte latino et asiatique », « canadienne-française », « origine mixte : latino et blanche », « juive », « mixte : blanche/est-asiatique », « ascendance juive, irlandaise et crie », « ethnicité mixte », « mixte », « biraciale : blanche et sud-asiatique », « macédonienne », « canadienne/Amérique centrale », « mixte : noire/blanche », « libanaise/européenne blanche », « blanche/moyen-orientale », « antillaise/mexicaine ».

⁴²⁴ Le total dépasse 100 % parce que les répondants pouvaient choisir plus d'une catégorie raciale. Lorsque nous avons comparé les données de notre enquête aux données démographiques de Statistique Canada, nous avons utilisé le même nombre de décimales que Statistique Canada afin de faciliter la comparaison.

⁴²⁵ Statistique Canada, *Profil du recensement, Recensement de 2016*, Ontario [Province] et Ontario [Province] », n  98-316-X2016001 au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 29 novembre 2017), en ligne : [Statistique Canada www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=35&Geo2=PR&Code2=35&SearchText=Toronto&SearchType=Beings&SearchPR=01&B1=Visible%20minority&TABID=1&type=1](http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=35&Geo2=PR&Code2=35&SearchText=Toronto&SearchType=Beings&SearchPR=01&B1=Visible%20minority&TABID=1&type=1) [Statistique Canada, *Profil du recensement 2016*].

⁴²⁶ Statistique Canada classe les Arabes et les Asiatiques occidentaux en deux catégories distinctes, tandis que la Division des relations avec les organismes et les tribunaux combine ces catégories en une seule, « moyen-orientale ». Statistique Canada : Asiatiques occidentaux : 1,2 %, Arabes : 1,6 %.

⁴²⁷ Regroupement des chiffres de Statistique Canada pour les catégories Chinois (5,7 %), Coréen (0,7 %) et Japonais (0,2 %).

⁴²⁸ Regroupement des chiffres de Statistique Canada pour les catégories Philippin (2,4 %) et Asiatique du Sud-Est (1,0 %).

⁴²⁹ Statistique Canada indique qu'il y a 3 860 Inuits en Ontario, mais arrondit les pourcentages vers le bas et indique donc un pourcentage de 0 %.

⁴³⁰ Beaucoup de répondants se définissant comme « autre » se sont aussi identifiés comme de « race mixte ». Les réponses données sont : « biraciale (noire et blanche) », « blanche avec des Premières Nations dans la famille », « juive blanche », « canadienne », « mixte (nippo-canadienne et blanche) », « juive/européenne blanche », « franco-ontarienne », « ethnicité mixte », « mixte (nippo-canadienne et britannique) », « macédonienne », « mixte asiatique du Sud-Est et européenne », « antillaise/mexicaine ».

⁴³¹ Statistique Canada, « Revenu du marché, transferts gouvernementaux, revenu total, impôt sur le revenu et revenu après impôt selon le type de famille économique, tableau 11-10-0190-01 », (Ottawa :

Statistique Canada, 23 mars 2021), DOI :

www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1110019001&request_locale=fr.

⁴³² Statistique Canada, *Profil du recensement, Recensement de 2016*, Ontario [Province] et Ontario [Province] », n° 98-316-X2016001 au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 29 novembre 2017), en ligne : [Statistique Canada www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=35&Geo2=PR&Code2=35&SearchText=Toronto&SearchType=Beings&SearchPR=01&B1=Visible%20minority&TABID=1&type=1](http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=35&Geo2=PR&Code2=35&SearchText=Toronto&SearchType=Beings&SearchPR=01&B1=Visible%20minority&TABID=1&type=1).

⁴³³ Les statistiques ontariennes sont dérivées de la catégorie « aucun certificat, diplôme ou grade » de Statistique Canada, *Profil du recensement 2016*, *supra* note 425.

⁴³⁴ Les participants ayant répondu « Autres » ont inscrit diverses notes dans la zone de texte; certains ont indiqué plusieurs diplômes, ou un baccalauréat ou une maîtrise spécifique. D'autres ont expliqué qu'ils étaient actuellement inscrits dans un établissement postsecondaire ou qu'ils avaient commencé, mais non terminé, des études menant à un grade ou à un diplôme.

⁴³⁵ Myoungock Jang et Allison Vorderstresse, « Socioeconomic status and racial or ethnic differences in participation: Web-based survey », volume 8, n° 4 (2019), *JMIR Research Protocols*, DOI :

[10.2196/11865](https://doi.org/10.2196/11865); David R. Williams et Michelle Sternthal, « Understanding racial/ethnic disparities in health: Sociological contributions », *Journal of Health and Social Behavior*, volume 51 (2010), s 15, aux p. 15 et 16, DOI : [10.1177/0022146510383838](https://doi.org/10.1177/0022146510383838); Helen Sheldon *et al.*, « Increasing Response Rates amongst Black and Minority Ethnic and Seldom Heard Groups » (Oxford : Picker Institute Europe, 2007), en ligne (pdf) : *Research Gate*

www.researchgate.net/publication/255650786_Increasing_response_rates_amongst_black_and_minority_ethnic_and_seldom_heard_groups/link/55701f2c08aefcb861ddbdf/download.

⁴³⁶ Commission ontarienne des droits de la personne, *Pris à partie : Rapport de recherche et de consultation sur le profilage racial en Ontario* (2017), en ligne : *Commission ontarienne des droits de la personne* www.ohrc.on.ca/fr/pris-%C3%A0-partie-rapport-de-recherche-et-de-consultation-sur-le-profilage-racial-en-ontario. Le taux de faible revenu est beaucoup plus élevé chez les personnes ayant une incapacité (23,5 %), les PNMI (23,7 %), les Noirs (24,1 %), les familles dirigées par une femme (29,8 %), les immigrants arrivés entre 2011 et 2016 (35,6 %) et les Arabes (40,6 %); voir : *Le faible revenu chez les personnes ayant une incapacité au Canada*, par Katherine Wall, n° 75-006-X au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 11 août 2017), en ligne : *Statistique Canada*

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2017001/article/54854-fra.htm>; Statistique Canada, *Tableaux de données, Recensement de 2016*, n° 98-400-X2016124, 98-400-X2016173, 98-400-X2016211 et 98-400-X2016206 au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 2018) en ligne : *Statistique Canada* <https://www.statcan.gc.ca/fr/debut>; Statistique Canada, *Évolution de la situation socioéconomique de la population noire au Canada, 2001 à 2016*, par René Houle, n° 89-657-X2020001 au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 2020), en ligne : *Statistique Canada* www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2020001-fra.htm; Statistique Canada, *Résultats du Recensement de 2016 : Parcours scolaire et intégration au marché du travail des jeunes Noirs au Canada*, par Martin Turcotte, n° 75-006-X au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 2020), en ligne : *Statistique Canada* www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2020001/article/00002-fra.htm.

⁴³⁷ Les sondages Web ne sont pas toujours un moyen efficace de rejoindre certaines communautés. Nous n'avons rien reçu de certains segments de la population. Les personnes peu alphabétisées et celles qui sont susceptibles d'avoir de la difficulté à accéder à Internet, notamment les personnes à faible revenu, les personnes détenues et les jeunes sans-abri, qui ne sont pas aussi bien représentées que les autres parmi les répondants. Le sondage n'était disponible qu'en anglais et en français, ce qui a influé sur le nombre de répondants qui sont de nouveaux arrivants au Canada ou qui parlent d'autres langues que l'anglais ou le français.

⁴³⁸ Neil Alexander-Passe, « How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression », *Dyslexia* 256, volume 12, n° 4 (2006), à la p. 256, DOI : [10.1002/dys.318](https://doi.org/10.1002/dys.318) [Alexander-Passe, « How dyslexic teenagers cope »].

⁴³⁹ Heikki Lyytinen *et al.*, « Early identification and prevention of dyslexia : results from a prospective follow-up study of children at familial risk for dyslexia », dans Gavin Reid *et al.* (dir.), *The Sage Handbook of Dyslexia* (Londres : SAGE, 2008), p. 124, DOI : [10.4135/9780857020987.n7](https://doi.org/10.4135/9780857020987.n7).

⁴⁴⁰ Alexander-Passe, « How dyslexic teenagers cope », *supra* note 438.

⁴⁴¹ *Ibid.* [Alexander-Passe, « How dyslexic teenagers cope », *supra* note 438].

⁴⁴² Neil Alexander-Passe *The successful dyslexic: identify the keys to unlock your potential* (Netherlands: SensePublishers, 2017), p. xvii et 14.

⁴⁴³ Gavin Reid et Iva Strnadova, « Dyslexia and learning styles: Overcoming the barriers to learning », dans Gavin Reid *et al.* (dir.), *The Sage Handbook of Dyslexia* (Londres : SAGE, 2008), p. 372..

⁴⁴⁴ The Integra Program, « A Handbook on Learning Disabilities », *supra* note 94, à la p. 23.

⁴⁴⁵ Le Chromebook est souvent offert à des élèves comme mesure d'adaptation.

⁴⁴⁶ Pour avoir de plus amples renseignements sur les divers types de troubles de l'anxiété, voir : « What are Anxiety Disorders? », en ligne : [American Psychiatric Association www.psychiatry.org/patients-families/anxiety-disorders/what-are-anxiety-disorders](http://www.psychiatry.org/patients-families/anxiety-disorders/what-are-anxiety-disorders).

⁴⁴⁷ Mark Boyes *et al.*, « Why are reading difficulties associated with mental health problems? », *Dyslexia* 263, volume 22, n° 3 (2016), DOI : [10.1002/dys.1531](https://doi.org/10.1002/dys.1531).

⁴⁴⁸ Les problèmes de santé mentale tels que l'anxiété et la dépression sont les principaux moteurs de la hausse de l'idéation suicidaire, des visites aux urgences et de l'hospitalisation, et constituent une composante de l'augmentation des coûts des soins de santé. Selon des données de l'Institute of Clinical Evaluative Science, les visites aux urgences et l'hospitalisation des enfants et des jeunes ont considérablement augmenté de 2006 à 2014. Les enfants âgés de 14 à 17 ans présentaient le plus haut taux d'hospitalisation, et les troubles de l'anxiété étaient le diagnostic le plus courant des visites à l'urgence en lien avec la santé mentale et la toxicomanie; MHASEF Research Team, *The Mental Health of Children and Youth in Ontario : 2017 Scorecard* (Toronto [Ontario] : Institute for Clinical Evaluative Sciences, 2017), p. 7, en ligne : [IC/ES www.ices.on.ca/Publications/Atlases-and-Reports/2017/MHASEF](http://www.ices.on.ca/Publications/Atlases-and-Reports/2017/MHASEF).

⁴⁴⁹ Gillian Parekh *et al.*, « Learning skills, system equity, and implicit bias within Ontario, Canada », *Educational Policy*, volume 35, n° 2 (2018), DOI : [10.1177/0895904818813303](https://doi.org/10.1177/0895904818813303).

⁴⁵⁰ Ces impacts sont associés à l'évaluation fondée sur le modèle des écarts, qui consiste à examiner les aptitudes cognitives observées chez l'élève et son rendement attendu, à partir des mesures obtenues par des évaluations psychologiques normalisées. Voir : Esther Geva *et al.*, « Assessing reading in second language learners: Development, validity, and educational considerations », dans Kilpatrick *et al.* (dir.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap between Research and Practice* (Cham, Suisse : Springer, 2019), p. 34, DOI : [10.1007/978-3-030-26550-2_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_6). « Les tests de QI désavantagent souvent les EAL sur les plans culturel et linguistique, de sorte qu'il est parfois plus difficile d'établir un QI fiable et valide, et donc, d'établir un écart entre le QI et le rendement. Autrement dit, le cadre fondé sur l'écart QI-rendement peut être particulièrement préjudiciable aux apprenants d'une langue seconde. » Voir aussi : Else V. Hamayan *et al.*, « Reasons for the misidentification of special needs among ELLs » (2007), en ligne : [LD Online www.ldonline.org/article/40715/](http://www.ldonline.org/article/40715/); États-Unis, Connecticut Administrators of Programs for English Language Learners, *English Language Learners, Dyslexia, Special Edition* (2011), en ligne (pdf) : [State \[of Connecticut\] Education Resource Center \(SERC\)](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/curriculum/bilingual/capell_sped_resource_guide.pdf)

www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/curriculum/bilingual/capell_sped_resource_guide.pdf.

⁴⁵¹ Christie Fraser *et al.*, « Recognizing English language learners with reading disabilities: Minimizing bias, accurate identification, and timely intervention », en ligne : [Perspectives on Language mydigitalpublication.com/publication/?i=229791&article_id=1840771&view=articleBrowser](http://www.mydigitalpublication.com/publication/?i=229791&article_id=1840771&view=articleBrowser) [Fraser *et al.*, « Recognizing English language learners with reading disabilities »], citant M.M. Limbos et E. Geva, « Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability », *Journal of Learning Disabilities* 136, volume 34, n° 2 (2001), DOI : [10.1177/002221940103400204](https://doi.org/10.1177/002221940103400204) [Limbos & Geva, « Accuracy of teacher assessments »].

⁴⁵² Jim Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* (Clevedon [Royaume-Uni] : Multilingual Matters, 1984). Voir aussi : Vicki Adelson *et al.*, *Identification, Assessment, and Instruction of English Language Learners with Learning Difficulties in the Elementary and Intermediate Grades: A Guide for Educators in Ontario School Boards* (mars 2014) (University of Toronto, 2014), en ligne : [State Education Resource Centre ctserc.org/documents/resources/ELLs-with-special-needs.pdf](http://ctserc.org/documents/resources/ELLs-with-special-needs.pdf) [Adelson *et al.*, *Identification, Assessment and Instruction*]. Voir aussi : Fraser *et al.*, *supra* note 451.

⁴⁵³ Limbos et Geva, « Accuracy of teacher assessments », *supra* note 451, citant Limbos et Geva, « Accuracy of teacher assessments », *supra* note 451; E. Geva, « Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children – beliefs and research evidence », *Dyslexia* 13, volume 6, n° 1 (2000), DOI : [10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200001/03\)6:1<13::AID-DYS155>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200001/03)6:1<13::AID-DYS155>3.0.CO;2-6) [Geva, « Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children »]

⁴⁵⁴ Fraser *et al.*, « Recognizing English language learners with reading », *supra* note 457, citant Szu-Yin Chu et Sobeida Flores, « Assessment of English language learners with learning disabilities », *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 244, volume 84, n° 6 (2011), DOI : [10.1080/00098655.2011.590550](https://doi.org/10.1080/00098655.2011.590550). « Les deux groupes peuvent présenter une compréhension médiocre à l'oral et à l'écrit, de la difficulté à suivre des consignes, des erreurs de grammaire et de syntaxe, de la difficulté à achever les tâches, une faible estime de soi, de faibles habiletés d'expression verbale et un faible niveau de motivation ».

⁴⁵⁵ E. Geva et J. Wiener, *Psychological assessment of culturally and linguistically diverse children – a practitioner's guide*, (New York: Springer, 2015) [Geva et Wiener, *Psychological assessment of culturally and linguistically diverse children*.]

⁴⁵⁶ Geva, « Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children – beliefs and research evidence », *supra* note 453.

⁴⁵⁷ Geva et Wiener, *Psychological assessment of culturally and linguistically diverse children*, *supra* note 455.

⁴⁵⁸ E. Geva et L. Wade-Woolley, « Issues in the assessment of reading disability in second language children », dans I. Smythe *et al.*, (dir.), *International book of dyslexia: a cross-language comparison and practice guide* (Chichester [Royaume-Uni] : John Wiley, 2004) [Geva et Wade-Woolley, « Issues in the assessment of reading disability in second language children »].

⁴⁵⁹ La section de l'Ontario de l'International Dyslexia Association (ONBIDA), qui a obtenu et analysé des données ontariennes de l'OQRE, a présenté son analyse à la CODP.

⁴⁶⁰ La section de l'Ontario de l'International Dyslexia Association (ONBIDA), qui a obtenu et analysé des données ontariennes de l'OQRE, a présenté son analyse à la CODP.

⁴⁶¹ Adelson *et al.*, « Identification, Assessment, and Instruction of English Language Learners with Learning Difficulties in the Elementary and Intermediate Grades: A Guide for Educators in Ontario School Boards », *supra* note 452; Louisa Moats, *Whole-Language High Jinks* (Thomas B. Fordham Institute, 2007), en ligne (pdf) : [ERIC Institute of Education Sciences files.eric.ed.gov/fulltext/ED498005.pdf](https://eric.ed.gov/fulltext/ED498005.pdf) [Moats, *Whole-Language High Jinks*]; Amedeo D'Angiulli *et al.*, « Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language: A longitudinal study », *Learning Disabilities Research and Practice* 202, volume 19, n° 4 (2004), DOI: [10.1111/j.1540-5826.2004.00106.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00106.x).

⁴⁶² Kent McIntosh *et al.*, « Response to intervention in Canada: Definitions, the evidence base, and future directions », *Canadian Journal of School Psychology* 18, volume 26, n° 1 (2011), DOI: [10.1177/0829573511400857](https://doi.org/10.1177/0829573511400857) [McIntosh].

⁴⁶³ The Learning Partnership, « A Report on Engaging Boys for Success – Academic Success for Afghan Boys in the Thorncliffe Park Community: A Shared Responsibility » (2012) [The Learning Partnership, « A Report on Engaging Boys for Success »].

⁴⁶⁴ James et Turner, *Towards Race Equity in Education*, *supra* note 389; Clandfield *et al.*, « Restacking the Deck », *supra* note 397; « Streaming students » (extrait de *2015 Annual Report on Ontario's Publicly Funded Schools*, 2015) (dernière consultation le 25 janvier 2022), en ligne (pdf) : [People for Education peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/10/streaming-students-2015.pdf](https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/10/streaming-students-2015.pdf) [People for Education, « Streaming students »]; TDSB, « [Director's Response to the Enhancing Equity Task Force Report](#) », *supra* note 389, à la p. 10; Clandfield *et al.*, « Restacking the Deck », *supra* note 397, à la p. 9.

⁴⁶⁵ Si 9 % des répondants au sondage ont mentionné une forme de cloisonnement, cette proportion s'élève chez les répondants ayant eu un revenu annuel avant impôt inférieur à 25 000 \$ en 2018 et chez ceux dont le niveau de scolarité ne dépasse pas le diplôme d'études secondaires.

⁴⁶⁶ Miller, « Data reveal », *supra* note 402; [CBC News, « English-track students less privileged than immersion peers »](#), *supra* note 401.

⁴⁶⁷ Brown et Parekh, *The Intersection of Disability, Achievement, and Equity*, *supra* note 324, à la p. 31; J.S. De Valenzuela *et al.*, « Examining educational equity: Revisiting the disproportionate representation of minority students in special education », *Exceptional Children* 425, volume 72, n° 4 (2006); D. Kim Reid et Michelle G. Knight, « Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies », *Educational Researcher* 18, volume 35, n° 6 (2006); Beth A. Ferri et David J. Connor, « Tools of Exclusion: Race, disability, and (re)segregated education », *Teachers College Record* 453, volume 107, n° 3 (2005).

⁴⁶⁸ Une classe de comportement est un placement en éducation de l'enfance en difficulté, à l'extérieur du cadre de la classe ordinaire, généralement pour les élèves présentant une anomalie de comportement, au sens où l'entend le ministère de l'Éducation. Par définition, une anomalie de comportement est une « Trouble d'apprentissage caractérisé par des problèmes de comportement spécifiques sur une période de temps donnée, dont le degré et la nature sont telles que l'apprentissage scolaire est affecté. Ce trouble peut s'accompagner d'une ou de plusieurs des éléments suivants : a) inaptitude à créer et à entretenir des relations interpersonnelles; b) crainte ou anxiété excessive; c) tendance à des réactions impulsives; d) inaptitude à apprendre qui ne peut être attribuée à un facteur d'ordre intellectuel, sensoriel ou physique, ni à un ensemble de ces facteurs ».

Voir : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année (Guide de politiques et de ressources)*, 2017, p. A14, en ligne (pdf) : [ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/onschools_2017f.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/onschools_2017f.pdf).

⁴⁶⁹ Le HSP est offert depuis le début des années 2000 aux élèves de la 1^{re} à la 8^e année : « Special Education and Section Programs, Appendix A » (dernière consultation le 25 janvier 2022), en ligne : *Toronto District School Board*. En 2017, le TDSB a commencé à éliminer progressivement les placements au cycle primaire et à ne plus dispenser le programme que de la 4^e à la 8^e année. Actuellement, le site Web du TDSB indique que le programme est accessible aux élèves de la 6^e à la 8^e année : « Special Education and Section Programs » (dernière consultation le 26 janvier 2022), en ligne : *Toronto District School Board* www.tdsb.on.ca/Leadership-Learning-and-School-Improvement/Special-Education/Programs.

⁴⁷⁰ Gillian Parekh et Robert S. Brown, « Changing lanes: The relationship between special education placement and students' academic futures », *Educational Policy* 111, volume 33, n^o 1 (2019), aux p. 126-128, DOI: [10.1177/0895904818812772](https://doi.org/10.1177/0895904818812772).

⁴⁷¹ James et Turner, *Towards Race Equity in Education*, *supra* note 389, à la p. 45, en ligne (pdf).

⁴⁷² Le fait de ne pas avoir acquis de compétences en lecture à la fin de la 1^{re} année est associé à un risque accru de décrochage. Partanen et Siegel, « Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities », *supra* note 65; voir aussi : Trzesniewski *et al.*, *supra* note 80.

⁴⁷³ *Community Literacy of Ontario*, « Literacy », *supra* note 119; Heisz *et al.*, *supra* note 121, à la p. 1.

⁴⁷⁴ Les parents se faisaient défrayer le reste du coût par une assurance privée.

⁴⁷⁵ Les parents se faisaient défrayer le reste du coût par une assurance privée.

⁴⁷⁶ Par opposition au tutorat gratuit ou aux programmes offerts sans frais par l'entremise de l'école.

⁴⁷⁷ Le lien entre l'appartenance à un groupe de personnes identifié au sens du *Code des droits de la personne* et la probabilité d'avoir un revenu faible a été reconnu par le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario et par d'autres tribunaux dans plusieurs décisions. Par conséquent, toute mesure qui désavantage les personnes à faible revenu est susceptible de désavantager d'une façon disproportionnée les groupes de personnes identifiés au sens du *Code*.

⁴⁷⁸ « The fundraising advantage » (1^{er} mars 2018), en ligne : *People for Education* peopleforeducation.ca/our-work/the-fundraising-advantage.

⁴⁷⁹ J. Elliott et R. Nicolson, *Dyslexia: Developing the Debate* (Londres : Bloomsbury, 2016), cité dans Delany, *supra* note 144, à la p. 100.

⁴⁸⁰ The Learning Partnership, « A Report on Engaging Boys for », *supra* note 463.

⁴⁸¹ *Charte canadienne des droits et libertés*, art. 23; *Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique c. Colombie-Britannique*, [2020 CSC 13, paragr. 26](https://www.csc.gc.ca/csc/csc13/paragr26).

⁴⁸² *Doucet-Boudreau c. Nouvelle-Écosse (Ministère de l'Éducation)*, [2003 CSC 62](https://www.csc.gc.ca/csc/csc62), paragraphe 28-29.

⁴⁸³ Ontario, ministère de l'Éducation, *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Annexe technique au Troisième rapport d'étape sur la mise en œuvre du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits* (2013), p. 11, en ligne (pdf) : *Ministère de l'Éducation* www.edu.gov.on.ca/fre/autochtones/annexe-technique-au-troisieme-rapport.pdf; Ontario, ministère de l'Éducation, *De solides*.

⁴⁸⁴ Les élèves des Premières Nations qui fréquentent les écoles financées par le gouvernement fédéral dans les réserves ont des droits garantis par la *Loi canadienne sur les droits de la personne*, LRC 1985, chap. H-6 [*Loi canadienne sur les droits de la personne*].

⁴⁸⁵ Ontario First Nation Special Education Working Group, *Review*, *supra* note 310, à la page 13, en ligne (pdf) : *First Nations Special Education* www.firstnationspecialeducation.ca/wp-

- [content/uploads/2017/05/Ontario-First-Nations-Special-Education-Review-Report-May-2017-2.pdf](#);
Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada* (2015), p. 145, en ligne (pdf) : Centre national pour la vérité et la réconciliation [publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf](#) [Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Sommaire du rapport final*].
- ⁴⁸⁶ *Réclamer notre pouvoir et notre place : Le rapport final de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées* (2019), volume 1a, p. 59, en ligne (pdf) : *Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées* [www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-final-volume-1a-1.pdf](#). [Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, *Final Report final, volume 1a*].
- ⁴⁸⁷ Voir : *Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada c. Procureur général du Canada (représentant le ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien)*, 2016 TCDP 2; 2016 TCDP 10; 2016 TCDP 16; 2017 TCDP 14; 2017 TCDP 35; 2019 TCDP 7; 2019 TCDP 39; 2020 TCDP 20. Voir aussi : l'analyse du principe de Jordan, ci-dessous.
- ⁴⁸⁸ L'Ontario abrite six familles de langues autochtones – anichinabé, onkwehonwe, mushkegowuk, lunaape, inuktitut et michif, qui comprennent plus de 18 langues et dialectes : « Ontario Investing in Indigenous Language Revitalization » (9 mars 2018), en ligne : *Gouvernement de l'Ontario* <https://news.ontario.ca/en/release/48527/ontario-marking-ten-years-of-collaboration-on-indigenous-education>. Il y a plus de 70 langues autochtones qui sont parlées au Canada; Statistique Canada, *Recensement en bref 2016 : Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et les Inuits*, n° 98-200-X2016022 au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 2017), en ligne: *Statistique Canada* [www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016022/98-200-x2016022-fra.cfm](#) [www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016022/98-200-x2016022-eng.cfm](#) [Statistique Canada, *Recensement en bref 2016 : Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et les Inuits*].
- ⁴⁸⁹ Statistique Canada, *Recensement en bref 2016 : Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et les Inuits*, *supra* note 488 au préambule.
- ⁴⁹⁰ Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Sommaire du rapport final*, *supra* note 485, aux p. 80-85. « Le système des pensionnats indiens est officiellement établi : 1880 », (consulté pour la dernière fois le 14 janvier 2022), en ligne: *Commissariat aux langues officielles* [www.clo-ocol.gc.ca/fr/chronologie-evenements/le-systeme-des-pensionnats-indiens-est-officiellement-etabli](#) [Commissariat aux langues officielles, « Le système des pensionnats indiens est officiellement établi : 1880 »].
- ⁴⁹¹ « Le système des pensionnats indiens est officiellement établi : 1880 », *Commissariat aux langues officielles*, *supra* note 490.
- ⁴⁹² Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action* (2015), appels à l'action 10 et 13 à 17, en ligne (pdf) : [ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf](#) [Commission de vérité et réconciliation du Canada : *Appels à l'action*].
- ⁴⁹³ *Loi constitutionnelle de 1982*, soit l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R.-U.), chap. 11, art. 35. Remarque : La *Loi constitutionnelle* utilise le terme Autochtone.
- ⁴⁹⁴ *Loi sur les langues autochtones*, L.C. 2019, chap. 23, art. 6.
- ⁴⁹⁵ Les communautés autochtones veulent que leurs enfants connaissent leur propre culture, qu'ils parlent une langue autochtone et aussi qu'ils acquièrent les compétences requises pour réussir dans le monde non autochtone; Patrick Walton et Gloria Ramirez, « Reading Acquisition in Young Aboriginal Children » (2012) *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, p. 1, en ligne: *Research Gate* [www.researchgate.net/publication/236154074_Reading_Acquisition_in_Young_Aboriginal_Children](#) [Walton et Ramirez, « Reading Acquisition in Young Aboriginal Children »].
- ⁴⁹⁶ *Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, Réclamer notre pouvoir et notre place : Le sommaire du rapport final de l'Enquête* (2019), p. 4, en ligne (pdf) : *Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées* [publications.gc.ca/collections/collection_2019/bcp-pco/CP32-163-2-3-2019-fra.pdf](#) [Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, *Sommaire*].
- ⁴⁹⁷ Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Sommaire du rapport final*, *supra* note 485, à la p. 370.
- ⁴⁹⁸ *Ibid*, à la p. 61.

⁴⁹⁹ Parcs Canada, *Le système de pensionnats autochtones*, en ligne : *Gouvernement du Canada* www.canada.ca/fr/parcs-canada/nouvelles/2020/09/le-systeme-de-pensionnats-autochtones.html. Le risque de décès pour les enfants dans les pensionnats était de un sur 25, un taux de mortalité plus élevé que pour les Canadiens ayant servi pendant la Seconde Guerre mondiale; Daniel Schwartz, « Truth and Reconciliation Commission : By the numbers », *CBC News* (2 juin 2015), en ligne: *CBC News* www.cbc.ca/news/indigenous/truth-and-reconciliation-commission-by-the-numbers-1.3096185.

⁵⁰⁰ Par exemple, une fosse commune contenant les restes de 215 enfants, dont certains n'avaient que trois ans, a été découverte sur le terrain de l'ancien pensionnat de Kamloops, en Colombie-Britannique; Tkemlups te Secwepemc, *Statement of the Office of the Chief* (27 mai 2021), en ligne (pdf): Tkemlups.tkemlups.ca/wp-content/uploads/05-May-27-2021-TteS-MEDIA-RELEASE.pdf; [pas moins de 751 tombes anonymes ont été découvertes au site de l'ancien pensionnat de Marieval, en Saskatchewan](http://pas.moins.de.751.tombes.anonymes.ont.ete.decouvertes.au.site.de.lancien.pensionnat.de.Marieval.en.Saskatchewan); « Sask. First Nation announces hundreds of unmarked graves found at former residential school site », (23 juin 2021), en ligne: *CBC News* www.cbc.ca/news/canada/saskatchewan/cowessess-graves-unmarked-residential-school-marieval-1.6077797; [et 182 tombes anonymes ont été découvertes près du site de l'ancienne école de missionnaires St. Eugene, en Colombie-Britannique; voir](http://et.182.tombes.anonymes.ont.ete.decouvertes.pres.de.lancienne.ecole.de.missionnaires.St.Eugene.en.Colombie-Britannique;voir) : Alex Migdal, « 182 unmarked graves discovered near residential school in B.C.'s interior, First Nation says », (30 juin 2021), en ligne: *CBC News* www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/bc-remains-residential-school-interior-1.6085990. Il est probable que l'on découvrira beaucoup d'autres tombes anonymes.

⁵⁰¹ Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Sommaire du rapport final*, supra note 485. à la p. 55. Selon la CVR :

Un génocide culturel est la destruction des structures et des pratiques qui permettent au groupe de continuer à vivre en tant que groupe. Les États qui s'engagent dans un génocide culturel visent à détruire les institutions politiques et sociales du groupe ciblé. Des terres sont expropriées et des populations sont transférées de force et leurs déplacements sont limités. Des langues sont interdites. Des chefs spirituels sont persécutés, des pratiques spirituelles sont interdites et des objets ayant une valeur spirituelle sont confisqués et détruits. Pour la question qui nous occupe, des familles à qui on a empêché de transmettre leurs valeurs culturelles et leur identité d'une génération à la suivante. Dans ses rapports avec les peuples autochtones, le Canada a fait tout cela.

Ibid., à la p. 1.

⁵⁰² *Ibid.*, à la p. 144.

⁵⁰³ William Aguiar et Regine Halseth, *Peuples autochtones et traumatisme historique : Les processus de transmission intergénérationnelle* (Prince George [C.-B.] : Centre de collaboration nationale de la santé autochtone, 2015), p. 21, en ligne (pdf) : *Centre de collaboration nationale de la santé autochtone* www.ccsa-nccah.ca/docs/context/RPT-HistoricTrauma-IntergenTransmission-Aguiar-Halseth-FR.pdf [Aguiar et Halseth].

⁵⁰⁴ Selon la CVR : « Les dossiers actuels ne permettent pas d'établir combien d'enfants métis ont fréquenté un pensionnat. Mais, ils ont fréquenté presque chaque pensionnat mentionné dans le présent rapport, à un certain moment, où ils auraient partagé ces expériences : taux de mortalité élevé, déficience alimentaire, logement insalubre et surpeuplé, discipline sévère, lourdes charges de travail, négligence et violence, décrites dans les autres volumes de cette histoire. » Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Pensionnats du Canada : L'expérience métisse, Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, volume 3 (2015), p. 4, en ligne (pdf) : *Commission de vérité et réconciliation du Canada* ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/8-L'experience.metisse.pdf [Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Rapport final, volume 3*].

⁵⁰⁵ *Ibid.*, aux p. 4 et 55.

⁵⁰⁶ « À partir du début des années 1920 jusque dans les années 1940, les parents métis ont fait face à de nombreux obstacles s'ils voulaient donner à leur enfant une éducation institutionnelle. Encore une fois, le gouvernement fédéral a commencé à refuser les élèves métis dans les pensionnats, tandis que les provinces, pour des raisons économiques, étaient réticentes à assurer leur admission dans les écoles publiques. » *Ibid.*, aux p. 26 et 29.

⁵⁰⁷ *Ibid.*, à la p. 41.

⁵⁰⁸ *Ibid.*, à la p. 55.

⁵⁰⁹ Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Pensionnats du Canada : L'expérience inuite et nordique : Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, volume 2 (2015), p. 4, en ligne (pdf) : ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/7-

[Lexperience inuite et nordique.pdf](#) [Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Rapport final*, volume 2].

⁵¹⁰ Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Sommaire du rapport final*, *supra* note 485, à la p. 150.

⁵¹¹ Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Rapport final*, volume 2, *supra* note 509, à la p. 4.

⁵¹² *Ibid.*

⁵¹³ Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Sommaire du rapport final*, *supra* note 485, à la p. 8.

⁵¹⁴ *Ibid.*, à la p. 69.

⁵¹⁵ Commission ontarienne des droits de la personne, *Enfances interrompues : Surreprésentation des enfants autochtones et noirs au sein du système de bien-être de l'enfance de l'Ontario* (2018), s. 4.1, en ligne : Commission ontarienne des droits de la personne www.ohrc.on.ca/fr/enfances-interrompues; Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Sommaire du rapport final*, *supra* note 485, aux p. 135 et 136. Une étude menée par Statistique Canada en 2016 constate que la majorité des enfants autochtones (de 14 ans ou moins) vivant en famille d'accueil au Canada étaient des Premières Nations (82 %) tandis que 13 % étaient Métis et 4 %, Inuits; voir : Statistique Canada, *La situation des enfants autochtones âgés de 14 ans et moins dans leur ménage*, par Annie Turner, n° 75-006-X au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 13 avril 2016), en ligne (pdf) : Statistique Canada www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2016001/article/14547-fra.pdf [Turner, *La situation des enfants autochtones âgés de 14 ans et moins dans leur ménage*].

⁵¹⁶ Aguiar et Halseth, *supra* note 503, à la p. 7.

⁵¹⁷ Premier ministre Stephen Harper, « Déclaration d'excuses aux anciens élèves des pensionnats indiens » (11 juin 2008), en ligne : *Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada* rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1100100015644/1571589171655. Voir aussi : L'honorable Jane Stewart, « Allocution de l'honorable Jane Stewart ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien à l'occasion du dévoilement de : Rassembler nos forces, le plan d'action du Canada pour les Autochtones » (7 janvier 1998), *Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada* rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1100100015725/1571590271585.

⁵¹⁸ Gouvernement du Canada, *Déclaration sur la découverte autour du pensionnat de Kamloops* (28 mai 2021), en ligne : Gouvernement du Canada www.canada.ca/fr/relations-couronne-autochtones-affaires-nord/nouvelles/2021/05/declaration-sur-la-decouverte-autour-du-pensionnat-de-kamloops.html.

⁵¹⁹ Melisa Brittain et Cindy Blackstock, *First Nations Child Poverty: A Literature Review and Analysis* (Ottawa : First Nations Children's Action Research and Education Service, 2015), p. 81-102, en ligne (pdf) : *First Nations Child and Family Caring Society* fncaringsociety.com/sites/default/files/First%20Nations%20Child%20Poverty%20-%20A%20Literature%20Review%20and%20Analysis%202015-3.pdf.

⁵²⁰ Commission ontarienne des droits de la personne, « Pris à partie : Questions soulevées par les peuples autochtones » (2017), en ligne : Commission ontarienne des droits de la personne www.ohrc.on.ca/fr/pris-%C3%A0-partie-questions-soulev%C3%A9es-par-les-peuples-autochtones.

⁵²¹ Canada, Bureau du coroner en chef, *Enquête sur la mort de sept jeunes des Premières Nations : Jethro Anderson, Reggie Bushie, Robyn Harper. Kyle Morrisseau, Paul Panacheese, Curran Strang, Jordan Wabasse* (Thunder Bay : Explication du verdict, 2016), p. 10 [Bureau du coroner en chef : Enquête sur la mort de sept jeunes des Premières Nations]. Le 14 décembre 2020, un homme de Thunder Bay, Brayden Bushby, a été reconnu coupable d'homicide involontaire pour avoir délibérément lancé une attache de remorque d'un véhicule en mouvement à une femme autochtone, Barbara Kentner, qui est décédée par la suite; voir : *R v Brayden Bushby*, 2020 ONSC 7780.

⁵²² Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Sommaire du rapport final*, *supra* note 485, à la p. 135.

⁵²³ Bispirituelles, lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, queers, en questionnement, intersexuées et asexuelles; Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, *Rapport final*, volume 1a, *supra* note 486, à la p. 40.

⁵²⁴ Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, *Sommaire du rapport*, *supra* note 496, à la p. 5.

⁵²⁵ Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, *Response to the Development of an Accessibility Standard for Education* (juillet 2017), p. 4, en ligne (pdf) : OFIFC ofifc.org/wp-content/

[uploads/2020/03/2017-06-21-Increasing-Education-Access-for-Urban-Indigenous-Students.pdf](#) [Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, « Response to the Development of an Accessibility Standard for Education ».]

⁵²⁶ Statistique Canada, *Les Autochtones et la santé mentale durant la pandémie de COVID-19*, par Paula Arriagada *et al.*, n° 45280001 au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 23 juin 2020), en ligne : *Statistique Canada* www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00035-fra.htm.

⁵²⁷ Statistique Canada, *Taux de suicide chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits (2011 à 2016) : Résultats de la Cohorte santé et environnement du recensement canadien (CSERCAN) de 2011*, par Mohan B. Kumar et Michael Tjepkema, dans *Enquête nationale auprès des ménages*, n° 99-011-X2019001 au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 28 juin 2019), en ligne : *Statistique Canada* www150.statcan.gc.ca/n1/pub/99-011-x/99-011-x2019001-fra.htm [Kumar et Tjepkema].

⁵²⁸ Nishnawbe-Aski (NAN) est une organisation territoriale politique qui représente 49 communautés des Premières Nations du nord de l'Ontario.

⁵²⁹ Kumar et Tjepkema, *supra* note 527.

⁵³⁰ La négligence est décrite comme étant « souvent le défaut d'agir dans l'intérêt premier de l'enfant et comporte un risque de préjudice cumulatif au fil du temps ». Cependant, les abus envers les enfants sont souvent des actes délibérés et violents qui s'accompagnent d'un risque immédiat pour le bien-être de l'enfant. Groupe de travail sur le bien-être des enfants autochtones, *Bien-être des enfants autochtones : Rapport aux premiers ministres des provinces et territoires* (Ottawa : Secrétariat du Conseil de la Fédération, 2015), p. 10, en ligne (pdf) : *Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations* www.pmprovinceterritoires.ca/wp-content/uploads/2015/07/fr-aboriginal-children-in-care-report-july2015.pdf.

⁵³¹ Aguiar et Halseth, *supra* note 503, à la p. 8; Bureau du coroner en chef : *Enquête sur la mort de sept jeunes des Premières Nations*, *supra* note 521.

⁵³² « On peut définir le traumatisme comme étant la réponse émotionnelle, psychologique et physiologique à l'amplification du stress qui accompagne les expériences de menaces, de violence et d'événements qui mettent la vie en danger. Les symptômes immédiats (choc et déni) et à long terme (émotions imprévisibles, flashbacks, relations tendues, etc.) sont des réponses normales généralement consécutives à un événement traumatique ». Voir : Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres : *Trauma-Informed Schools*, *supra* note 282.

⁵³³ Aguiar et Halseth, *supra* note 503, à la p. 7; Bureau du coroner en chef : *Enquête sur la mort de sept jeunes des Premières Nations*, *supra* note 521.

⁵³⁴ Aguiar et Halseth, *supra* note 503, à la p. 7.

⁵³⁵ Voir par exemple : Amy Bombay *et al.*, « Intergenerational Trauma : Convergence of Multiple Processes among First Nations peoples in Canada », *International Journal of Indigenous Health*, volume 5, n° 3 (2009), en ligne : *University of Toronto Libraries, Journal Production Services* jps.library.utoronto.ca/index.php/ijih/article/view/28987/23916; Amy Bombay *et al.*, « The intergenerational effects of Indian Residential Schools : Implications for the concept of historical trauma », *Transcultural Psychiatry*, volume 51, n° 3 (2014), p. 320, DOI : [10.1177/1363461513503380](https://doi.org/10.1177/1363461513503380); *Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, Rapport final, volume 1a*, *supra* note 486, à la p. 113.

⁵³⁶ *Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, Rapport final, volume 1a*, *supra* note 486, à la p. 338.

⁵³⁷ Ontario, ministère de l'Éducation, *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Annexe technique*, *supra* note 322, à la p. 6; Ontario, ministère de l'Éducation, *De solides bases*, *supra* note 483, à la p. 11.

⁵³⁸ Assemblée des Premières Nations, *Fact Sheet: First Nations Education Funding* (dernière consultation le 14 janvier 2022), en ligne (pdf) : *Assemblée des Premières Nations* www.afn.ca/uploads/files/education/fact_sheet_-_fn_education_funding_final.pdf [Assemblée des Premières Nations, « Fact Sheet: First Nations Education Funding »].

⁵³⁹ Don Drummond et Ellen Kachuck Rosenbluth, « The Debate on First Nations Education Funding: Mind the Gap » (Décembre 2013); Queen's University, Working Paper 49, à la p. 20, en ligne (pdf) : *Queen's University* qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/14846/Drummond_et_al_2013_Debate_on_First_Nations.pdf [Drummond et Kachuck Rosenbluth].

⁵⁴⁰ Voir : exemple *ibid.*

⁵⁴¹ *Ibid.*, à la p. 20.

⁵⁴² Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada, « First Nations Education Information Sheet #1 » (adapté d'un document produit par l'Assemblée des Premières Nations, 2010; dernière consultation le 14 janvier 2022), en ligne (pdf) : *Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada* fncaringsociety.com/sites/default/files/FN-Education-Info-Sheet.pdf; *Assemblée des Premières Nations*, « [Fact Sheet: First Nations Education Funding](#) », *supra* note 538.

⁵⁴³ Ontario First Nation Special Education Working Group, *Review Report*, *supra* note 310.

⁵⁴⁴ *Ibid.*

⁵⁴⁵ Chiefs of Ontario, « Special Education Position Paper » (2017), en ligne (pdf) : *Chiefs of Ontario* education.chiefs-of-ontario.org/download/special-education-position-paper-2017 [Chiefs of Ontario, « Special Education Position Paper. »]

⁵⁴⁶ *Ibid.*, à la p. 3.

⁵⁴⁷ *Ibid.*, à la p. 7.

⁵⁴⁸ Gouvernement du Canada, « Parlons d'éducation dans les communautés des Premières Nations : Rapport du sondage » (préparé par Hill+Knowlton Stratégies Canada; dernière modification le 18 décembre 2017), en ligne : *Gouvernement du Canada* www.sac-isc.gc.ca/fra/1509019844067/1531399883352; [Hill + Knowlton]; Chiefs of Ontario, « *Special Education Position Paper* », *supra* note 545, à la p. 7.

⁵⁴⁹ Assemblée des Premières Nations, « Le gouvernement du Canada et l'Assemblée des Premières Nations annoncent une nouvelle politique et approche de financement pour l'éducation des Premières Nations de la maternelle au secondaire dans les réserves », communiqué de presse (21 janvier 2019), en ligne : *Assemblée des Premières Nations* www.afn.ca/fr/le-gouvernement-du-canada-et-lassemblee-des-premieres-nations-annoncent-une-nouvelle-politique-et-approche-de-financement-pour-leducation-des-premieres-nations-de-la-maternelle-au-se.

⁵⁵⁰ Services aux Autochtones Canada, « *Nouvelle politique et approche de financement pour l'éducation des Premières Nations de la maternelle au secondaire* » (2019), en ligne (pdf) : *Assemblée des Premières Nations* www.afn.ca/wp-content/uploads/2019/01/2019.01.21_BG-Word_K-12Education-FR.pdf.

⁵⁵¹ Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada en partenariat avec le Wabanaki Council on Disability et la Mawita'mk Society, *Jordan's Principle and Children with Disabilities and Special Needs: A Resource Guide and Analysis of Canada's Implementation* (mars 2021), p. 12-13, en ligne (pdf) : *Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada* fncaringsociety.com/sites/default/files/fiche_dinformation_tcdp_2020_36.pdf [Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada *et al.*, *Jordan's Principle and Children with Disabilities and Special Needs*].

⁵⁵² Assemblée des Premières Nations, *Accéder au Principe de Jordan : Une ressource pour les parents, les fournisseurs de soins, les familles et les communautés des Premières Nations* (2018), en ligne (pdf) : *Assemblée des Premières Nations*

www.afn.ca/uploads/Social_Development/Jordan's%20Principle%20Handbook%202019_fr.pdf; Société de soutien à l'enfance et à la famille des Premières Nations du Canada, *Jordan's Principle and Children with Disabilities and Special Needs*, *supra* note 551.

⁵⁵³ Gouvernement du Canada, « Soutenir les enfants inuits » (dernière modification le 29 mai 2020), en ligne : *Gouvernement du Canada* www.sac-isc.gc.ca/fra/1536348095773/1536348148664.

⁵⁵⁴ « Inuit Child First Initiative » (dernière consultation le 14 janvier 2022), en ligne : *Inuvialuit Regional Corporation* irc.inuvialuit.com/services/health-and-wellness/inuit-child-first-initiative.

⁵⁵⁵ « Child First Initiative » (dernière consultation le 14 janvier 2022), en ligne : *Tungasuvvingat Inuit* <https://tiontario.ca/programs/child-first-initiative>.

⁵⁵⁶ Ontario, Stephen Lecce (ministère de l'Éducation) et Nancy Naylor (Vice-ministre) « Planification de l'année scolaire 2021-2022 » (note de service) (4 mai 2021), p. 12, en ligne (pdf) : *Gouvernement de l'Ontario* efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/Memos/B2021/B07_FR.pdf [Note de service de le ministre Lecce et le vice-ministre Naylor]; K Gallagher-Mackay *et al.*, « COVID-19 and education disruption in Ontario: emerging evidence on impacts » (4 juin 2021; actualisé le 16 juin 2021) *Science Briefs of the Ontario COVID-19 Science Advisory Table* 2021; 2(34), DOI : <https://doi.org/10.47326/ocsat.2021.02.34.1.0>; pour une analyse sur la façon dont la pandémie a affecté l'alphabetisation dans les écoles des Premières

Nations; voir : J T O'Sullivan, *Le projet d'écoles modèles en littératie : Investir dans les enfants* (Montréal : Martin Family Initiative, 2021), en ligne : *Initiative de la Famille Martin* <https://themfi.ca/investing-in-children> [O'Sullivan, *Model Schools Literacy Project*].

⁵⁵⁷ Cindy Blackstock, « The Emergence of the Breath of Life Theory » (2011), volume 8, p. 1, *Journal of Social Work Values and Ethics*, p. 3, en ligne (pdf) : *Journal of Social Work Values and Ethics* jswve.org/download/2011-1/spr11-blackstock-Emergence-breath-of-life-theory.pdf.

⁵⁵⁸ *Ibid.*, aux p. 3-5.

⁵⁵⁹ Ontario Native Literacy Coalition, *Teachings of the Medicine Wheel, Basic Level Teachings Unit 2 : Student Manual* (2010), en ligne (pdf) : *Ontario Native Literacy Coalition* onlc.ca/wp-content/uploads/2014/06/Medicine-Wheel-Student-Manual1.pdf; « The Medicine Wheel Teachings » (dernière consultation le 14 janvier 2022), en ligne : *Open Library* ecampusontario.pressbooks.pub/movementtowardsreconciliation/chapter/the-medicine-wheel-teachings [« The Medicine Wheel Teachings »].

⁵⁶⁰ *Ibid.*

⁵⁶¹ Gouvernement de l'Alberta, « Walking Together: First Nations, Metis and Inuit Perspectives in Curriculum : Well-being », excerpt ©Nelson Education Ltd., *Aboriginal Perspectives*, Toronto, ON, 2004, p. 86–90 (dernière consultation le 14 janvier 2022), en ligne (pdf) : *Gouvernement de l'Alberta* www.learnalberta.ca/content/aswt/well_being/documents/cycles_of_life.pdf [Gouvernement de l'Alberta, « Walking Together »]; Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, *Full Circle: First Nations, Metis, Inuit Ways of Knowing* (2012), en ligne (pdf) : *Ontario Institute for Studies in Education* www.oise.utoronto.ca/deepeningknowledge/UserFiles/File/UploadedAmina_/full-circle-first-nations-metis-and-inuit-ways-of-knowing.pdf; Nicole Bell, « Teaching by the Medicine Wheel » (9 juin 2014), en ligne : *Le Réseau EdCan* www.edcan.ca/articles/teaching-by-the-medicine-wheel.

⁵⁶² Gouvernement de l'Alberta, « *Walking Together* », *supra* note 561.

⁵⁶³ Bureau du vérificateur général du Canada, *Rapport de l'auditeur indépendant 2021 : Rapport 3 – Accès à une eau potable salubre dans les collectivités des Premières Nations – Services aux Autochtones Canada* (25 février 2021), en ligne (pdf) : *Bureau du vérificateur général du Canada* www.oag-bvg.gc.ca/internet/docs/parl_oag_202102_03_f.pdf.

⁵⁶⁴ Statistique Canada, *Enquête auprès des peuples autochtones de 2006 : Expériences vécues à l'école par les enfants des Premières nations de 6 à 14 ans vivant hors réserve*, par Evelyne Bougie, n° 89-637-X au catalogue (Ottawa : Statistique Canada, 2009), en ligne (pdf) : *Statistique Canada* www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-637-x/89-637-x2009001-fra.pdf [*Statistique Canada*, « Enquête auprès des peuples autochtones de 2006 »].

⁵⁶⁵ 3,7 % des répondants ont choisi « sans objet ».

⁵⁶⁶ Chiffres arrondis au pourcentage entier le plus près. Taille de l'échantillon : 27 élèves des Premières Nations, 20 élèves métis, 46 élèves autochtones en tout.

⁵⁶⁷ Statistique Canada, « L'Enquête auprès des peuples autochtones de 2006 », *supra* note 564, à la p. 31.

⁵⁶⁸ Les enfants autochtones sont deux fois plus susceptibles que les enfants non autochtones de vivre avec leurs grands-parents; Statistique Canada, *La situation des enfants autochtones âgés de 14 ans et moins dans leur ménage*, par Annie Turner, *supra* note 515.

⁵⁶⁹ Gouvernement de l'Alberta, « La pratique tenant compte des traumatismes » (dernière consultation le 14 janvier 2022), en ligne (pdf) : *Gouvernement de l'Alberta* education.alberta.ca/media/3255928/traumatismes.pdf.

⁵⁷⁰ Education Connections, *Strengthening Attendance and Retention of Indigenous Youth in Elementary and Secondary Schools in Canada and Beyond* (Fredericton [N.-B.] : Education Connections, 2017) p. 21, en ligne (pdf) : *Assemblée des Premières Nations* www.afn.ca/event_download/478e1939-2d72-47c0-83ef-05440aae1381/40754b7b-4569-43fc-82e5-6aa212f01b21/544475d1-9b73-4a1d-9a39-559dce3bf3fb/D5.%20FNEII%20-%20Attendance%20Environmental%20Scan.pdf; [Education Connections, *Strengthening Attendance and Retention*]; Statistique Canada, « Enquête auprès des peuples autochtones de 2006 », *supra* note 564, à la p. 31.

⁵⁷¹ Education Connections, *Strengthening Attendance and Retention*, *supra* note 570, à la p. 21. Ce fait a été confirmé dans les récits d'expériences vécues que nous avons recueillis.

⁵⁷² Statistique Canada, « L'Enquête auprès des peuples autochtones de 2006 », *supra* note 564, à la p. 31.

⁵⁷³ Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, *Response to the Development of an Accessibility Standard for Education*, *supra* note 525, à la p. 3.

⁵⁷⁴ Par exemple : Chiefs of Ontario, « Special Education Position Paper », *supra* note 545; Ontario First Nation Special Education Working Group, *Review Report*, *supra* note 310; Kelly Gallagher-Mackay *et al.*, « First Nations, Métis, and Inuit Education: Overcoming gaps in provincially funded schools » (Toronto [Ontario] : People for Education, 2013), en ligne (pdf) : *People for Education* peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/07/Indigenous-Education-2013.pdf.

⁵⁷⁵ Ontario, ministère de l'Éducation, « L'éducation autochtone en Ontario » (dernière modification le 7 décembre 2021), en ligne : *Ministère de l'Éducation* www.edu.gov.on.ca/fre/aboriginal/supporting.html.

⁵⁷⁶ Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, *Rapport final*, volume 1a, *supra* note 486, à la p. 409.

⁵⁷⁷ *Rêver ensemble : Rapport relatif au dialogue sur les peuples autochtones et les droits de la personne* (septembre 2018), en ligne : *Commission ontarienne des droits de la personne* www.ohrc.on.ca/fr/r%C3%AAver-ensemble-rapport-relatif-au-dialogue-sur-les-peuples-autochtones-et-les-droits-de-la-personne (CODP, *Rêver ensemble*).

⁵⁷⁸ Voir, par exemple, le succès des programmes alternatifs au secondaire administrés par les centres d'amitié autochtone : Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, « Alternative Secondary School Program » (dernière consultation le 14 janvier 2022), en ligne : *Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres* ofifc.org/program/alternative-secondary-school-program; [Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, « Alternative Secondary School Program »]; « OFIFC's Response to the Premier's Highly Skilled Workforce Expert Panel » (2016), en ligne (pdf) : *Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres* ofifc.org/wp-content/uploads/2020/03/2016-02-22-Response-to-the-Highly-Skilled-Workforce-Expert-Panel.pdf; et la création de l'autorité mi'kmaq en éducation. Il y a vingt ans, la Première Nation des Mi'kmaq de Nouvelle-Écosse a pris en charge son système d'éducation et accru les taux de diplomation de 30 % à 90 %, soit le plus haut taux de diplomation dans les réserves du Canada : Michael MacDonald, « Carolyn Bennett lauds "amazing" Mi'kmaq graduation rate in NS, signs new \$600-million agreement », *Global News* (14 mars 2019), en ligne : *Global News* globalnews.ca/news/5056368/mikmaq-education-authority-ns [MacDonald.]

⁵⁷⁹ Michael MacDonald, *supra* note 578.

⁵⁸⁰ Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, « Alternative Secondary School Program », *supra* note 578.

⁵⁸¹ Hill + Knowlton, *supra* note 548; voir aussi : Ontario, ministère de l'Éducation, *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Sommaire du Troisième rapport d'étape sur la mise en œuvre du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits* (2018), p. 3, en ligne (pdf) : *Ministère de l'Éducation* www.edu.gov.on.ca/fre/autochtones/sommaire-du-troisieme-rapport.pdf [Ontario, ministère de l'Éducation, *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Sommaire*], pour une analyse de l'importance des conseillers et travailleurs de soutien autochtones pour assister les élèves dans leur transition, ainsi que pour engager et retenir les élèves à risque de décrochage précoce.

⁵⁸² CODP, *Rêver ensemble*, *supra* note 577.

⁵⁸³ Ontario, ministère de l'Éducation, « Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit » (2007), p. 6, en ligne (pdf) : *Gouvernement de l'Ontario* www.edu.gov.on.ca/fre/aboriginal/fnmiframeworkf.pdf; People for Education, *Moving toward Reconciliation in Ontario's Publicly Funded Schools* (2016), p. 2, en ligne (pdf) : *People for Education* peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/11/P4E-Indigenous-Education-2016.pdf; Tanya C. Leary, « First Nations, Métis, and Inuit Education 101 » (2014), en ligne : *EFTO Voice* efvoice.ca/node/586; Daniel Schwartz, « First Nations education needs fresh ideas, leaders say », *CBC News* (4 novembre 2013), en ligne : *CBC* www.cbc.ca/news/canada/first-nations-education-needs-fresh-ideas-leaders-say-1.2255180; Brittany Hobson, « New report highlights underrepresentation of Indigenous school teachers in Winnipeg », *APTN National News* (9 octobre 2020), en ligne : *APTN News* www.aptnnews.ca/national-news/new-report-highlights-underrepresentation-of-indigenous-school-teachers-in-winnipeg.

⁵⁸⁴ Chiefs of Ontario, « Special Education Position Paper », *supra* note 545, à la p. 6.

⁵⁸⁵ Bureau du coroner en chef, *Enquête sur la mort de sept jeunes des Premières Nations*, *supra* note 521, à la p. 12.

⁵⁸⁶ Le Northern Nishnawbe Education Council (NNEC) administre deux écoles secondaires des Premières Nations, à Thunder Bay et près de Sioux Lookout, pour les élèves dans les réserves, *Ibid*, à la p. 13.

⁵⁸⁷ Ontario, ministère de l'Éducation, *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Sommaire*, *supra* note 581, à la p. 3.

⁵⁸⁸ Une enquête du coroner (« Enquête sur les sept jeunes ») s'est penchée sur les décès de Reggie Bushie, Jethro Anderson, Jordan Wabasse, Kyle Morrisseau, Curran Strang, Paul Panacheese et Robyn Harper, sept jeunes de la Nation Nishnawbe Aski décédés alors qu'ils fréquentaient une école secondaire des Premières Nations à Thunder Bay. Les enquêteurs ont formulé des recommandations en vue d'améliorer l'éducation autochtone et de mieux assister les élèves dans leur transition. Voir : Ontario, Bureau du coroner en chef, *Enquête sur la mort de sept jeunes des Premières Nations*, *supra* note 521.

⁵⁸⁹ Les sept jeunes de la Nation Nishnawbe Aski fréquentaient une école secondaire des Premières Nations à Thunder Bay.

⁵⁹⁰ Ce terme désigne le territoire ancestral des Inuits au Canada, lequel englobe les régions visées par les revendications territoriales du Nunavut, du Nunavik dans le Nord du Québec, du Nunatsiavut dans le Nord du Labrador et la région désignée des Inuvialuit aux Territoires du Nord-Ouest; voir : « Inuit Nunangat Map » (dernière consultation le 14 janvier 2022), en ligne : *Inuit Tapirit Kanatami* www.itk.ca/inuit-nunangat-map.

⁵⁹¹ Jim Bell, « Tungasuvvingat Inuit signs five-year education pact with Ontario », *Nunatsiaq News* (4 décembre 2017), en ligne : *Nunatsiaq News* nunatsiaq.com/stories/article/65674tungasuvvingat_inuit_signs_five_year_education_pact_with_ontario.

⁵⁹² Bureau du coroner en chef, *Enquête sur la mort de sept jeunes des Premières Nations*, *supra* note 521.

⁵⁹³ Chiefs of Ontario, « Special Education Position Paper », *supra* note 545, à la p. 6.

⁵⁹⁴ Le rapport de la CVR analyse aussi les forces et les apports des survivants des pensionnats : Les survivants sont plus que des victimes de violence. Ils détiennent aussi des droits issus de traités, des droits constitutionnels et des droits de la personne. Ce sont des femmes et des hommes dotés d'une capacité inouïe de résilience, de courage et de vision de l'avenir. Plusieurs sont devenus des aînés, des dirigeants communautaires, des éducateurs, des avocats et des militants politiques engagés à revitaliser leurs cultures, leurs langues, leurs traités, leurs lois et leurs systèmes de gouvernance. À travers leurs expériences vécues, ils ont acquis une parfaite connaissance de ce [dont] les victimes de violence ont besoin pour guérir. De façon tout aussi importante, ils ont fourni de sages conseils aux dirigeants politiques, aux organismes de réglementation, aux décideurs politiques, et à tous les citoyens sur [la façon de] prévenir la répétition de tels actes de violence.

Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Sommaire du rapport final*, *supra* note 485, à la p. 207.

⁵⁹⁵ La CODP reconnaît l'existence de problèmes associés à l'évaluation du rendement des élèves autochtones au moyen de ces mesures, en particulier les tests normalisés, décrits comme eurocentriques et empreints de préjugés, notamment envers les élèves autochtones.

⁵⁹⁶ Ontario, ministère de l'Éducation, *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Sommaire*, *supra* note 581.

⁵⁹⁷ Ontario, ministère de l'Éducation, *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Annexe technique*, *supra* note 322, à la p. 9.

⁵⁹⁸ Les résultats des élèves se définissant comme Inuits dans le système de langue française n'ont pas été déclarés en raison du faible nombre de ces élèves (moins de 10).

⁵⁹⁹ Ontario, ministère de l'Éducation, *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Annexe technique*, *supra* note 322, à la p. 10.

⁶⁰⁰ *Ibid*, à la p. 18.

⁶⁰¹ En raison du faible nombre d'élèves inuits dans le système de langue française (moins de 10), les données à leur sujet ne sont pas fournies.

⁶⁰² Ontario, ministère de l'Éducation, *Renforcer notre parcours d'apprentissage : Annexe technique*, *supra* note 322, à la p. 19.

⁶⁰³ *Ibid*, à la p. 32.

⁶⁰⁴ *Ibid*, à la p. 33.

⁶⁰⁵ *Ibid*, à la p. 40.

⁶⁰⁶ *Les chemins de la réussite pour les élèves des Premières nations, étudiants Métis et Inuit – Élaboration de politiques pour l'auto-identification, volontaire et confidentielle, des élèves autochtones : pratiques réussies pour les conseils scolaires de l'Ontario* (2007), p. 6, en ligne (pdf) : Ontario, ministère de l'Éducation <https://files.ontario.ca/edu-building-bridges-to-success-first-nation-metis-inuit-students-en-2021-10-21.pdf> [Ontario, ministère de l'Éducation, *Les chemins de la réussite pour les élèves des Premières nations, étudiants Métis et Inuit*].

⁶⁰⁷ Conseil des universités de l'Ontario, *Aboriginal Self-Identification Project Final Report* (mai, 2013), p. 17-18, en ligne (pdf) : Conseil des universités de l'Ontario cou.ca/wp-content/uploads/2015/05/COU-Aboriginal-Self-Identification-Project.pdf; Ontario, ministère de l'Éducation, *Les chemins de la réussite pour les élèves des Premières nations, Métis et Inuit* (2007), *supra* note 606, à la p. 13.

⁶⁰⁸ Pour des ressources sur les méthodologies de recherche autochtones, voir : « Indigenous Methodologies : X̱wi7x̱wa Library » (dernière consultation le 29 janvier 2022), en ligne : *The University of British Columbia Library* guides.library.ubc.ca/id.php?content_id=35791473.

⁶⁰⁹ Le ministère de l'Éducation a indiqué que tous les conseils scolaires avaient accès à leurs propres données d'auto-identification ainsi qu'à des données agrégées régionales et provinciales depuis plusieurs années (y compris des ventilations des données d'auto-identification et des données sur le rendement) grâce à l'Outil de profil analytique de l'éducation autochtone (Indigenous Education Analytical Profile Tool).

⁶¹⁰ Nombre total d'élèves se définissant comme Autochtones en 3^e et 6^e année :

	3 ^e année	6 ^e année
Hamilton-Wentworth	27	28
Keewatin-Patricia	152	166
Lakehead	116	107
Conseil catholique de London	s.o.*	s.o.*
Ottawa-Carleton	n.d.	n.d.
Peel	s.o.*	s.o.*
Simcoe Muskoka	16	19
Thames Valley	116	156

s.o.* : Le Conseil catholique de London a fourni des données qui ne sont toutefois pas communiquées en raison de la très petite taille de l'échantillon, ainsi que du risque de révéler l'identité des élèves.

n.d. : Ottawa-Carleton n'a pas indiqué la taille de l'échantillon.

⁶¹¹ Hamilton-Wentworth en 3^e année, Conseil catholique de London en 3^e année, Simcoe-Muskoka en 3^e et 6^e année.

⁶¹² Il nous a été impossible d'évaluer la réussite des élèves autochtones dans le huitième conseil, celui de Peel, qui s'est abstenu de fournir des données par souci de confidentialité.

⁶¹³ T.M. Janzen *et al.*, « Cognitive and reading profiles of two samples of Canadian First Nations children: Comparing two models for identifying reading disability », *Canadian Journal of School Psychology*, volume 28, n° 4 (2013), 323-344, à la p. 327, DOI : [10.1177/0829573513507419](https://doi.org/10.1177/0829573513507419) [Janzen *et al.*, « Cognitive and reading profiles of two samples of Canadian First Nations children »]. Voir aussi : J.P. Das *et al.*, « Influence of distal and proximal cognitive processes on word reading » *Reading Psychology* 366-393, volume 29, n° 4 (2008), DOI : [10.1080/02702710802153412](https://doi.org/10.1080/02702710802153412) [Das *et al.*, « Influence of distal and proximal cognitive processes on word reading »].

⁶¹⁴ Janzen *et al.*, « Cognitive and reading profiles of two samples of Canadian First Nations children: Comparing two models for identifying reading disability », *supra* note 613, à la p. 340.

⁶¹⁵ J.P. Das *et al.*, « Correlates of Canadian native children's reading performance: From cognitive styles to cognitive processes », *Journal of School Psychology* 589, volume 45, n° 6 (2007), à la p. 600, DOI : [10.1016/j.jsp.2007.06.004](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.004) [Das *et al.*, « Correlates of Canadian native children's reading performance »].

⁶¹⁶ Walton et Ramirez, « Reading Acquisition in Young Aboriginal Children », *supra* note 495, à la p. 3; Patrick Walton, « Using Songs and Movement to Teach Reading to Aboriginal Children » (2010), Conseil canadien sur l'apprentissage, en ligne : *Research Gate* www.researchgate.net/publication/228998127_Using_songs_and_movement_to_teach_reading_to_Aboriginal_children [Walton, « Using Songs and Movement to Teach Reading to Aboriginal Children »].

- ⁶¹⁷ Das *et al.*, « Correlates of Canadian native children's reading performance », *supra* note 615, à la p. 600. Voir aussi : Das *et al.*, « Influence of distal and proximal cognitive processes on word reading », *supra* note 613.
- ⁶¹⁸ M. Williams, « Phonemic Awareness and Early Spelling Skills in Urban Australian Aboriginal and Non-Aboriginal Children », *International Journal of Speech Language Pathology* 497, volume 12, n° 6 (2010), DOI : [10.3109/17549507.2011.481798](https://doi.org/10.3109/17549507.2011.481798); Margot Prior, « Language and literacy challenges for Indigenous children in Australia », *Australian Journal of Learning Difficulties* 123, volume 18, n° 2 (2013), DOI : [10.1080/19404158.2013.840901](https://doi.org/10.1080/19404158.2013.840901).
- ⁶¹⁹ Jennifer R. Wolgemuth *et al.*, « ABRACADABRA aids Indigenous and non-Indigenous early literacy in Australia: Evidence from a multisite randomized controlled trial », *Computers and Education* 250, volume 67 (2013), DOI : [10.1016/j.compedu.2013.04.002](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.002).
- ⁶²⁰ K. McIntosh *et al.*, « Response to intervention in Canada: Definitions, the evidence base, and future directions », *Canadian Journal of School Psychology* 18, volume 26, n° 1 (2011), à la p. 32, DOI: <https://doi.org/10.1177/0829573511400857>.
- ⁶²¹ O'Sullivan, *Model Schools Literacy Project*, *supra* note 556, à la p. 12.
- ⁶²² *Ibid.*, aux p. 12-13.
- ⁶²³ *Ibid.*, à la p. 13.
- ⁶²⁴ *Ibid.*, à la p. 9.
- ⁶²⁵ *Ibid.*
- ⁶²⁶ Walton et Ramirez, « Reading Acquisition in Young Aboriginal Children », *supra* note 495, à la p. 1; Walton, « [Using Songs and Movement to Teach Reading to Aboriginal Children](#) », *supra* note 616.
- ⁶²⁷ *Ibid.*
- ⁶²⁸ Pamela Rose Toulouse, « What Matters in Indigenous Education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement » (Toronto [Ontario] : People for Education, 2016), en ligne (pdf) : *People for Education* peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/07/MWM-What-Matters-in-Indigenous-Education.pdf.
- ⁶²⁹ *Ibid.*
- ⁶³⁰ O'Sullivan, *Model Schools Literacy Project*, *supra* note 556, à la p. 9.
- ⁶³¹ Voir aussi : Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, *Appels à la justice* (2019), volume 1b, p. 167–218 (« Appels à la justice »), en ligne (pdf) : *Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées* mniwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Final_Report_Vol_1b.pdf [Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, Rapport final, volume 1b].
- ⁶³² Ontario First Nation Special Education Working Group, *Ontario First Nations Special Education Review Report*, *supra* note 310, à la p. 13. Voir aussi : la lettre de la Commission ontarienne des droits de la personne à la ministre Hunter, « Objet : Mise en œuvre des recommandations sur l'éducation de l'enfance en difficulté dans les Premières Nations » (20 novembre 2017), en ligne : *Commission ontarienne des droits de la personne* www.ohrc.on.ca/fr/objet-mise-en-%C5%93uvre-des-recommandations-sur-l%E2%80%99%C3%A9ducation-de-l%E2%80%99enfance-en-difficult%C3%A9-dans-les.
- ⁶³³ Ontario Federation of Indigenous Friendship Centres, « Response to the Development of an Accessibility Standard for Education », *supra* note 525.
- ⁶³⁴ Bureau du coroner en chef, *Enquête sur la mort de sept jeunes des Premières Nations*, *supra* note 521.
- ⁶³⁵ Commission de vérité et réconciliation du Canada, *Appels à l'action*, *supra* note 492.
- ⁶³⁶ Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, *Rapport final*, volume 1b, *supra* note 631, aux p. 167-218 (« Appels à la justice »).
- ⁶³⁷ Les rapports des quatre premières années sont accessibles sous « CODE Current projects » (dernière consultation le 17 janvier 2022), en ligne : *Conseil ontarien des directions de l'éducation* www.ontariodirectors.ca/projects-current.html.
- ⁶³⁸ CODP, *Rêver*, *supra* note 577.
- ⁶³⁹ « L'éducation autochtone en Ontario » (dernière modification le 7 décembre 2021), en ligne : *Ministère de l'Éducation* www.edu.gov.on.ca/fr/aboriginal/supporting.html.
- ⁶⁴⁰ *Déclaration des Nations Unies*, *supra* note 291.

⁶⁴¹ CDPH, *supra* note 8. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, UNGAOR, 61^e session, suppl. n° 49, A/RES/61/106 (2007), art. 7 et 24; *Convention relative aux droits de l'enfant*, 20 novembre 1989, UNTS 1577, art. 28 (entrée en vigueur le 2 septembre 1990).

⁶⁴² En 2016, l'Ontario a adopté une loi déclarant la première semaine de novembre comme la Semaine de reconnaissance des traités. Cet événement annuel souligne l'importance des traités et aide les élèves et les résidents de l'Ontario à en apprendre davantage sur les droits issus des traités et les relations découlant des traités; « Semaine de reconnaissance des traités » (dernière modification le 16 novembre 2021, en ligne : [Gouvernement de l'Ontario www.ontario.ca/fr/page/semaine-de-reconnaissance-des-traites](http://www.ontario.ca/fr/page/semaine-de-reconnaissance-des-traites)).

⁶⁴³ Le 19 septembre est l'anniversaire d'une victoire phare pour les droits des Métis à la Cour suprême du Canada dans l'arrêt *R. c. Powley*. *La Cour suprême du Canada a reconnu à l'unanimité les droits des Métis dans l'article 35 de la Constitution du Canada*; voir : « A Powley Day message from MNO President Margaret Froh » (19 septembre 2020), en ligne : [Metis Nation of Ontario www.metisnation.org/news/powley-day-2020](http://www.metisnation.org/news/powley-day-2020).

⁶⁴⁴ Le 16 novembre est l'anniversaire de l'exécution de Riel de 1885. Les citoyens, les conseils communautaires détenant une charte et les collectivités de la MNO organisent partout en Ontario des événements visant à célébrer la culture métisse, à reconnaître les nombreux apports des Métis au Canada et à souligner les difficultés que continuent de vivre les Métis; « Louis Riel Day Information » (dernière modification le 20 novembre 2020), en ligne : [Metis Nation of Ontario www.metisnation.org/culture-heritage/louis-riels-day-info](http://www.metisnation.org/culture-heritage/louis-riels-day-info).

⁶⁴⁵ Par exemple, en se fiant à l'observation des élèves dans la classe; voir : G. Reid Lyon et Vinita Chhabra, « The Science of Reading Research », *What Research Says about Reading 12*, volume 61, n° 6 (2004), en ligne : [ASCD www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/The-Science-of-Reading-Research.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/The-Science-of-Reading-Research.aspx) [Lyon et Chhabra, « The Science of Reading Research »].

⁶⁴⁶ La méthode scientifique consiste à formuler une hypothèse, déterminer une méthodologie de recherche pour tester l'hypothèse, recueillir et analyser des données et rendre compte des résultats. Une révision indépendante effectuée par des chercheurs qui se spécialisent dans le même domaine afin d'évaluer l'étude est considérée comme un critère de fiabilité. L'existence de plus d'une étude utilisant une méthodologie de recherche robuste accroît également la précision et la fiabilité des résultats; voir : *ibid.*

⁶⁴⁷ Jill Hawken, *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche* (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2008), p. 12, en ligne (pdf) : [Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine www.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf](http://www.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf) [Hawken, *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*].

⁶⁴⁸ Ontario, ministère de l'Éducation, *Stratégie de lecture au primaire*, *supra* note 201, à la p. 7.

⁶⁴⁹ *Ibid.*, à la p. 7

⁶⁵⁰ Moats, *Whole-Language High Jinks*, *supra* note 461; « Strategies used in education for resisting the evidence and implications of the science of reading » (2020) volume 1, n° 1 *The Reading League Journal* 33 [Brady, « Strategies used in education for resisting the evidence »]; R S Johnston *et al.*, « Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10 year old boys and girls » (2012) volume 25, n° 6 *Reading and Writing* 1365 [Johnston *et al.*, « Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching »].

⁶⁵¹ Ontario, ministère de l'Éducation, *Stratégie de lecture au primaire*, *supra* note 201, à la p. 2.

⁶⁵² *Ibid.*, aux p. 2 et 3.

⁶⁵³ Les programmes complets d'analyse graphophonétique sont souvent plus inclusifs, ils comprennent l'enseignement des morphèmes et d'autres constantes orthographiques (par exemple [en anglais], le passé en *-ed*, le pluriel en *-s*, les suffixes tels que *-tion*, *-cy*, etc.).

⁶⁵⁴ *National Reading Panel Report: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction – Reports of the Subgroups* (2000) National Institute of Health Publication N° 00-4754, p. 1-1, en ligne (pdf) : [National Institute of Child Health and Human Development www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf](http://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf) [NICHD: *National Reading Panel Report*].

⁶⁵⁵ *Ibid.*, à la p. 1-1.

⁶⁵⁶ NICHD: *National Reading Panel Report*, *supra* note 654.

⁶⁵⁷ *Ibid.*

⁶⁵⁸ *Ibid.*; pour un résumé utile, voir : Center on Teaching and Learning, « There are five big ideas in beginning reading » (dernière consultation le 25 janvier 2022), en ligne : University of Oregon reading.uoregon.edu/big_ideas.

⁶⁵⁹ Pour une explication détaillée des cinq grandes idées, voir : « Reading after Epilepsy Surgery: Part 1 – Understanding the Big Five for the Early or Struggling Reader » (dernière consultation le 25 janvier 2022), en ligne (pdf) : *The Brain Recovery Project* www.brainrecoveryproject.org/wp-content/uploads/2018/10/Part-1-Understanding-the-Big-Five-for-the-Early-or-Struggling-Reader.pdf.

⁶⁶⁰ Ontario, ministère de l'Éducation, *Stratégie de lecture au primaire*, *supra* note 201, à la p. 71.

⁶⁶¹ Assemblée législative de l'Ontario, *Comité permanent des budgets des dépenses*, 4-37 (10 juin 2003), p. E-49, en ligne : *Assemblée législative de l'Ontario*, www.ola.org/fr/affaires-legislatives/comites/budgets-depenses/legislature-37/transcriptions/transcription-comite-2003-juin-10.

⁶⁶² Ontario, ministère de l'Éducation, *Stratégie de lecture au primaire*, *supra* note 201, à la p. 11

⁶⁶³ *Ibid* à la p. 3.

⁶⁶⁴ *Ibid* à la p. 16.

⁶⁶⁵ *Ibid* à la p. 17.

⁶⁶⁶ *Ibid* à la p. 23.

⁶⁶⁷ Jim Rose, *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties: An Independent Report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families* (juin 2009), p. 38, en ligne (pdf) : *The Dyslexia-SpLD Trust* www.thedyslexia-spldtrust.org.uk/media/downloads/inline/the-rose-report.1294933674.pdf [Rose Report 2009].

⁶⁶⁸ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 5.

⁶⁶⁹ Jim Rose, *Independent Review of the Teaching of Early Reading* (mai 2006), p. 20, en ligne (pdf) : *Digital Education Resource Archive* dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf [Rose Report 2006].

⁶⁷⁰ Hawken, *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*, *supra* note 647.

⁶⁷¹ *Ibid* à la p. 111.

⁶⁷² H.S. Scarborough, « Connecting early language and literacy to later (dis)abilities: Evidence, theory and practice », dans S.B. Neuman et D.K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (New York : Guilford Press, 2002), 97.

⁶⁷³ P. Gough et W. Tunmer, « Decoding, reading, and reading disability », *Remedial and Special Education* 6, volume 7, n° 1 (1986); W. Hoover et P. Gough, « The simple view of reading » (1990), *2 Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.

⁶⁷⁴ Linnea C. Ehri, « Learning to read words: Theory, findings, and issues », *Scientific Studies of Reading* 167, volume 9, n° 2 (2005); Linnea C. Ehri, « Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning », *Scientific Studies of Reading* 5 [Ehri, « Orthographic mapping »].

⁶⁷⁵ L. C. Ehri, « The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction » (2020), *55 Reading Research Quarterly* S45.

⁶⁷⁶ J. M. Fletcher *et al.*, « A Commentary on Bowers (2020) and the Role of Phonics in Reading Instruction » (2021) 33 *Educational Psychology Review* 1249 at 1257 [Fletcher *et al.*, « A Commentary on Bowers (2020) »].

⁶⁷⁷ See also the following meta-analysis: K Galuschka *et al.*, “Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials” (2014) 9:2 *PloS One* e89900: “The results revealed that phonics instruction is not only the most frequently investigated treatment approach, but also the only approach whose efficacy on reading and spelling performance in children and adolescents with reading disabilities is statistically confirmed. The mean effect sizes of the remaining treatment approaches did not reach statistical significance”; D Murphy Odo, “A Meta-Analysis of the Effect of Phonological Awareness and/or Phonics Instruction on Word and Pseudo Word Reading of English as an L2” (2021) 11:4 *SAGE Open*, DOI : <https://doi.org/21582440211059168>: “Effect sizes were recorded for the effect of various PA and/or phonics instructional interventions on word and pseudo word reading. Results demonstrated that L2 PA and phonics instruction has a moderate effect on L2 word reading (g=0.53)... Based upon these conclusions, policymakers and educators can provide beginning learners of English as an L2 with PA and phonics instruction that will enable them to read, understand and enjoy English better”; S Graham *et al.*,

“Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis” (2018) 53:3 *Reading Research Quarterly* 279-304: “Results show that treatment approaches using phonics, orthographic (graphotactic or orthographic phonological spelling rules), and morphological instruction had a moderate to high impact on spelling performance”; G McArthur et al, “Phonics training for English-speaking poor readers” (2012) 12 *Cochrane Database of Systematic Reviews*, DOI : <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009115.pub2>: “Phonics training appears to be effective for improving literacy-related skills, particularly reading fluency of words and non-words, and accuracy of reading irregular words.”; R S Dessemontet et al, “A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability” (2019) 26 *Educational Research Review* 52. Voir aussi la méta-analyse suivante : K. Galuschka et al., *Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials* (2014), volume 9, n° 2 *PLoS One* e89900 : « Les résultats ont révélé que l'enseignement de la phonétique n'est pas seulement l'approche de traitement la plus fréquemment étudiée, mais aussi la seule approche dont l'efficacité sur le rendement de lecture et d'orthographe chez les enfants et les adolescents ayant des troubles de lecture est statistiquement confirmée. Les tailles d'effet moyennes des approches de traitement restantes n'ont pas atteint la signification statistique »; D. Murphy Odo, *A Meta-Analysis of the Effect of Phonological Awareness and/or Phonics Instruction on Word and Pseudo Word Reading of English as an L2* (2021), volume 11, n° 4 *SAGE Open*, DOI : <https://doi.org/21582440211059168> : « Les tailles d'effet ont été enregistrées pour les résultats de diverses interventions pédagogiques de sonorisation ou de phonétique sur la lecture de mots et de pseudo-mots. Les résultats ont démontré que l'enseignement de l'AP et de la phonétique en N2 a un effet modéré sur la lecture des mots en N2 (g = 0,53). Sur la base de ces conclusions, les décideurs et les éducateurs peuvent fournir aux apprenants débutants de l'anglais en N2 des instructions d'AP et de phonétique qui leur permettront de lire, mieux comprendre et apprécier l'anglais »; S. Graham et al., *Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis* (2018), volume 53, n° 3, *Reading Research Quarterly* 279-304 : « Les résultats montrent que les approches de traitement utilisant la phonétique, l'orthographe (orthographe graphotactique ou règles d'orthographe phonologiques), et l'instruction morphologique a eu un effet modéré à élevé sur le rendement orthographique »; G. McArthur et al., *Phonics training for English-speaking poor readers* (2012) 12 *Cochrane Database of Systematic Reviews*, DOI : <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009115.pub2> : « La formation phonétique semble être efficace pour améliorer les compétences liées à l'alphabétisation, en particulier la fluidité de lecture des mots et des non-mots, ainsi que la précision de la lecture des mots irréguliers »; R. S. Dessemontet et al., *A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability* (2019) 26 *Educational Research Review* 52.

⁶⁷⁸ D. LaBerge et J. Samuels, « Toward a theory of automatic information processing in reading », *Cognitive Psychology* 293, volume 6, n° 2 (1974).

⁶⁷⁹ J.A. Scott et al., « Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three Canadian upper-elementary classrooms », *The Elementary School Journal* 269, volume 103, n° 3 (2003); N. K. Duke, « 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade », *Reading Research Quarterly* 202, volume 35, n° 2 (2000) [Duke, « 3.6 minutes per day »]; S. Neuman et al., « A double dose of disadvantage: Language experiences for low-income children at home and at school », *Journal of Educational Psychology* 102, volume 110, n° 1 (2018) [Neuman et al., « A double dose of disadvantage »]; T.S. Wright et S.B. Neuman, « Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction », *Journal of Literacy Research* 330, volume 46, n° 3 (2014) [Wright et Neuman, « Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction »].

⁶⁸⁰ Scott et al., « Vocabulary instruction », *supra* note 679; Duke, « 3.6 minutes per day », *supra* note 679; Neuman et al., « A double dose of disadvantage », *supra* note 679; Wright et Neuman, « Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction », *supra* note 679.

⁶⁸¹ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 679.

⁶⁸² S.E. Israel (dir.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 2^e éd. (New York : Guilford Press, 2017); B. Honig et al., *Teaching Reading Sourcebook: For All Educators Working to Improve Reading Achievement*, 3^e éd., 2018, CORE Literacy Library Series.

⁶⁸³ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 20; Holly M. et al., « Early intervention in reading: From research to practice », *Remedial and Special Education* 67, volume 29, n° 2 (2008), DOI : [10.1177/0741932508315844](https://doi.org/10.1177/0741932508315844); Linnea C. Ehri et al., « Systematic phonics instruction helps

[students learn to read](#): Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis », *Review of Educational Research* 393, volume 71, n° 3 (2001), DOI : [10.3102/00346543071003393](https://doi.org/10.3102/00346543071003393).

⁶⁸⁴ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 5.

⁶⁸⁵ Voir, par exemple, la recherche sur la manière dont les élèves bénéficient du temps direct de l'enseignant en classe par opposition au retrait avec un assistant pédagogique : Rob Webster *et al.*, « A help or a hindrance? » (16 décembre 2009) *1.2 Teaching Times* 64 complexneeds.org.uk/modules/Module-4.1-Working-with-other-professionals/All/downloads/m13p080b/tas_%20a_help_or_a_hindrance.pdf.

⁶⁸⁶ Ontario, ministère de l'Éducation, *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*, (2013), p. 13, en ligne (pdf) : *ministère de l'Éducation* www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/learningforall2013fr.pdf [Ontario, ministère de l'Éducation, *L'apprentissage pour tous*].

⁶⁸⁷ Lyne Bessette, « Un programme d'activités pédagogiques visant le développement de la fluidité en lecture aux trois paliers du modèle RAI auprès d'élèves en 2^e année du primaire », (27 mai 2020), en ligne : *TA @ l'école* www.taalecole.ca/un-programme-dactivites-pedagogiques-rai, citant S. Vaughn et L.S. Fuchs, « Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems », *Learning Disabilities Research and Practice* 137, volume 18 (2003).

⁶⁸⁸ Edward S. Shapiro, « Tiered instruction and intervention in a response-to-intervention model », (dernière consultation le 26 janvier 2022), en ligne : *RTI Action Network* www.rtinetwork.org/essential/tieredinstruction/tiered-instruction-and-intervention-rti-model.

⁶⁸⁹ *Ibid*; voir aussi : Margaret Searle, *What Every School Leader Needs to Know about RTI*, (Alexandria, VA: ASCD, 2010), et « Response to Intervention (RTI) » (dernière consultation le 26 janvier 2022), en ligne : *The Reading Well* www.dyslexia-reading-well.com/response-to-intervention.html.

⁶⁹⁰ Barbara R. Foorman *et al.*, « Interventions aimed at improving reading success: An evidence-based approach », *Developmental Neuropsychology* 613, volume 24, n° 2-3 (2003); Carolyn A. Denton *et al.*, « Perspective: Schools that "beat the odds" », *Remedial and Special Education* 258, volume 24, n° 5 (2003).

⁶⁹¹ Geva, « Issues in assessment of reading disabilities in L2 children », *supra* note 453; Thompson *et al.*, « Effectiveness of supplement reading instruction for 2nd grade English learners with reading difficulties » *Elementary School Journal* 221, volume 103, n° 3, (2003). [Thompson *et al.*, « Effectiveness of supplement reading instruction »].

⁶⁹² Russell Monroe Gersten et Esther Geva, « Teaching reading to early language learners », (avril 2003) *Educational Leadership*, en ligne : *Research Gate* [researchgate.net/profile/Russell-Gersten/publication/292507514_Teaching_reading_to_early_language_learners/links/56cca88208ae059e37507a17/Teaching-reading-to-early-language-learners.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Russell-Gersten/publication/292507514_Teaching_reading_to_early_language_learners/links/56cca88208ae059e37507a17/Teaching-reading-to-early-language-learners.pdf).

⁶⁹³ For a review of these issues, voir : Esther Geva, « Second-Language Oral Proficiency and Second-Language Literacy », dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006), p 123–139, en ligne : *Research Gate* [researchgate.net/profile/Esther-Geva/publication/265667649_5_Second-Language_Oral_Proficiency_and_Second-Language_Literacy/links/56c76d6708ae5488f0d2d2eb/5-Second-Language-Oral-Proficiency-and-Second-Language-Literacy.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Esther-Geva/publication/265667649_5_Second-Language_Oral_Proficiency_and_Second-Language_Literacy/links/56c76d6708ae5488f0d2d2eb/5-Second-Language-Oral-Proficiency-and-Second-Language-Literacy.pdf) [Geva, « Second-Language Oral Proficiency »].

⁶⁹⁴ Adelson *et al.*, *Identification, Assessment and Instruction*, *supra* note 452.

⁶⁹⁵ *Rose Report 2009*, *supra* note 667, à la p. 38; K. Rayner *et al.*, « How psychological science informs the teaching of reading », *Psychological Science in the Public Interest* 31, volume 2, n° 2 (2001); K. Cain et R. Parrila, « Introduction to the special issue. Theories of reading: What we have learned from two decades of scientific research », *Scientific Studies of Reading* 1, volume 18, n° 1 (2014); Ehri, « Orthographic mapping », *supra* note 674.

⁶⁹⁶ Moats, « Whole-Language High Jinks », *supra* note 461, à la p. 12.

⁶⁹⁷ Pour une comparaison détaillée des méthodes scientifique et globale, voir : *ibid*, à la p. 18.

⁶⁹⁸ *Ibid*.

⁶⁹⁹ Kerry Hempenstall, « The three-cueing system in reading: Will it ever go away? », 28 novembre 2012, (mis à jour le 29 octobre 2017), en ligne : *National Institute for Direct Instruction* www.nifdi.org/news-latest-2/blog-hempenstall/402-the-three-cueing-system-in-reading-will-it-ever-go-away.

⁷⁰⁰ T. Shanahan, « What constitutes a science of reading instruction? », *Reading Research Quarterly*, volume 55, S235, à la p. S239.

⁷⁰¹ Marilyn Jager Adams *et al.*, « Comparing Reading Research to Program Design: An Examination of Teachers College Units of Study » (Student Achievement Partners, 2020), p. 10, en ligne (pdf) : *Achieve the Core* achievethecore.org/page/3240/comparing-reading-research-to-program-design-an-examination-of-teachers-college-units-of-study [Jager Adams *et al.*, « Comparing Reading Research to Program Design »].

⁷⁰² Irene C. Fountas et Gay Su Pinnell, *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*, (Portsmouth, NH : Heinemann, 1996) [Fountas et Pinnell, *Guided Reading*].

⁷⁰³ Janette M. Hughes, « Balanced Literacy », 2007, en ligne : *Teaching Language and Literacy, K-6* Janette M. Hughes faculty.ontariotechu.ca/hughes/Contexts/BalancedLiteracy.html.

⁷⁰⁴ Louisa Moats, « Whole language lives on: The illusion of balanced reading instruction » (Washington : Thomas B. Fordham Foundation, 2000), en ligne : *LD Online* www.ldonline.org/article/6394/ [« Whole language lives on »].

⁷⁰⁵ Louisa Moats, *Whole-Language High Jinks*, *supra* note 461, à la p. 21.

⁷⁰⁶ Établi par le ministère de l'Éducation en vertu de la *Loi sur l'éducation*, LRO 1990, chap. E.2, sous-al. 8(1)(3.0.0.1)(iii).

⁷⁰⁷ Ontario, ministère de l'Éducation, *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants 2016* (dernière mise à jour le 21 août 2019), en ligne : *Gouvernement de l'Ontario* www.ontario.ca/fr/document/programme-de-la-maternelle-et-du-jardin-denfants-2016 [Ontario, ministère de l'Éducation, *The Kindergarten Program 2016*].

⁷⁰⁸ T. Shanahan et C.J. Lonigan, « The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report », *Educational Researcher* 279, volume 39, n° 4 (2010) [Shanahan et Lonigan, « The National Early Literacy Panel »]; Juel, *supra* note 65; Hugh William Catts et Tiffany .P. Hogan, « Dyslexia: An ounce of prevention is better than a pound of diagnosis and treatment », *Reading League Journal* 6, volume 2, n° 1, (2021), en ligne : *PsyArXiv Preprints* psyarxiv.com/nvgje/ [Catts et Hogan, « Dyslexia »]; F.R. Vellutino *et al.*, « Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties », *Reading and Writing* 437, volume 21, n° 4 (2008).

⁷⁰⁹ Shanahan et Lonigan, « The National Early Literacy Panel », *supra* note 708.

⁷¹⁰ *Ibid*; J.K. McNamara *et al.*, « A longitudinal study of kindergarten children at risk for reading disabilities: The poor really are getting poorer », *Journal of Learning Disabilities* 421, volume 44, n° 5 (2011).

⁷¹¹ Shanahan et Lonigan, « The National Early Literacy Panel », *supra* note 708; Partanen et Siegel, « Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities », *supra* note 65; N.K. Lesaux *et al.*, « Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study », *Journal of Educational Psychology* 821, volume 99, n° 4 (2007); N.K. Lesaux et L.S. Siegel, « The development of reading in children who speak English as a second language », *Developmental Psychology* 1005, volume 39, n° 6 (2003) [Lesaux et Siegel, « The development of reading in children who speak English as a second language »].

⁷¹² M.R. Jalongo et M.J. Sobolak, « Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies », *Early Childhood Education Journal* 421, volume 38, n° 6 (2011).

⁷¹³ L.M. Marulis et S.B. Neuman, « The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis », *Review of Educational Research* 300, volume 80, n° 3 (2010); S.B. Neuman et T.S. Wright, *All about Words: Increasing Vocabulary in the Common Core Classroom, Pre K–2* (Teachers College Press, 2015) [Neuman et Wright, *All about words*]; S.B. Neuman *et al.*, « Building background knowledge », *The Reading Teacher* 145, volume 68, n° 2 (2014); S.B. Neuman *et al.*, « Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers' word knowledge and conceptual development: A cluster-randomized trial », *Reading Research Quarterly* 249, volume 46, n° 3 (2011).

⁷¹⁴ I.L. Beck et M.G. McKeown, « Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction », *The Elementary School Journal* 251, volume 107, n° 3 (2007).

⁷¹⁵ Wright et Neuman, « Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction », *supra* note 679.

⁷¹⁶ Scott *et al.*, « Vocabulary », *supra* note 679.

⁷¹⁷ Wright et Neuman, « Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction », *supra* note 679.

⁷¹⁸ *Ibid*; Neuman *et al.*, « A double dose of disadvantage », *supra* note 679.

⁷¹⁹ Ontario, ministère de l'Éducation, *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants 2016*, *supra* note 707.

⁷²⁰ G. Ouellette et M. Sénéchal, « Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read », *Child Development* 899, volume 79, n° 4 (2008), Voir aussi : Ontario, ministère de l'Éducation, *Supporting Early Language and Literacy*, 2011, Research Monograph 37, dans *What Works? Research into Practice*, en ligne (pdf) : thelearningexchange.ca/wp-content/uploads/2014/11/Supporting-Early-Language-and-Literacy.pdf.

⁷²¹ Torgesen, « The prevention of reading difficulties », *supra* note 59, Shanahan et Lonigan, « The National Early Literacy Panel », *supra* note 708.

⁷²² The Association of Chief Psychologists with Ontario School Boards (qui s'appelle aujourd'hui « The Association of Psychology Leaders in Ontario Schools ») est un organisme professionnel bénévole. Ses membres sont tous des psychologues en chef ou principaux des conseils scolaires de l'Ontario qui ont une formation et une expérience considérables dans l'évaluation, le diagnostic et le traitement des enfants ayant des problèmes d'apprentissage et de comportement, ainsi que dans la prévention et l'intervention en santé; voir le site Web : « About Us » (dernière consultation le 26 janvier 2022), en ligne : *The Association of Psychology Leaders in Ontario Schools* aploson.org.

⁷²³ *Loi sur l'éducation*, LRO 1990, chap. E.2, al. 8(1)2-3.

⁷²⁴ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Audit 2020 de l'optimisation des ressources : Élaboration, mise en œuvre et prestation du curriculum*, *supra* note 328, à la p. 61.

⁷²⁵ Voir : figure 7, *ibid*, à la p. 21; seul le curriculum de l'Alberta en langue est plus ancien, et il est en cours de révision : Alberta, « Curriculum development » (dernière consultation le 26 janvier 2022, en ligne : *Government of Alberta* www.alberta.ca/curriculum-development.aspx).

⁷²⁶ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Audit 2020 de l'optimisation des ressources : Élaboration, mise en œuvre et prestation du curriculum*, *supra* note 328, à la p. 9.

⁷²⁷ Yaacov Petscher *et al.*, « How the science of reading informs 21st-century education », *Read Research Quarterly* S267-S282, volume 55, suppl. 1 (2020), DOI : [10.1002/rrq.352](https://doi.org/10.1002/rrq.352) [Petscher *et al.*, « How the Science of Reading Informs 21st-Century Education »]; voir aussi : K.E. Stanovich, « Concepts in developmental theories of reading skill: Cognitive resources, automaticity, and modularity », *Developmental Review* 72, volume 10, n° 1 (1990), 72-100, DOI : [10.1016/0273-2297\(90\)90005-O](https://doi.org/10.1016/0273-2297(90)90005-O); K.E. Stanovich, « Word recognition: Changing perspectives », dans R. Barr *et al.* (dir.), *Handbook of Reading Research* 418, volume 2 (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).

⁷²⁸ Comme l'ont résumé des chercheurs de pointe dans leur domaine de recherche :

D'autres pratiques d'enseignement vont directement à l'encontre de ce que nous apprend la science de la lecture. Par exemple, l'approche des trois systèmes d'indices à l'appui de la reconnaissance précoce des mots, qui consiste à formuler une hypothèse intelligente sur l'identité d'un mot en se fiant simultanément à une combinaison d'indices sémantiques, syntaxiques et graphophonétiques; fait fi de 40 ans de données des plus probantes qui montrent que la cartographie orthographique met en jeu la formation de correspondances lettres-sons qui amalgament dans la mémoire l'orthographe, la prononciation et le sens d'un mot donné (voir cette question chez Ehri). De plus, le fait de se fier à des systèmes d'indices de remplacement entrave le renforcement de l'habileté à reconnaître automatiquement les mots qui caractérise une lecture compétente des mots (Stanovich, 1990; 1991). L'orthographe anglaise, qui est à la fois alphabétique-phonémique et morfo-phonémique, privilégie clairement le recours à divers niveaux de correspondances graphème-phonème pour lire les mots (Frost, 2012), et la reconnaissance rapide des mots sans contexte est le processus qui distingue le plus clairement les bons lecteurs des lecteurs médiocres (Perfetti, 1992; Stanovich, 1980). Essayer de deviner un mot équivaut à perdre une tentative d'apprentissage qui aiderait l'enfant à apprendre l'orthographe du mot, réduisant ainsi la nécessité de deviner le même mot à l'avenir (Castles *et al.*, 2018; Share, 1995).

Voir : Y. Petscher *et al.*, « How the Science of Reading Informs 21st-Century Education » (2020) *Read Res Q*, en ligne : *US National Library of Medicine National Institutes of Health* [ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8128160/](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8128160/). Le fait d'utiliser le contexte, à l'occasion, pour deviner

un mot inconnu lorsqu'on possède des habiletés globales de décodage bien développées diffère significativement de celui d'enseigner aux enfants le code écrit de leur langue parlée par l'intégration de ces systèmes d'indices.

⁷²⁹ La version française du Guide contient un énoncé similaire à la p. 1.8 :

Indices syntaxiques

En lisant, ils peuvent prédire des éléments tels que l'ordre des mots dans la phrase (p. ex., place de l'adjectif) ou l'emploi de prépositions et de mots de relation. Les élèves doivent apprendre à se poser des questions comme : « **Cela se dit-il ainsi en français?** ».

⁷³⁰ Ontario, ministère de l'Éducation, *A Guide to Effective Instruction in Reading: Kindergarten to Grade 3*, 2003, p. 6.9, en ligne (pdf) : eWorkshop

www.eworkshop.on.ca/edu/resources/guides/reading_k_3_english.pdf.

⁷³¹ NICHD: *National Reading Panel Report*, *supra* note 654, aux p. 2–102.

⁷³² Ontario, ministère de l'Éducation, *A Guide to Effective Instruction in Reading*, *supra* note 730.

⁷³³ *Ibid.*

⁷³⁴ Department for Education Primary National Strategy, « Phonics and early reading: An overview for headteachers, literacy leaders and teachers in schools, and managers and practitioners in Early Years settings » (Royaume-Uni : Department of Education and Skills, 2006), p. 9, en ligne : StudyLib studylib.net/doc/8836766/phonics-and-early-reading--an-overview.

⁷³⁵ Jager Adams *et al.*, « Comparing Reading Research to Program Design », *supra* note 701, à la p. 13.

⁷³⁶ Ontario, ministère de l'Éducation, *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littérature*, 2004, p. 4, en ligne (pdf) : Ministère de l'Éducation www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/meread/mereadf.pdf.

⁷³⁷ *Ibid.*, à la p. 14.

⁷³⁸ Ontario, ministère de l'Éducation, *La littérature au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littérature de la 4^e à la 6^e année*, 2004.

⁷³⁹ Voir : L. Phillips *et al.*, « Reading comprehension instruction », *supra* note 4.

⁷⁴⁰ Hawken, *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*, *supra* note 647, à la p. 13.

⁷⁴¹ Par exemple : le TDSB et le LCDSB.

⁷⁴² Il s'agit ici des personnes détenant un baccalauréat en éducation d'une faculté des sciences de l'éducation de l'Ontario.

⁷⁴³ Vellutino *et al.*, « Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities »; Catts et Hogan, « Dyslexia », *supra* note 708.

⁷⁴⁴ Petscher *et al.*, « How the science of reading informs 21st-century education », *supra* note 727.

⁷⁴⁵ Voir en revanche : Direct Leadership Forum, *The Science of Reading Implementation Guide: Ideas and Tools for Integrating Scientifically Based Strategies into Early Reading Instruction* (2019), p. 24, en ligne (pdf) : International Dyslexia Association Ontario www.idaontario.com/wp-content/uploads/2021/01/EAB-2019-Science-of-Reading-Implementation-Guide.pdf. Cette guide recommande de consacrer un minimum de 45 minutes par jour aux compétences de base, de la maternelle à la 2^e année.

⁷⁴⁶ L. Spear-Swerling, « Structured literacy and typical literacy practices: Understanding differences to create instructional opportunities », *Teaching Exceptional Children* 201, volume 51, n^o 3 (2019).

⁷⁴⁷ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Audit 2020 de l'optimisation des ressources : Élaboration, mise en œuvre et prestation du curriculum*, *supra* note 328, à la p. 38.

⁷⁴⁸ *Ibid.*, aux p. 38 et 39.

⁷⁴⁹ Voir aussi : *ibid.*, aux p. 2 et 3; *Rapport annuel* (4 d/cembre 2019), 'a la section 1.08, volume 4 (« Financement et surveillance des conseils scolaires par le ministère – Suivi des audits de l'optimisation des ressources, section 3.08 du Rapport annuel 2017), en ligne (pdf) : Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, www.auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arreports/fr19/v4_108fr19.pdf [Vérificatrice générale, *Rapport annuel* 2019].

⁷⁵⁰ « What is the Summer Learning Program? » (dernière consultation le 26 janvier 2022), en ligne : Ontario Summer Learning ontariosummerlearning.org/about/.

⁷⁵¹ Ontario, communiqué, « Annonce de l'investissement pour la première année de la stratégie quadriennale sur les mathématiques de l'Ontario » (28 août 2019), en ligne : Gouvernement de l'Ontario news.ontario.ca/fr/release/53479/annonce-de-linvestissement-pour-la-premiere-annee-de-la-strategie-

[quadriennale-sur-les-mathematiques-de-lontario](#) [Ontario, « Annonce de l'investissement pour la première année »].

⁷⁵² Ontario, ministère de l'Éducation, « Liste Trillium » (dernière mise à jour le 1^{er} septembre 2021), en ligne : *Ministère de l'Éducation* www.listetrillium.ca.

⁷⁵³ La vérificatrice générale a relevé des préoccupations relatives aux manuels.

⁷⁵⁴ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Audit 2020 de l'optimisation des ressources : Élaboration, mise en œuvre et prestation du curriculum*, *supra* note 328, à la p. 39.

⁷⁵⁵ « Belief in Learning Styles Myth May Be Detrimental », 30 mai 2019, en ligne : *American Psychological Association* apa.org/news/press/releases/2019/05/learning-styles-myth.

⁷⁵⁶ Chadha *et al.*, *supra* note 283.

⁷⁵⁷ Contrairement à la discrimination, où l'intention de discriminer n'est pas un critère, les représailles dénotent nécessairement l'intention, de la part du ou de la prestataire en éducation, de riposter ou de répliquer à l'encontre d'une personne qui a revendiqué un droit, tenté de l'exercer ou refusé d'y porter atteinte; *Noble v. York University*, 2010 HRTO 878, aux p. 30 à 31 et 33 à 34. Voir : *Valle v. Faema Corporation 2000 Ltd*, 2017 HRTO 588, qui porte sur le congédiement d'une employée en guise de représailles pour avoir refusé de violer des droits de la personne.

⁷⁵⁸ Pour une description des communautés d'apprentissage professionnelles, voir : Ontario, ministère de l'Éducation, « Professional learning communities: A model for Ontario schools » (octobre 2017), *The Literacy and Numeracy Secretariat Capacity Building Series*, Secretariat Special Edition n° 3.

⁷⁵⁹ Brochu *et al.*, *PIRLS 2016 : Le contexte au Canada*, *supra* note 327, à la p. 55.

⁷⁶⁰ *Ibid.*

⁷⁶¹ Ontario, ministère de l'Éducation, *Stratégie de lecture au primaire*, *supra* note 201, à la p. 45

⁷⁶² D.M. Scanlon *et al.*, « Reducing the incidence of early reading difficulties », *Learning and Individual Differences*, 346 volume 18, n° 3 (2008). [Scanlon *et al.*, « Reducing the incidence of early reading difficulties »].

⁷⁶³ Lesaux et Siegel, « The development of reading in children who speak English as a second language », *supra* note 711; Partanen et Siegel, « Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities », *supra* note 65.

⁷⁶⁴ A. D'Angiulli *et al.*, « Schooling, socioeconomic context and literacy development », *Educational Psychology* 867, volume 24, n° 6 (2004).

⁷⁶⁵ Lingley, *supra* note 60; pour l'étude multisite initiale, voir : R. Savage *et al.*, « Preventative reading interventions teaching direct mapping of graphemes in texts and set-for-variability aid at-risk learners », *Scientific Studies of Reading* 225, volume 22, n° 3 (2018). [Savage *et al.*, « Preventative reading interventions »].

⁷⁶⁶ Lingley, *supra* note 60.

⁷⁶⁷ J.T. O'Sullivan, (2021) *Model Schools Literacy Project: Investing in Children. Martin Family Initiative: Montreal, Canada*, p 12, online (pdf): <https://themfi.ca/investing-in-children>. Les enseignants du projet bénéficient d'un soutien intensif à la formation professionnel pendant quatre ans. Cette formatino est spécifiquement conçu pour la maternelle et les 1^{er}, 2^e et 3^e années. Le rapport a également révélé ce qui suit (p. 18) :

Les résultats sont clairs : plus le module d'alphabétisation est enseigné par un enseignant formé [Martin Foundation Initiative], plutôt que par un remplaçant, plus le niveau de lecture des enfants est élevé.

⁷⁶⁸ En 2021, la Cour supérieure de justice (Cour divisionnaire) de l'Ontario a établi que le Test de compétences en mathématiques de la province était discriminatoire en raison de son effet sur les aspirants-enseignants racialisés : *Ontario Teacher Candidates' Council v The Queen*, 2021 ONSC 7386 [OTCC].

⁷⁶⁹ See *ibid*, paragraphe 21, sur l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Literature Review of the Empirical Evidence on the Connection Between Compulsory Teacher Competency Testing and Student Outcomes* (août 2019), p. 13 et 14, en ligne (pdf): *People for Education* <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2021/05/OQRE-Literature-Review-Math-Qualifying-Test.pdf> [OQRE, *Literature Review*].

⁷⁷⁰ B. Kelcey et J. F. Carlisle, « Learning about teachers' literacy instruction from classroom observations » (2013), volume 48, n° 3, *Reading Research Quarterly* 301, cité dans OQRE, *Literature Review*, *supra* note 769, aux p. 3 et 4.

⁷⁷¹ Ce rapport est la deuxième édition de *Teaching Reading Is Rocket Science*, publié par l'American Federation of Teachers (AFT). Il est le fruit d'une collaboration entre l'AFT et le Center for Development and Learning. Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22.

⁷⁷² « About Us » (dernière consultation le 26 janvier 2022), en ligne : *American Federation of Teachers* www.aft.org/about.

⁷⁷³ « Closing the achievement gap through teacher effectiveness » (dernière consultation le 26 janvier 2022), en ligne : *The Center for Development and Learning* www.cdl.org/who-is-cdl.

⁷⁷⁴ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 3.

⁷⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷⁷ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 7.

⁷⁷⁸ *Ibid.*, à la p.5.

⁷⁷⁹ *Ibid.*, aux p.5 et 14.

⁷⁸⁰ J.R. García et K. Cain, « Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English », *Review of Educational Research* 74, volume 84, n° 1 (2014), DOI : [10.3102/0034654313499616](https://doi.org/10.3102/0034654313499616); F.R. Vellutino *et al.*, « Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development », *Scientific Studies of Reading* 3, volume 11, n° 1 (2007), DOI : [10.1080/10888430709336632](https://doi.org/10.1080/10888430709336632).

⁷⁸¹ LaBerge et J. Samuels, *supra* note 678.

⁷⁸² W. Kintsch, « Learning from text », *Cognition and Instruction* 87, volume 3, n° 2 (1986); W. Kintsch, « Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment », dans J.P. Sabatini *et al.* (dir.), *Measuring Up: Advances in How to Assess Reading Ability* (Plymouth, Royaume-Uni : Rowman and Littlefield), à la p. 21.

⁷⁸³ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 14.

⁷⁸⁴ Juel, *supra* note 65; Scanlon *et al.*, « Reducing the incidence of early reading difficulties », *supra* note 762.

⁷⁸⁵ Torgesen, « The prevention of reading difficulties », *supra* note 59.

⁷⁸⁶ Sako, *supra* note 74; Zettler-Greeley, *supra* note 86; [Jacobson](#), *supra* note 86.

⁷⁸⁷ Louisa C. Moats, *Speech to Print: Language Essentials for Teachers* (Baltimore [Maryland] : [Paul H. Brookes Publishing Co.](#), 2020); [Lousia C. Moats et B. Rosow](#), *Speech to Print Workbook: Language Exercises for Teachers* (Baltimore [Maryland] : Paul H. Brookes Publishing Co, 2020).

⁷⁸⁸ Par exemple : Lily Wong Fillmore et Catherine E. Snow, « What Teachers Need to Know about Language » (janvier 2000), en ligne (pdf) : *E. L. Achieve*

www.elachieve.org/images/stories/eladocs/articles/Wong_Fillmore.pdf; « The Science of Reading Implementation Guide » (dernière consultation le 26 janvier 2022), en ligne (pdf) : *International Dyslexia Association of Ontario* www.idaontario.com/wp-content/uploads/2021/01/EAB-2019-Science-of-Reading-Implementation-Guide.pdf; États-Unis, Department of Education, *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten Through 3rd Grade* (juillet 2016), en ligne (pdf) : *International Dyslexia Association of Ontario* www.idaontario.com/wp-content/uploads/2019/11/What-Works-Clearinghouse-2016-Foundational-skills-to-support-reading-for-understanding-in-Kindergarten-through-3rd-grade.pdf.

⁷⁸⁹ K.L. Carson *et al.*, « Effectiveness of preschool-wide teacher-implemented phoneme awareness and letter-sound knowledge instruction on code-based school-entry reading readiness », *Communication Disorders Quarterly* 42, volume 41, n° 1 (2019) DOI : [10.1177/1525740118789061](https://doi.org/10.1177/1525740118789061).

⁷⁹⁰ Comme l'indique le National Reading Panel dans son sommaire :

L'enseignement de la manipulation de phonèmes avec des lettres a mieux aidé les enfants à acquérir des habiletés en conscience phonologique que l'enseignement sans lettres. On a observé une facilitation par les lettres chez les lecteurs à risque et les lecteurs au développement normal d'un niveau inférieur à la 2^e année (2-28).

et

Enseigner aux enfants à manipuler des phonèmes à l'aide de lettres a produit des effets plus importants (sur la lecture) que l'enseignement sans lettres. L'enseignement de la fusion et de la segmentation a produit un plus grand effet sur la lecture que l'enseignement d'habiletés multiples (2-28–2-29).

et

Les enfants à qui ont appris à manipuler des phonèmes avec des lettres, en ont bénéficié davantage en épellation que les enfants dont les manipulations se limitaient à l'oral (2-29).

NICHD: *National Reading Panel Report*, *supra* note 654.

⁷⁹¹ S.A. Brady, « Perspective on research findings on alphabets (phoneme awareness and phonics): Implications for instruction (expanded version) », *The Reading League Journal*, (2020), en ligne : *The Reading League* www.thereadingleague.org/wp-content/uploads/2020/10/Brady-Expanded-Version-of-Alphabets-TRLJ.pdf [Brady, « Perspective on research findings on alphabets »]. Pour une plus ample discussion sur la recherche, voir : Fletcher *et al.*, « A commentary on Bowers » (2020), *supra* note 676; J Buckingham, « Systematic phonics instruction belongs in evidence-based reading programs: A response to Bowers » *The Educational and Developmental Psychologist* 105, volume 37, no 2 (2020); Johnston *et al.*, « Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching », *supra* note 650.

⁷⁹² R.S. Johnston et J.E. Watson, « Accelerating the development of reading, spelling and phonemic awareness skills in initial readers », *Reading and Writing* 327, volume 17, n° 4 (2004); S. de Graaff *et al.*, « Benefits of systematic phonics instruction », *Scientific Studies of Reading* 318, volume 13, n° 4 (2009); Susan A. Brady, « Efficacy of phonics teaching for reading outcomes: Indications from post-NRP research », 2011; Susan A. Brady, « Efficacy of phonics teaching for reading outcomes: Indications from post-NRP research » dans Susan A. Brady *et al.* (dir.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence*, (Psychology Press, 2011), p. 69–96; Brady « Perspective on research findings on alphabets », *supra* note 791; Johnston *et al.*, « Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching », *supra* note 650.

⁷⁹³ L'enseignement de la fusion avec un flux vocal continu, ou des sons enchaînés, s'est révélé meilleur que la prononciation de sons disjoints : « Pour apprendre aux élèves à décoder, énoncez les graphèmes et fusionnez-les afin de former des mots sans interrompre le flux vocal (p. ex. [en anglais], *ssuuuunnn* plutôt que *ssss-uuuu-nnnn*) » Voir : le passage sur la lecture à vue des mots appuyée par l'enseignement systématique du système graphophonétique, par Dr Linnea Ehri, dans Tiffany K. Peltier, « Dr. Linnea Ehri's list of instructional guidelines for enhancing orthographic mapping and word learning », (18 avri 2021), en ligne (blogue) : *Understanding Reading* understandingreading.home.blog/2021/04/18/dr-linnea-ehris-list-of-instructional-guidelines-for-enhancing-orthographic-mapping-and-word-learning/.

⁷⁹⁴ S. Graham et T. Santangelo, « Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review », *Reading and Writing* 1703, volume 27, n° 9 (2014).

⁷⁹⁵ A.P. Goodwin, « Effectiveness of word solving: Integrating morphological problem-solving within comprehension instruction for middle school students », *Reading and Writing* 91, volume 29, n° 1 (2016); A.P. Goodwin et S. Ahn, « A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children », *Scientific Studies of Reading* 257, volume 17, n° 4 (2013); J.F. Baumann *et al.*, « Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings », *American Educational Research Journal* 447, volume 40, n° 2 (2003).

⁷⁹⁶ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 20.

⁷⁹⁷ International Literacy Association, *Literacy Leadership Brief: Meeting the Challenges of Early Literacy Phonics Instruction*, 2019, p. 3, en ligne (pdf) : *Literacy World* literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-meeting-challenges-early-literacy-phonics-instruction.pdf [International Literacy Association, « Literacy Leadership Brief »].

⁷⁹⁸ *Ibid.*

⁷⁹⁹ NICHD: *National Reading Panel Report*, *supra* note 654; R.F. Hudson *et al.*, « The complex nature of reading fluency: A multidimensional view », *Reading & Writing Quarterly* 4, volume 25, n°1 (2009). [Hudson *et al.*, « The complex nature of reading fluency »].

⁸⁰⁰ Cet exemple est basé sur des expériences menées dans une classe de lecture au primaire où tous les enfants, quel que soit leur niveau d'habileté, ont été activement engagés et motivés pendant toute la leçon. Le programme en question est la trousse Foundational Skills d'Open Court.

⁸⁰¹ Louisa Moats, « Teaching decoding » (Printemps/Été 1998), *American Educator* 1, en ligne : *American Federation of Teachers* www.aft.org/sites/default/files/periodicals/moats.pdf.

⁸⁰² W. Blevins, « A fresh look at phonics », *Principal*, volume 100, n° 2 (2020), en ligne : NAESP www.naesp.org/resource/a-fresh-look-at-phonics.

⁸⁰³ N.J. Fien et H. Fien, « Incorporating evidence-based instructional practices in tier 1 to support at-risk readers », *The Reading League Journal* 13, volume 2, n° 2 (2021).

⁸⁰⁴ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 22.

⁸⁰⁵ *Ibid*, à la p. 21.

⁸⁰⁶ D.C. Parker *et al.*, « A brief report of the diagnostic accuracy of oral reading fluency and reading inventory levels for reading failure risk among second- and third-grade students », *Reading & Writing Quarterly* 56, volume 31, n° 1 (2015), [Parker *et al.*, « A brief report »].

⁸⁰⁷ M. Seidenberg, *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done about It* (Basic Books, 2017).

⁸⁰⁸ Erin K. Washburn *et al.*, « Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia », *Dyslexia* 165, volume 17, n° 2 (2011), [Washburn *et al.*, « Teacher knowledge »].

⁸⁰⁹ A.E. Cunningham *et al.*, « Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy », *Annals of Dyslexia* 139, volume 54, n° 1 (2004); E. Binks-Cantrell *et al.*, « Peter Effect in the preparation of reading teachers » (2012), *16 Scientific Studies of Reading* 526; L.C. Moats, « The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language », *44 Annals of Dyslexia* 81, (1994).

⁸¹⁰ E.K. Washburn *et al.*, « Preservice teacher knowledge of basic language constructs in Canada, England, New Zealand, and the USA », *Annals of Dyslexia* 7, volume 66, n°1 (2016).

⁸¹¹ Joshi R. Malatesha *et al.*, « Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading », *Journal of Learning Disabilities* 392, volume 42, n° 5 (2009), à la p. 392.

⁸¹² *Ibid*.

⁸¹³ Michael J. Feuer *et al.*, « Evaluation of Teacher Preparation Programs: Purposes, Methods, and Policy Options » (Washington : National Academy of Education, 2013), p. 1.

⁸¹⁴ NICHD, *National Reading Panel Report*, *supra* note 654.

⁸¹⁵ Voir, par exemple : « Making a difference through research and teaching excellence » (dernière consultation le 27 janvier 2022), en ligne : *Western Education* www.edu.uwo.ca/about-us/index.html.

⁸¹⁶ Font exception deux ou peut-être trois facultés, où cette matière a été brièvement couverte dans des demi-cours.

⁸¹⁷ « The Balanced Literacy Diet: A framework for understanding and teaching literacy » (dernière consultation le 27 janvier 2022), en ligne : *The Melissa Institute Literacy* www.oise.utoronto.ca/balancedliteracydiet/Home/index.html; à ne pas confondre avec l'usage le plus fréquent du terme *Balanced Literacy* (littératie équilibrée).

⁸¹⁸ J. Bainbridge *et al.*, « Constructing Meaning: Teaching Language and Literacy K-8 », (219) Access and Diversity, Drane Library, University of British Columbia).

⁸¹⁹ Brady, « Strategies used in education for resisting the evidence », *supra* note 650, à la p. 34; Johnston *et al.*, « Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching », *supra* note 650.

⁸²⁰ K.S. Goodman, « Reading: A psycholinguistic guessing game », *Journal of the Reading Specialist* 126, volume 6, n° 4 (1967); K.S. Goodman et Y.M. Goodman, *Making Sense of Learners Making Sense of Written Language: The Selected Works of Kenneth S. Goodman and Yetta M. Goodman* (Routledge, 2014).

⁸²¹ F. Smith, *Unspeakable Acts, Unnatural Practices: Flaws and Fallacies in « Scientific » Reading Instruction* (Heinemann Educational Books, 2003) [Smith, *Unspeakable acts*].

⁸²² L.M. Calkins, *The Art of Teaching Reading* (Prentice Hall, 2001). Calkins pourrait toutefois changer d'avis : « Le groupe dirigé par Lucy Calkins, une figure dominante de la dispute de longue date sur la meilleure manière d'enseigner la lecture aux enfants, admet qu'il est nécessaire de modifier sa documentation pour l'harmoniser à la recherche scientifique. Dans un [document interne](#) obtenu par APM Reports, le *Teachers College Reading and Writing Project* de l'Université Columbia, dont Calkins est la directrice fondatrice depuis plus de 30 ans, elle déclare qu'il a compulsé les travaux de chercheurs de pointe et établi qu'il y a lieu de rééquilibrer certains aspects de son approche. » E. Hanford, « Influential literacy expert Lucy Calkins is changing her views », *AM Reports*, (16 octobre 2020), en ligne : *AM Reports* www.apmreports.org/story/2020/10/16/influential-literacy-expert-lucy-calkins-is-changing-her-views.

⁸²³ Fountas et Pinnell, *Guided Reading*, *supra* note 702.

⁸²⁴ Smith, *Unspeakable acts*, *supra* note 821.

⁸²⁵ Brady, « Strategies used in education for resisting the evidence and implications of the science of reading », *supra* note 650; Moats, *Whole Language Lives On*, *supra* note 704; Johnston *et al.*, « Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching », *supra* note 650.

⁸²⁶ L. Moats, *Whole-Language High Jinks: How to Tell When « Scientific-Based Instruction » Isn't* (Thomas B. Fordham Institute, 2007).

⁸²⁷ C.J. Lonigan et T. Shanahan, *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel: Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention* (National Institute for Literacy, 2009).

⁸²⁸ Lesaux et Siegel, « The development of reading in children who speak English as a second language », *supra* note 711; Partanen et Siegel, « Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities », *supra* note 65.

⁸²⁹ Ontario, ministère de l'Éducation, *Stratégie de lecture au primaire*, *supra* note 201. Ontario, ministère de l'Éducation.

⁸³⁰ S. Graham et M. Hebert, « Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading », *Harvard Educational Review* 710, volume 81, n° 4 (2011); A Gillespie & S. Graham, « A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities », *Exceptional children* 454, volume 80, n° 4 (2014).

⁸³¹ C. Tovani, *I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*, (Stenhouse Publishers, 2000).

⁸³² Des cours sont également offerts par des collègues, des fédérations d'enseignantes et d'enseignants, des associations de directions d'école, des conseils scolaires, des associations pédagogiques et des associations communautaires; voir : « Qualifications additionnelles » (dernière consultation le 27 janvier 2022), en ligne : *Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* www.oct.ca/members/additional-qualifications?sc_lang=fr-ca.

⁸³³ Le personnel enseignant peut également suivre des cours menant à une qualification de base additionnelle. Ces cours donnent aux enseignants la certification nécessaire pour enseigner dans un autre cycle (primaire, moyen, intermédiaire, etc.) ou dans une autre matière.

⁸³⁴ Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, « Qualifications additionnelles : Approfondir la connaissance professionnelle – Recommandation professionnelle », en ligne : *Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* www.oct.ca/resources/advisories/additional-qualifications?sc_lang=fr-ca.

⁸³⁵ Les exigences préalables sont le certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ et les qualifications de base pour le cycle primaire, moyen, intermédiaire ou supérieur.

⁸³⁶ Lecture, partie 1, et un an d'expérience dans l'enseignement sont des exigences préalables.

⁸³⁷ Lecture, parties 1 et 2, et deux ans d'expérience dans l'enseignement sont des exigences préalables.

⁸³⁸ Les exigences préalables sont le certificat de qualification et d'inscription de l'OEEQ et les qualifications de base pour le cycle primaire, moyen, intermédiaire ou supérieur.

⁸³⁹ Le personnel enseignant doit avoir suivi l'Éducation de l'enfance en difficulté, partie 1 et posséder un an d'expérience de l'enseignement pour suivre ce cours.

⁸⁴⁰ Le personnel enseignant doit avoir terminé le cours Éducation de l'enfance en difficulté, partie 2 et posséder 388 jours d'expérience d'enseignement réussie, dont au moins un an avec des élèves en éducation de l'enfance en difficulté sous supervision directe, certifié par une agente ou un agent de supervision (certains surintendants exigent que l'une des années d'enseignement soit dans une fonction de supervision); voir : « Special education, specialist » (dernière consultation 27 janvier 2022, en ligne : *ETFO* etfo-aq.ca/courses/special-education-specialist).

⁸⁴¹ Voir comme exemple le groupe Facebook « Ontario Science of Reading – What I should have learned in College » <https://www.facebook.com/groups/765753767374651/members>, avec 2,9 k members.

⁸⁴² Jean Stockard *et al.*, *All Students Can Succeed: A Half Century of Research on the Effectiveness of Direct Instruction* (Lexington Books, 2020), p. 147-148 [Stockard, *All Students Can Succeed*].

⁸⁴³ P.A. Kirschner *et al.*, « Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental, and inquiry-based teaching », *Educational Psychologist*, volume 41, n° 2 (2006); Greg Ashman, *Power of Explicit Teaching and Direct Instruction* (Sage Publications, 2020); R.E. Clark *et al.*, « Putting students on the path to learning: The case for fully guided instruction », *American Educator* 6, volume 36, n° 1 (2012); voir aussi : NICHD: *National Reading Panel Report*, *supra* note 654.

⁸⁴⁴ Stockard *et al.*, *All Students Can Succeed*, *supra* note 842, à la p. 49; voir aussi : J. Stockard *et al.*, « The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research », *Review of Educational Research* 479, volume 88, n° 4 (2018).

⁸⁴⁵ OQRE, *Résultats des écoles élémentaires 2018-2019*, *supra* note 319, à la p. 2.

- ⁸⁴⁶ Hawken, *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*, *supra* note 647, à la p. 13.
- ⁸⁴⁷ The New London Group, « A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures » (Spring, 1996), Harvard Educational Review, volume 66, n° 1, en ligne : *Simon Fraser University* www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm.
- ⁸⁴⁸ « Expanding the scope of literacy pedagogy » (dernière consultation le 27 janvier 2022), en ligne : *New Learning Online* newlearningonline.com/multiliteracies.
- ⁸⁴⁹ Stockard *et al.*, *All Students Can Succeed*, *supra* note 842, aux p. 152 et 153.
- ⁸⁵⁰ Brady, « Strategies used in education for resisting the evidence and implications of the science of reading », *supra* note 650; Johnston *et al.*, « Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching », *supra* note 650.
- ⁸⁵¹ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 12.
- ⁸⁵² Universités Canada, communiqué, « Déclaration sur la liberté universitaire » (25 octobre 2011), en ligne : *Universités Canada* www.univcan.ca/fr/salle-de-presse/communiqués-de-presse/declaration-sur-la-liberte-universitaire/.
- ⁸⁵³ OIT/UNESCO, *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et Recommandation de l'UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)* (2008), à la recommandation 22(c), en ligne : inee.org/sites/default/files/resources/ILO_UNESCO_Recommendation_Status_Teachers_Users_Guide_2008_FRE.pdf.
- ⁸⁵⁴ *Ibid.*
- ⁸⁵⁵ *Ibid.*, sur recommandation 28.
- ⁸⁵⁶ OTCC, *supra* note 768.
- ⁸⁵⁷ *Ibid.*, à la p. 144.
- ⁸⁵⁸ Dans le Règl. de l'Ont. 347/02, pris en application de la *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, L.O. 1996, chap. 12.
- ⁸⁵⁹ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 5.
- ⁸⁶⁰ Stockard *et al.*, *All Students Can Succeed*, *supra* note 842, à la p. 149.
- ⁸⁶¹ *Ibid.*, aux p. 158–160.
- ⁸⁶² *Ibid.*, à la p. 159.
- ⁸⁶³ International Literacy Association, « *Literacy Leadership Brief* », *supra* note 797.
- ⁸⁶⁴ Sarah Schwartz, « Lucy Calkins says balanced literacy needs “rebalancing” » (19 octobre 2020), en ligne : *Education Week* www.edweek.org/teaching-learning/lucy-calkins-says-balanced-literacy-needs-rebalancing/2020/10.
- ⁸⁶⁵ Le curriculum devrait également prescrire des attentes à l'égard d'autres habiletés importantes qui dépassent largement le cadre de la présente révision, notamment la calligraphie, le vocabulaire et la syntaxe à l'oral, la compréhension du langage parlé et des connaissances requises dans diverses matières, autant d'éléments nécessaires à la compréhension de textes de plus en plus complexes et multiculturels.
- ⁸⁶⁶ Bien que cet aspect dépasse la portée du présent rapport, les études scientifiques sur la lecture démontrent également que la maternelle et le jardin d'enfants sont aussi une période importante pour l'établissement d'attentes particulières à l'égard du vocabulaire oral et des connaissances. Ressources d'enseignement informatives : Neuman et Wright, *All about words*, *supra* note 713; Tanya S. Wright, *A Teacher's Guide to Vocabulary Development across the Day: The Classroom Essentials Series* (Heinemann, 2020); S.B. Neuman et T.S. Wright, « The magic of words: Teaching vocabulary in the early childhood classroom », *American Educator* 4, volume 38, n° 2 (2014), en ligne (pdf) : [ERIC files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043526.pdf](http://eric.ed.gov/fulltext/EJ1043526.pdf); S.B. Neuman *et al.*, « Building background knowledge », *supra* note 713; JoAnne M. West, Tanya S. Wright et Amelia W. Gotwals, « Supporting scientific discussions: Moving kindergartners' conversations forward », (2021), *The Reading Teacher*.
- ⁸⁶⁷ Les lecteurs de textes gradués selon les niveaux de difficulté tirés de programmes « préemballés » ne présentent pas de progression des habiletés en lecture dans les années scolaires subséquentes; voir : Karen Vaites, « Leveled reading groups don't work. Why aren't we talking about it? », (2 novembre 2019), en ligne (blogue) : *Eduvaites* eduvaites.org/2019/11/02/leveled-reading-groups-dont-work-why-arent-we-talking-about-it; Robert Pondiscio et Kevin Mahnken, « Leveled reading: The making of a literacy myth », (24 septembre 2014), en ligne : *Fordham Institute* fordhaminstitute.org/national/commentary/leveled-reading-making-literacy-myth; Catherine Schmidt, « Leveled texts are “Exhibit A” for the soft bigotry of low

expectations », (22 juillet 2020), en ligne : *Education Post* educationpost.org/leveled-texts-are-exhibit-a-for-the-soft-bigotry-of-low-expectations/.

⁸⁶⁸ Ces guides devraient également décrire des approches et des documents à l'appui de l'enseignement des attentes à l'égard d'autres habiletés importantes qui dépassent largement le cadre de la présente révision, notamment la calligraphie, le vocabulaire à l'oral, la grammaire ou la syntaxe à l'oral, la compréhension du langage parlé, ainsi que des liens explicites avec les attentes du domaine scolaire relatives à l'acquisition des connaissances nécessaires à la compréhension de textes de plus en plus complexes et multiculturels.

⁸⁶⁹ Le site Web Curriculum et ressources, « Curriculum et ressources », en ligne : *Gouvernement de l'Ontario* www.dcp.edu.gov.on.ca/fr.

⁸⁷⁰ Ce site Web du ministère de l'Éducation s'adresse au personnel enseignant des écoles financées par les fonds publics de la province.

⁸⁷¹ Voir la *Loi sur l'éducation*, LRO 1990, chap. E.2, al. 8(1)(4-7, 23) (pouvoirs du ministre), sous-al. 264(1)k(i) (fonctions de l'enseignant); al. 265(1)h) (fonctions du directeur). Voir aussi : RRO 1990, Règl. 298, art. 7; Ontario, ministère de l'Éducation, *Lignes directrices sur l'approbation des manuels scolaires*, 2008, en ligne : *Liste Trillium* www.edu.gov.on.ca/listetrillium/guidef.pdf.

⁸⁷² C'est ce qui a été fait en soutien à la stratégie quadriennale sur les mathématiques de, « Annonce de l'investissement », *supra* note 751.

⁸⁷³ *Ontario College of Teachers Act, 1996, SO 1996, c 12, O Reg. 176/10.*

⁸⁷⁴ Les enseignants en formation initiale comprendront mieux le soutien qu'apportent ces outils à l'enseignement en groupe-classe, en équipe et individuel lorsqu'ils auront appris les fondements de l'amélioration des habiletés en lecture de mots et en épellation, et les pratiques pédagogiques exemplaires auprès des élèves dyslexiques ou ayant un trouble de lecture.

⁸⁷⁵ Une mesure de dépistage est « une courte évaluation qui fournit un renseignement prédictif sur le développement d'un enfant dans un secteur d'apprentissage spécifique. » Voir : G N Davis *et al.*, « Children at risk for reading failure; constructing an early screening measure » (2007), *Teaching Exceptional Children* 32, volume 39, n° 5, p. 33 [Davis, « Children at risk »].

⁸⁷⁶ P. Nevills, et P. Wolfe, *Building the reading brain, PreK-3* (2^e édition, 2009), Thousand Oaks (Californie), Corwin Press.

⁸⁷⁷ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22.

⁸⁷⁸ S. Vaughan et Lynn S. Fuchs, « Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems », *Learning Disabilities Research et Practice* 137, volume 18, n° 3, p. 139 [Vaughan et Fuchs, « Redefining Learning Disabilities »].

⁸⁷⁹ Vaughan et Fuchs, « Redefining Learning Disabilities », *supra* note 878.

⁸⁸⁰ Linda Siegel, « A case study of successful early screening and intervention », *Perspectives on Language and Literacy* 29, volume 44, n° 3 (2008); O. Ozernov-Palchik et DE Gabrieli, « Neuroimaging, early identification and personalized intervention for developmental dyslexie », *Perspectives on Language and Literacy* 15, volume 44, n° 3 (2018); Louisa Moats, « When older students can't read », *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development* 36, volume 58, n° 6 (2002).

⁸⁸¹ Vaughan et Fuchs, « Redefining Learning Disabilities », *supra* note 878, à la p. 137.

⁸⁸² L'IES définit « forte » comme allant de modéré à élevé.

⁸⁸³ R. Gersten *et al.*, *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention (RtI) and Multi-Tier Intervention in the Primary Grades* (2008), Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, NCEE 2009-4045, en ligne : https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/practiceguide/rti_reading_pg_021809.pdf [Gersten *et al.*, *Assisting Students Struggling with Reading*].

⁸⁸⁴ *Ibid*, aux p. 6 à 11.

⁸⁸⁵ Le terme « **fort** » fait référence à des éléments de preuves cohérents dont il est possible d'effectuer la généralisation pour établir qu'un programme entraîne de meilleurs résultats. Le terme « **modéré** » fait référence à des éléments de preuve tirées d'études qui permettent de tirer des conclusions causales fortes, mais dont il n'est pas possible d'effectuer avec assurance la généralisation à la population visée par la recommandation (peut-être parce que les conclusions n'ont pas été reproduites à grande échelle), ou à des éléments de preuve tirées d'études dont on peut effectuer la généralisation, mais dont le lien causal est plus ambigu que ce que prévoient les schémas expérimentaux (comme des modèles

statistiques de données corrélationnelles ou des schémas de comparaison de groupes dont l'équivalence avant l'essai n'est pas assurée). Le terme « **faible** » fait référence à des opinions d'experts fondées sur des extrapolations raisonnables de résultats de recherche ou la théorie applicable à d'autres sujets, ou à des éléments de preuve d'études qui ne satisfont pas aux critères relatifs à ce que constitue des éléments de preuve forts ou modérés. Voir le Tableau 1 pour obtenir des précisions sur les critères utilisés pour déterminer le niveau d'éléments de preuve pour chaque recommandation; Gersten *et al.*, *Assisting Students Struggling with Reading*, *supra* note 883.

⁸⁸⁶ Gersten *et al.*, *Assisting Students Struggling with Reading*, *supra* note 883, aux p. 6—11. Le rapport traite aussi du dépistage des facteurs liés aux connaissances de base et connaissances liées au langage des élèves qui pourraient nuire au développement de la compréhension de lecture. Plus précisément, il est important d'examiner les questions de réception et de production du vocabulaire, de sensibilité à la grammaire, de connaissances de base ou du mot. Cependant, il indique également que ces mesures de dépistage ne sont pas encore convenablement élaborées ou facilement accessibles.

⁸⁸⁷ Gersten *et al.*, *Assisting Students Struggling with Reading*, *supra* note 883, à la p. 13 : « Source: Compilation des auteurs basée sur Fuchs, Fuchs, Thompson, Al Otaiba, Yen, Yang, Braun et O'Connor (2001b), Speece *et al.* (2003b); Schatschneider (2006); O'Connor et Jenkins (1999); et Baker et Baker (2008) pour la fluidité de la dénomination des lettres. Pour la segmentation des phonèmes, O'Connor et Jenkins (1999). Pour la fluidité des non-mots, Speece *et al.* (2003b); Good, Simmons et Kame'enui (2001) Pour l'identification des mots, Fuchs, Fuchs et Compton (2004); Compton *et al.* (2006). Pour la fluidité de la lecture orale, Fuchs, Fuchs, Hosp et Jenkins (2001a); Fuchs, Fuchs et Maxwell (1988); Schatschneider (2006); Speece et Case (2001); Gersten, Dimino et Jayanthi (2008); Baker, Gersten, Haager et Dingle (2006). »

⁸⁸⁸ Pour les mesures DIBELS, estimation de la fiabilité de la forme alternative pour la fluidité de la dénomination des lettres de niveau 1; 0,86 pour la maîtrise des non-mots en 1^{re} année; 83 et 0.90 pour la maîtrise de la lecture orale en 2^e année. R.H. Good et R. Kaminski, *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (Longmont, CO: Sopris West Educational Services, 2003).

⁸⁸⁹ Les estimations du coefficient alpha sont de 0,92 et 0,91 pour les enfants de six et sept ans sur la mesure d'élimination, et de 0,89 et 0,86 pour les enfants de six et sept ans sur la mesure d'appariement sonore sur la *Comprehensive Test of Phonological Processing*. Voir : J.K. Torgesen *et al.*, « Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind », *Scientific Studies of Reading* 217, volume 1, n° 3 (1997). La forme du test alternative et des coefficients de stabilité dépassent 0,90 en 1^{re} année pour la tâche de fluidité d'identification des mots. Voir : D.L. Compton *et al.*, « Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: a two-year longitudinal study of decision rules and procedures », *Journal of Educational Psychology* 394, volume 98, n° 2 (2006).

⁸⁹⁰ Les estimations du coefficient alpha sont de 0,84 en 1^{re} année pour la connaissance des sons des lettres, 0.80 en 1^{re} année pour la fusion des phonèmes, et 0.85 et 0.83 en 1^{re} et 2^e année pour la lecture des mots du Texas Primary Reading Inventory (1999). *Technical report: Texas primary reading inventory* (Houston : TX; édition de 1999).

⁸⁹¹ M.L. Farrall, *Reading Assessment: Linking Language, Literacy, and Cognition* (Hoboken, NJ : Wiley, 2012).

⁸⁹² Davis, « Children at risk », *supra* note 875.

⁸⁹³ Fletcher *et al.*, *Learning disabilities*, *supra* note 59.

⁸⁹⁴ S. Brady, « The 2003 IDA definition of dyslexia: A call for changes », *Perspectives on Language and Literacy* 15, volume 45, n° 1 (2019).

⁸⁹⁵ B.F. Pennington et R.K. Olson, « Early reading development in children at family risk for dyslexia », *Child Development* 816, volume 72, n° 3 (2005).

⁸⁹⁶ D. Hartas, « Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes », dans *British Educational Research Journal* 893, volume 37 (2011).

⁸⁹⁷ J.E. Herbers *et al.*, « Early compétences en lecture and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility », *Educational Researcher* 366, volume 41, n° 9 (2012).

⁸⁹⁸ K.G. Noble *et al.*, « Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading », *Cognitive Development* 349, volume 21, n° 3 (2006).

⁸⁹⁹ C.A. Denton, « Response to intervention for reading difficulties in the primary grades: Some answers and lingering questions », *Journal of learning disabilities* 232, volume 45, n° 3 (2012).

⁹⁰⁰ D'autres éducateurs tels que les éducateurs de la petite enfance peuvent également jouer un rôle dans l'évaluation des élèves et l'identification de leurs besoins. Voir : section 4, Contexte de l'enquête – Portée de l'enquête.

⁹⁰¹ Royal Commission on Learning, *For the Love of Learning* (Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1994), p. 2, en ligne : *Queen's University* https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/6880/rcol_short_version.pdf?sequence=5&etisAlloWed=y.

⁹⁰² Moats, *Teaching Reading is Rocket Science*, *supra* note 22.

⁹⁰³ Voir, par exemple : « Screening for Reading Impairments » (dernière consultation le 27 janvier 2022), en ligne : *Gaab Lab* gaablab.com/screening-for-reading-impairments.

⁹⁰⁴ « Policy 209: Student Assessment » (dernière consultation le 28 mai 2013), en ligne : *North Vancouver School* www.sd44.ca/Board/PoliciesProcedures/Series200/Policy209/Pages/default.aspx#/.

⁹⁰⁵ Voir, par exemple : « School Plan for 2011-2012 » (2011), en ligne : *North Vancouver School District* sd44.ca/Board/Achievement/SchoolPlans/Documents/2011_12/UpperLynnSchoolPlan2011_12.pdf

⁹⁰⁶ *Inclusive Education 44 Learning Services Handbook* (2020), en ligne : *North Vancouver School District* www.sd44.ca/ProgramsServices/InclusiveEducation/Documents/NVSD%20Inclusive%20Education%20Handbook%202020.pdf.

⁹⁰⁷ *Ibid.*

⁹⁰⁸ *Ibid.*

⁹⁰⁹ K. Smolkowski et K.D. Cummings, « Evaluation of the DIBELS diagnostic system for the selection of native and proficient English speakers, à la p. risk of reading difficulties », *Journal of Psychoeducational Assessment* 103, volume 34, n° 2 (2016); R. Kaminski *et al.*, « Best practices in using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills for formative assessment and evaluation », *Best practices in school psychology* 1181, volume 4 (2008).

⁹¹⁰ « DIBELS® 8th Edition Materials » (dernière consultation le 27 janvier 2022), en ligne : *University of Oregon: DIBELS* <https://dibels.uoregon.edu/materials>.

⁹¹¹ Jennifer Palma, « North Vancouver Tests for Dyslexie Early », *Global News*, (8 novembre 2017), en ligne (web) : <https://globalnews.ca/video/3851769/north-vancouver-tests-for-dyslexie-early>.

⁹¹² U.K. Department of Education, « National Curriculum assessments at key stage 1 and phonics screening checks in England, 2018 », (2019), en ligne : *UK Government* www.gov.uk/government/statistics/phonics-screening-check-and-key-stage-1-assessments-england-2018/national-curriculum-assessments-at-key-stage-1-and-phonics-screening-checks-in-england-2018;

[UK Department of Education, « National Curriculum assessments »]; U.K. Department of Education, *Assessment framework for the development of the Year 1 phonics screening check: for test developers*, (2017), en ligne :

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/62884/2/Y1_Phonics_assessment_framework_PDF_A_V3.pdf

⁹¹³ U.K. Department of Education, *Phonics screening check: administration guidance* (2019), en ligne : *UK Government*: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/798235/2019_phonics_screening_check_administration_guidance.pdf; U.K.

Department of Education, « The phonics screening check: responding to the results: Departmental advice for reception and key stage 1 teachers », (2013), en ligne : *U.K. Government*

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/28534/9/The_phonics_screening_check_responding_to_the_results--.pdf.

⁹¹⁴ S. Machin *et al.*, « Changing how literacy is taught: evidence on synthetic phonics », *American Economic Journal: Economic Policy* 217, volume 10, n° 2, (2018). Cette étude rapporte que la phonétique aide à combler l'écart de réussite.

⁹¹⁵ U.K. Department of Education, *English programmes of study: key stages 1 and 2: National curriculum in England*, (2013), en ligne : *U.K. Government* https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335186/PRIMARY_national_curriculum_-_English_220714.pdf.

⁹¹⁶ U.K. Department of Education, *Key stage 1 assessment and reporting arrangements*, (2019), en ligne : *U.K. Government*

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/83895

[9/2020 KS1 assessment and reporting arrangements.pdf](#) [U.K. Department of Education, *Key stage 1 assessment and reporting arrangements*].

⁹¹⁷ U.K. Department of Education, « Guidance: Key stage 1 teacher assessment guidance », (2022), en ligne : *UK Government*

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/94085/2/2021_KS1_teacher_assessment_guidance_V1.0.pdf.

⁹¹⁸ U.K. Department of Education, *Key stage 1 assessment and reporting arrangements*, *supra* note 916.

⁹¹⁹ Mesuré selon l'admissibilité aux repas scolaires gratuits.

⁹²⁰ U.K. Department of Education, « National Curriculum assessments », *supra* note 912.

⁹²¹ Ann-Louise Hordacre *et al.*, *Evaluation of the Trial of the UK Phonics Screening Check in South Australian Schools*, (2017), en ligne : *South Australia Department of Education*

www.education.sa.gov.au/sites/default/files/evaluation-uk-phonics-screening-check-sa.pdf?acsf_files_redirect [Hordacre *et al.*].

⁹²² « Year 1 Phonics Screening Check begins », (18 août 2020), en ligne : *Steven Marshall, Premier of South Australia* www.premier.sa.gov.au/news/media-releases/news/year-1-phonics-screening-check-begins

⁹²³ « 2022 Phonics screening check: Information for parents/carers, families and the general community » (dernière consultation le 28 janvier 2022), en ligne (pdf) : *South Australia Department of Education* www.education.sa.gov.au/sites/default/files/phonics-screening-check-fact-sheet.pdf

⁹²⁴ « About the Literacy Hub » (dernière consultation le 28 janvier 2022), en ligne : *Literacy Hub* <https://literacyhub.edu.au/about-the-literacy-hub/>; « Phonics Check: Year 1 » (dernière consultation le 28 janvier 2022), en ligne : *Literacy Hub* <https://literacyhub.edu.au/phonics-check.html>

⁹²⁵ « Year 1 Phonics Screening Check » (dernière consultation le 12 janvier 2022), en ligne : *New South Wales Government* <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/literacy-and-numeracy/assessment-resources/phonics-screening-check>

⁹²⁶ Hordacre *et al.*, *supra* note 921.

⁹²⁷ Alabama, Arizona, Arkansas, Californie, Floride, Georgie, Illinois, Indiana, Kansas, Kentucky, Louisiane, Maine, Maryland, Massachusetts, Minnesota, Mississippi, Missouri, Montana, Nevada, New Hampshire, New Jersey, Nouveau-Mexique, Caroline du Nord, Oregon, Rhode Island, Caroline du Sud, Tennessee, Texas, Virginie, Virginie-Occidentale, Wyoming. Voir aussi : « Dyslexia in other countries: Dyslexia and Reading Instruction in the U.S. » (dernière consultation le 28 janvier 2022), en ligne : *International Dyslexia Association Ontario* idaontario.com/dyslexia-in-other-countries/; « State Dyslexia Laws » (dernière consultation le 24 octobre 2021), en ligne : *Dyslexia: A Legislative Information Site* dyslexia.com/state-dyslexia-laws/.

⁹²⁸ Voir, par exemple : Connecticut State Department of Education, *SLD/Dyslexia Assessment Resource Guide* (octobre 2016), en ligne (pdf) : *IDA Ontario* idaontario.com/wp-content/uploads/2018/02/Connecticut-SLD-Dyslexia-Assessment-Resource-Guide-2016.pdf and Alabama State Board of Education, *Alabama Dyslexia Resource Guide* (dernière modification le 27 octobre 2016), en ligne (pdf) : *IDA Ontario* idaontario.com/wp-content/uploads/2017/06/Alabama-dyslexia-resource-guide.pdf. Voir aussi : « Universal Screening for Reading Difficulties: Screening Tools – Selection and Use » (dernière consultation le 29 janvier 2022), en ligne : *Decoding Dyslexia Canada* <https://decodingdyslexia.ca/universal-screening/screening-tools-selection-use>.

⁹²⁹ Voir, par exemple : *The Dyslexia Handbook: Procedures concerning dyslexia and related disorders*, (2018), en ligne : *Texas Education Agency* https://tea.texas.gov/sites/default/files/2018-Dyslexia-Handbook_Approved_Accommodated_12_11_2018.pdf

⁹³⁰ « Screening and identifying characteristics of dyslexia » (19 août 2019), en ligne : *Minnesota Department of Education* https://education.mn.gov/mdeprod/idcplg?IdcService=GET_FILE&etdDocName=MDE086773&etRevisionSelectionMethod=latestReleased&etRendition=primary.

⁹³¹ « Section 3323.251: Dyslexia Screening » (12 avril 2021), en ligne : *Ohio Legislative Services Commission* <https://codes.ohio.gov/ohio-revised-code/section-3323.251>. Pour l'année scolaire 2022–2023, tous les élèves de la 1^{re} à la 3^e année doivent faire l'objet d'« une mesure de dépistage de la dyslexie de niveau 1 » avant la fin de l'année scolaire. Les élèves inscrits en maternelle durant l'année scolaire 2022–2023 doivent faire l'objet d'un dépistage au moyen de cette mesure entre le 1^{er} janvier 2023 et le 1^{er} janvier 2024. Pour toutes les années scolaires subséquentes, tous les élèves de la

maternelle doivent recevoir « une mesure de dépistage de la dyslexie de niveau 1 » entre le 1^{er} janvier de la première année d'école et le 1^{er} janvier suivant. D'autres élèves de la 1^{re} à la 6^e année peuvent faire l'objet d'un dépistage si un parent ou le personnel enseignant le demande.

⁹³² « Answers to frequently asked questions about Ohio's dyslexia support laws now available online », (5 mai 2021), en ligne : *Ohio Department of Education* <http://education.ohio.gov/Media/Ed-Connection/May-10-2021/Answers-to-frequently-asked-questions-about-Ohio%E2%80%99s>.

⁹³³ « Mayor de Blasio and Chancellor Porter announce academic recovery plan for pivotal school year ahead » (dernière modification le 13 juillet 2021), en ligne : *New York City Department of Education* schools.nyc.gov/about-us/news/announcements/contentdetails/2021/07/09/mayor-de-blasio-and-chancellor-porter-announce-academic-recovery-plan-for-pivotal-school-year-ahead; Alex Zimmerman, « Carranza wants to assess NYC students throughout the year, but critics decry overtesting » (27 September 2019), en ligne : *Chalkbeat New York*

<https://ny.chalkbeat.org/2019/9/27/21121783/carranza-wants-to-assess-nyc-students-throughout-the-year-but-critics-decry-overtesting>; Claire Hunt, « Department of Education implements mandatory literacy screenings for kindergarten to second grade students in New York City » (14 octobre 2021), en ligne : *Columbia Spectator* columbiaspectator.com/news/2021/10/14/departement-of-education-implements-mandatory-literacy-screenings-for-kindergarten-to-second-grade-students-in-new-york-city/

⁹³⁴ Alex Zimmerman et Yoav Gonen, « NYC plans to screen nearly 200,000 students in the early grades to uncover struggling readers. Then what? » (1^{er} septembre 2021), en ligne : *Chalkbeat New York* <https://ny.chalkbeat.org/2021/9/1/22652793/literacy-screening-nyc-schools> [Zimmerman et Gonen, « NYC plans to screen »].

⁹³⁵ Jennifer Buckingham et Kevin Wheldall, « Why all states and territories should follow SA's lead and introduce the Year 1 Phonics Check » (11 juin 2020), en ligne : *Nomanis* nomanis.com.au/single-post/why-all-states-and-territories-should-follow-south-australia-s-lead-and-introduce-the-year-1-phonics; Zimmerman et Gonen, « NYC plans to screen », *supra* note 934.

⁹³⁶ La vérificatrice générale, *2020 Value for Money Audit: Curriculum*, *supra* note 328, à la p. 3.

⁹³⁷ *Loi sur l'éducation*, LRO 1990, chap. E.2, par. 8(3) [*Loi sur l'éducation*].

⁹³⁸ Wilsa Audet *et al.*, *Evaluation report: the impact of the Literacy and Numeracy Secretariat: changes in Ontario's Education System* (Canadian Language and Literacy Research Network, 2009), en ligne : *Internet Archive* https://web.archive.org/web/20190621095755/www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/ome_report09_en.pdf p. 63.

⁹³⁹ M.J. Gallagher *et al.*, « Achieving Excellence: Bringing Effective Literacy Pedagogy to Scale in Ontario's Publicly-Funded Education System », *Journal of Educational Change* 477, volume 17, n° 4 (novembre 2016) [Gallagher *et al.*, « Achieving Excellence »].

⁹⁴⁰ R Childs with M Herbert *et al.*, *A Study About Policy/Program Memorandum (NPP 155: Diagnostic Assessment In Support of Student Learning*, (12 mai 2014), préparé pour le compte du ministère de l'Éducation de l'Ontario, aux p. 6 et 7

https://www.researchgate.net/publication/320707367_A_Study_about_PolicyProgram_Memorandum_PPM_155_Diagnostic_Assessment_in_Support_of_Student_Learning_Final_Report [Childs Report].

⁹⁴¹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, (2010), en ligne : ministère de l'Éducation de l'Ontario <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf> [Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Faire croître le succès*].

⁹⁴² Lynne Hollingshead, « Teacher Professionalism Constructed in Policy » (dernière consultation 29 janvier 2022), en ligne : *Quest Conference* <http://www.questconference.ca/wp-content/uploads/2019/01/2014HollingsheadArticle.pdf>

⁹⁴³ *Childs Report*, *supra* note 940, aux p. 5 et 26

⁹⁴⁴ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, plus loin.

⁹⁴⁵ *NPP 11*, *supra* note 209.

⁹⁴⁶ La vérificatrice générale a recommandé l'apport de changements au document stratégique principal sur l'évaluation, *Faire croître le succès*, « pour tenir compte de l'évolution des connaissances sur l'évaluation et des nouveaux engagements en matière d'éducation de la petite enfance, d'équité, d'inclusion, des élèves identifiés comme étant en difficulté, de la pédagogie pertinente et adaptée sur le plan culturel et d'utilisation de la technologie ». Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Audit*

de l'optimisation des ressources : *Élaboration, mise en oeuvre et prestation du curriculum* (2020), *supra* note 328, à la p. 43.

⁹⁴⁷ Geva et Wade-Woolley, « Issues in the assessment of reading disability in second language children », *supra* note 458; D'Angiulli *et al.*, « Schooling », *supra* note 764.

⁹⁴⁸ *NPP 8*, *supra* note 209.

⁹⁴⁹ Le ministère note que la surveillance est actuellement suspendue pour minimiser le fardeau de déclaration pendant la COVID-19.

⁹⁵⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Note Politique/Programmes 155 : L'utilisation des outils diagnostiques en appui à l'apprentissage des élèves*, publiée le 7 janvier 2013, en ligne : [ministère de l'Éducation de l'Ontario \[ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-155\]\(http://ministere.de.l'Education.de.l'Ontario.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-155\) \[NPP 155\].](http://ministere.de.l'Education.de.l'Ontario.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-155)

⁹⁵¹ *Childs Report*, *supra* note 940, à la p. 24. D'après le *Childs Report*, « formel » peut avoir été utilisé pour signifier « acheté, par opposition à des outils d'évaluation développés par des enseignants », ou peut-être pour signifier « mandaté par le conseil », *ibid.*

⁹⁵² Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Growing Success*, *supra* note 941, à la p. 144.

⁹⁵³ Gersten *et al.*, *Assisting Students Struggling with Reading*, *supra* note 58, à la p. 4.

⁹⁵⁴ S.D. Martin et E.S. Shapiro, « Examining the accuracy of teachers' judgements of DIBELS performance » *Psychology in the Schools* 343, volume 48, n° 4 (2011).

⁹⁵⁵ Les évaluations de l'enfance en difficulté et les évaluations imposées par la province ne sont pas visées par la NPP 155. De plus, le ministère a des pouvoirs en vertu de la *Loi sur l'éducation*, voir : 8(1), 8(3)(a) et 11.1.

⁹⁵⁶ « Note Politique/Programmes 155 (NPP 155) : L'évaluation diagnostique en appui à l'apprentissage des élèves – Conseils aux membres » (dernière modification en décembre 2018), en ligne : [Elementary Teachers Federation of Ontario \[www.etfo.ca/SupportingMembers/Employees/PRSMattersBulletin/Pages/Policy%20and%20Program%20Memorandum%20155.aspx\]\(http://www.etfo.ca/SupportingMembers/Employees/PRSMattersBulletin/Pages/Policy%20and%20Program%20Memorandum%20155.aspx\).](http://www.etfo.ca/SupportingMembers/Employees/PRSMattersBulletin/Pages/Policy%20and%20Program%20Memorandum%20155.aspx)

⁹⁵⁷ Vivian McCaffrey *et al.*, *It's Elementary: A brief history of Ontario's public elementary teachers and their federations* (2018), p. 12, en ligne : [Elementary Teachers Federation of Ontario \[www.etfo.ca/AboutETFO/History/Documents/Chapter%20One%20-%20ETFO%27s%20Second%20Decade%202009%20to%202018.pdf\]\(http://www.etfo.ca/AboutETFO/History/Documents/Chapter%20One%20-%20ETFO%27s%20Second%20Decade%202009%20to%202018.pdf\).](http://www.etfo.ca/AboutETFO/History/Documents/Chapter%20One%20-%20ETFO%27s%20Second%20Decade%202009%20to%202018.pdf)

⁹⁵⁸ Gallagher *et al.*, « Achieving excellence », *supra* note 939, à la p. 486.

⁹⁵⁹ *Ibid.*

⁹⁶⁰ Central Agreement Articles, « Part A », en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fr/agreements/ETFOAnnexefre.pdf>, à C10.00 (d).

⁹⁶¹ *Childs Report*, *supra* note 940, à la p. 16.

⁹⁶² *Ibid.*, à la p. 18.

⁹⁶³ *Ibid.*, à la p. 19 : « Bien qu'à l'échelle du conseil, on se préoccupe du manque d'uniformisation, le membre du personnel enseignant voit en l'adoption de la NPP 155 un témoignage du besoin de respecter le jugement professionnel des enseignants, 'quelque chose qui a été ignoré en raison des besoins du conseil axés sur les données' ».

⁹⁶⁴ *Childs Report*, *supra* note 940.

⁹⁶⁵ *Ibid.*, à la p. 15.

⁹⁶⁶ *Ibid.*, à la p. 22 : « Avant le NPP 155, les enseignants devaient administrer des outils d'évaluation diagnostique spécifiés par le conseil en septembre et des 'tâches d'ancrage' supplémentaires en février pour mesurer les progrès. »

⁹⁶⁷ *Brief submitted to the Ontario Ministry of Education regarding education assessment in Ontario* (janvier 2018), en ligne : [Conseils ontariens des directrices et des directeurs de l'éducation de langue française <https://codelf.ca/fichiers/pdf/memoire-du-codelf-8janv2018.pdf>.](https://codelf.ca/fichiers/pdf/memoire-du-codelf-8janv2018.pdf)

⁹⁶⁸ *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*, L.O. 2005, chap. 11. [*Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*].

⁹⁶⁹ K–12 Education Standards Development Committee, *Development of proposed Kindergarten to Grade 12 (K–12) education standards – 2021 initial recommendations report*, (30 novembre 2021) à *Initial proposed long-term objective: Guiding principles statements*, en ligne : [Ontario <https://www.ontario.ca/fr/document/elaboration-de-normes-proposees-pour-leducation-de-la-maternelle->](https://www.ontario.ca/fr/document/elaboration-de-normes-proposees-pour-leducation-de-la-maternelle-)

- [la-12e-annee-rapport-de/presentations-et-recommandations-sur-les-categories#section-2](#) [K-12 Education Standards Development Committee, *Development of proposed K-12 education standards*].
- ⁹⁷⁰ *Ibid*, à *Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles* : s. 3.
- ⁹⁷¹ Parker et al., « A brief report », *supra* note 806.
- ⁹⁷² J.E. Spector, « How reliable are informal reading inventories? », *42 Psychology in the Schools* 593, (2005) [Spector, « How reliable are informal reading inventories? »].
- ⁹⁷³ Parker et al., « A brief report », *supra* note 806.
- ⁹⁷⁴ *Ibid*, à la p. 64.
- ⁹⁷⁵ *Ibid*, à la p. 65. Voir aussi pour la prise en charge des mauvaises propriétés psychométriques des inventaires de lecture, Spector : « How reliable are informal reading inventories? », *supra* note 972.
- ⁹⁷⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *A Guide to Effective Instruction in Reading*, *supra* note 730.
- ⁹⁷⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *The Kindergarten Program 2016*, *supra* note 707.
- ⁹⁷⁸ M.M. Clay, *An observation survey of early literacy achievement*, 4^e édition, (Portsmouth, NH: Heinemann, 2019).
- ⁹⁷⁹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *A Guide to Effective Instruction in Reading* *supra* note 730.
- ⁹⁸⁰ Jerome V. D'Agostino et al., « The Generalizability of Running Record Accuracy and Self-Correction Scores », *Reading Psychology* 111, volume 42, n^o 2, DOI : www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02702711.2021.1880177.
- ⁹⁸¹ « Fountas et Pinnell Apps » (dernière consultation le 27 janvier 2022), en ligne : *Fountas et Pinnell Literacy: Elevating Teacher Experience* fountasandpinnell.com/apps/; « Running Records – Second Read » (dernière consultation le 27 janvier 2022), en ligne : *Fountas et Pinnell Literacy: Elevating Teacher Experience* fountasandpinnell.com/forum/messages?TopicID=219. Voir aussi : Fountas et Pinnell, *Guided Reading*, *supra* note 702.
- ⁹⁸² Les propriétés psychométriques font référence à la validité et à la fiabilité de l'outil de mesure.
- ⁹⁸³ Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22, à la p. 22; Parker et al., « A brief report », *supra* note 806. Voir aussi pour la prise en charge des mauvaises propriétés psychométriques des inventaires de lecture, Spector : « How reliable are informal reading inventories? », *supra* note 972.
- ⁹⁸⁴ Shanahan, « What constitutes a science of reading instruction? », *supra* note 700, à S239.
- ⁹⁸⁵ Parker et al., « A brief report », *supra* note 806.
- ⁹⁸⁶ Gersten et al, *Assisting Students Struggling with Reading*, *supra* note 883.
- ⁹⁸⁷ J.R. Jenkins et E. Johnson, « Universal screening for reading problems: Why and how should we do this » (2018), en ligne (pdf) : *RTI action network*. [RTI-Action-Network Why and How.pdf](http://RTI-Action-Network-Why-and-How.pdf) (decodingdyslexia.org); J.K. Gilbert et al., « Early screening for risk of reading disabilities: Recommendations for a four-step screening system », *Assessment for effective intervention* 6, volume 38, n^o 1, (2012).
- ⁹⁸⁸ Gersten et al, *Assisting Students Struggling with Reading*, *supra* note 883.
- ⁹⁸⁹ NICHD: *National Reading Panel Report*, *supra* note 654.
- ⁹⁹⁰ Nous incluons des personnes qui ont de l'expérience en classe : titulaire de classe, candidat à l'enseignement, enseignant de soutien à l'apprentissage, directeur, directeur adjoint, spécialiste en littératie en milieu scolaire, éducateur spécialisé, éducateur de la petite enfance.
- ⁹⁹¹ Inclus les orthophonistes privés et en conseil.
- ⁹⁹² R.K. Wagner et al., *Comprehensive test of phonological processing: CTOPP* (Austin, TX: Pro-ed, 1999).
- ⁹⁹³ *Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées*, L.O. 1991, chap. 18; *Loi de 1991 sur les audiologistes et les orthophonistes*, L.O. 1991, chap. 19; *Loi de 2004 sur la protection des renseignements personnels sur la santé*, L.O. 2004, chap. 3, annexe A; *Loi de 1996 sur le consentement aux soins de santé*, L.O. 1996, chap. 2, annexe A; *Loi sur l'éducation* : pour les étudiants de moins de 18 ans, les parents et tuteurs doivent donner leur consentement par écrit.
- ⁹⁹⁴ Louisa C. Moats, « Can Prevailing Approaches to Reading Instruction Accomplish the Goals of RTI », *Perspectives on Language and Literacy* 15, volume 43, n^o 3 (2017) [Moats, « Can Prevailing Approaches to Reading Instruction Accomplish the Goals of RTI »]; Savage et al., « Preventative reading interventions », *supra* note 765.
- ⁹⁹⁵ Torgesen, « The Prevention of Reading Difficulties », *supra* note 59; Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22; Partanen et Siegel, « Long-term Outcome of the Early Identification and Intervention of Reading Disabilities », *supra* note 65.

⁹⁹⁶ Stephanie Al Otaiba et Joseph Torgesen, « Effects from Intensive Standardized Kindergarten and First-Grade Interventions for the Prevention of Reading Difficulties » dans Shane R. Jimerson *et al.*, (dir.), *Handbook of Response to Intervention* 212, (Boston: Springer, 2007)

⁹⁹⁷ NICHD: *National Reading Panel Report*, *supra* note 654.

⁹⁹⁸ Torgesen, « The prevention of reading difficulties », *supra* note 59; Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22; Partanen et Siegel, « Long-term Outcome of the Early Identification and Intervention of Reading Disabilities », *supra* note 65.

⁹⁹⁹ Moats, « Can Prevailing Approaches to Reading Instruction Accomplish the Goals of RTI », *supra* note 994; Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22; Jennifer Buckingham *et al.*, « Why Jaydon Can't Read: The Triumph of Ideology over Evidence in Teaching Reading », *Policy: A Journal of Public Policy and Ideas* 21, volume 29, n° 3, (2013); Louisa C. Moats, « Structured Literacy: Effective Instruction for Students with Dyslexia and Related Reading Difficulties », *Perspectives on Language and Literacy* 9, volume 45, n° 2, (2019), en ligne : *International Dyslexia Organization* <https://mydigitalpublication.com/publication/?m=&l=1&i=583204&p=0&ver=html5>.

¹⁰⁰⁰ David L. Sackett *et al.*, *Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM*, 2^e édition (London : Churchill Livingstone, 2000).

¹⁰⁰¹ Sharon E. Straus *et al.*, *Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM*, 3^e édition (Edinburgh : Elsevier/Churchill Livingstone, 2005).

¹⁰⁰² Juel, *supra* note 65.

¹⁰⁰³ Cunningham et Stanovich, « Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later », *supra* note 73; Stanovich, « Matthew effects in reading », *supra* note 73. Pour une explication simple de l'effet Matthew, voir : Rippel, *supra* note 73. Voir aussi : Susan du Plessis, « "L'Effet Matthew" dans Reading: Why Children with Reading Difficulties Fall Farther and Farther Behind », (26 août 2021), en ligne : *Edublox Online Tutor* <https://www.edubloxtutor.com/matthew-effect-in-reading/>.

¹⁰⁰⁴ Vellutino *et al.*, « Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities », *supra* note 41; Scott Lingley, *supra* note 60.

¹⁰⁰⁵ M.W. Lovett *et al.*, « Early Intervention for Children at Risk for Reading Disabilities: The Impact of Grade at Intervention and Individual Differences on Intervention Outcome », *Journal of Educational Psychology* 889, volume 109, n° 7 (2017) [Lovett *et al.*, « Early intervention »].

¹⁰⁰⁶ Hudson *et al.*, « The complex nature of reading fluency: A multidimensional view », *supra* note 799.

¹⁰⁰⁷ Torgesen et Hudson, *Reading fluency*, *supra* note 31.

¹⁰⁰⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Early Reading Strategy*, *supra* note 201.

¹⁰⁰⁹ Gersten *et al.*, *Assisting Students Struggling with Reading*, *supra* note 58, à la p. 4.

¹⁰¹⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Early Reading Strategy*, *supra* note 201, à la p. 35

¹⁰¹¹ Douglas Fuchs et Lynn S. Fuchs, « Introduction to Response to Intervention: What, Why and How Valid is It? », *Reading Research Quarterly* 93, volume 41, n° 1 (2006) [Fuchs et Fuchs, « Introduction to Response to Intervention »].

¹⁰¹² Le ministère de l'Éducation définit les échafaudages pédagogiques comme : « L'approche pédagogique qui fournit... un soutien aux bons moments du développement cognitif de l'élève, c'est-à-dire aux moments où l'élève est "prêt à apprendre". Dans l'enseignement différencié, les enseignants échafaudent et adaptent l'enseignement aux besoins et à la compréhension de chaque élève, en fournissant le soutien émotionnel et les possibilités de pratique dont ils ont besoin ». Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'apprentissage pour tous*, *supra* note 686, à la p. 13.

¹⁰¹³ J.K. Torgesen, « Preventing early reading failure – and its devastating downward spiral », *American Educator* 6, volume 28, n° 3 (2004).

¹⁰¹⁴ Et demeureront sous les résultats moyens (sous la fourchette du 26^e au 30^e percentile environ).

¹⁰¹⁵ Geva, « Issues in assessment of reading disabilities in L2 children », *supra* note 453; Thompson *et al.*, « Effectiveness of supplement reading instruction », *supra* note 691.

¹⁰¹⁶ R.M. Gersten et E. Geva, « Teaching reading to early language learners », *Educational Leadership* 44, (avril 2003).

¹⁰¹⁷ Pour une révision examen de ces questions, voir : E. Geva, « Second-Language Oral Proficiency », *supra* note 693.

¹⁰¹⁸ Adelson *et al.*, *Identification, Assessment and Instruction*, *supra* note 452.

¹⁰¹⁹ *Intervention Taxonomy Brief: Levelled Literacy Intervention* (septembre 2021), en ligne : *National Center on Intensive Intervention at American Institute for Research* intensiveintervention.org/sites/default/files/LLI-Brief-2021.pdf; Carolyn R. Ransford-Kaldon et al., *Implementation of Effective Intervention: An Empirical Study to Evaluate the Efficacy of Fountas & Pinnell's Leveled Literacy Intervention System* (Memphis, TN: Center for Research in Educational Policy, University of Memphis, 2010), en ligne : *ERIC* eric.ed.gov/?&id=ED544374; *What Works Clearinghouse Intervention Report: Leveled Literacy Intervention* (US Department of Education: 2017), en ligne : *Institute of Education Sciences* ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_levelledliteracy_091917.pdf; Savage et al., « Preventative Reading Interventions », *supra* note 765.

¹⁰²⁰ « Early reading intervention program proving very successful », (juin 2013), en ligne : *Pearson Canada* pearsoncanadaschool.com/index.cfm?locator=PS347t&qclid=EA1a1QobChMImLq61ZLP8wIvi5yzCh3yJA3jEAAYASAAEgIq0vD_BwE.

¹⁰²¹ Deborah Bradford et Wai-Yin Wan, *Reading Recovery: A Sector-Wide Analysis* (Centre for Education Statistics and Evaluation, The New South Wales Department of Education, 2015), en ligne : *Centre for Education Statistics and Evaluation* www.cese.nsw.gov.au/evaluation-repository-search/reading-recovery-a-sector-wide-analysis; Scott Baker et al., « Experts Say Reading Recovery Is Not Effective, Leaves Too Many Children Behind: An Open Letter from Reading Researchers », (20 mai 2002), en ligne : *Wrightslaw* www.wrightslaw.com/info/read.rr.ltr.experts.htm; Tim Dodd, « \$50m Reading Recovery program is ineffective, NSW Education Department study finds », *Financial Review*, (6 septembre 2015), en ligne : multilit-ecomm-media.s3.ap-southeast-2.amazonaws.com/wp-content/uploads/2019/10/18005050/50m-Reading-Recovery-program-is-ineffective-NSW-Education-Department-study-finds-afrc.com_.pdf; Jordan Baker, « F for fail: NSW Education dumps another reading program after review » *The Sydney Morning Herald*, (12 septembre 2020), en ligne : www.smh.com.au/national/f-for-fail-nsw-education-dumps-another-reading-program-after-review-20200911-p55urz.html; James W. Chapman et William E. Tunmer, « Is Reading Recovery an Effective Intervention for students with Reading Difficulties? A Critique of the i3 Scale-Up Study », *Reading Psychology* 1025, volume 37, n° 7 (2016); James W. Chapman et William E. Tunmer, « Reading recovery: Does it Work », *Perspectives on Language and Literacy* 21, volume 37, n° 4; William E. Tunmer et al., « Why the New Zealand National Literacy Strategy has failed and what can be done about it: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2011 and Reading Recovery monitoring reports », *Australian Journal of Learning Difficulties* 139, volume 18, n° 2 (2013), en ligne : *Research Gate* www.researchgate.net/publication/271757802_Why_the_New_Zealand_National_Literacy_Strategy_has_failed_and_what_can_be_done_about_it_Evidence_from_the_Progress_in_International_Reading_Literacy_Study_PIRLS_2011_and_Reading_Recovery_monitoring_re. Parmi les difficultés considérables associées à la recherche figuraient l'exclusion des élèves ayant les difficultés d'apprentissage les plus graves du programme et par conséquent des résultats de recherche; l'enseignement des systèmes d'indice pour la lecture de livres du niveau scolaire plutôt que l'amélioration des compétences de base en lecture des mots; la comparaison des élèves recevant des services de tutorat privé au groupe témoin d'élèves sans mesure d'intervention plutôt qu'aux élèves recevant d'autres types de mesures; le coût élevé du programme de mesures d'intervention privées et ses effets qui s'estompent au fil du temps chez les élèves ayant des difficultés de lecture des mots comme la dyslexie et les élèves à risque de développer des difficultés de lecture.

¹⁰²² Barbara R. Foorman et Josep Torgesen, « Critical Elements of Classroom and Small-Group Instruction Promote Reading Success in All Children », *Learning Disabilities Research & Practice* 203, volume 16, n° 4 (2001), en ligne : education.ufl.edu/patterson/files/2019/04/FoormanTorgesen-2001.pdf [Foorman et Torgesen, « Critical Elements »].

¹⁰²³ Les études à long terme suivent généralement les élèves ayant des troubles de lecture pendant 1 à 2 ans après l'intervention. Torgesen et ses collègues, par exemple, ont montré un bon maintien de progression au point de suivi de deux ans: J.K. Torgesen et al., « Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches », *Journal of learning disabilities* 33, volume 34, n° 1, (2001) [Torgesen et al., « Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities »]. Les études sont largement absentes sur une période de 5 à 10 ans (voir : Blachman et al., « Intensive reading remediation in grade 2 or 3: are there effects a decade later? », *Journal of Educational Psychology* 46, volume 106, no 1 (2014), (des petits effets positifs à la période de suivi de 10 ans sur les compétences de décodage de mots ont

été trouvés). Voir aussi : Linda S. Siegel, « Early Identification and Intervention to Prevent Reading Failure: A Response to Intervention (RTI) Initiative » *The Educational and Developmental Psychologist* 140, volume 37, n° 2(2020), en ligne : *Research Gate* www.researchgate.net/publication/347127611_Early_identification_and_intervention_to_prevent_reading_failure_A_response_to_intervention_RTI_initiative [Siegel, « Early Identification and Intervention to Prevent Reading Failure »]. Dans cette dernière étude, « les enfants ont été évalués à la maternelle et pendant chaque année jusqu'à la 7^e année pour cette étude et dans le cadre du programme de suivi des progrès. L'étude était longitudinale, commençant à la maternelle lorsque les enfants sont entrés à l'école formelle à l'âge de 5 ans et s'est poursuivie jusqu'à ce que les enfants aient 13 ans en 7^e année. Ils ont été testés chaque année sur la lecture, l'orthographe, les compétences en mathématiques, le langage oral et la mémoire. L'évaluation initiale a été conçue pour déterminer les enfants qui risquaient d'éprouver des difficultés en lecture. » Le taux de difficultés en lecture a été considérablement réduit jusqu'à la 7^e année inclusivement.

¹⁰²⁴ « Open Court Reading Foundational Skills and Word Analysis Kits » (dernière consultation le 31 janvier 2022), en ligne : *McGraw Hill* mheducation.com/prek-12/program/open-court-reading-foundational-skills-word-analysis-kits/MKTSP-THT03M0.html?page=1&sortby=title&order=asc&bu=seg

¹⁰²⁵ Barbara R. Foorman *et al.*, « The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-Risk Children », *Journal of Educational Psychology* 37, volume 90, n° 1 (1998); Foorman et Torgesen, « Critical Elements », *supra* note 1022.

¹⁰²⁶ *Wilson Language Training*® (dernière consultation le 31 janvier 2022), en ligne : *Wilson Language Training*® <https://www.wilsonlanguage.com/programs/wilson-reading-system/> [Wilson Language Training,® *Wilson Language Training*®].

¹⁰²⁷ Joseph Torgesen *et al.*, *National Assessment Of Title I Interim Report – Volume II: Closing the Reading Gap: First Year Findings from a Randomized Trial of Four Reading Interventions for Striving Readers: A Report Prepared for IES by the Corporation for the Advancement of Policy Evaluation* (Washington : US Department of Education, Institute of Education Sciences, 2006), en ligne : *U.S. Department of Education* www2.ed.gov/rschstat/eval/disadv/title1interimreport/vol2.pdf [Torgesen *et al.*, *National Assessment of Title I Interim Report*]; *What Works Clearinghouse Intervention Report: Wilson Reading System*® (U.S. Department of Education: 2017), en ligne : *Institute of Education Sciences* ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_Wilson_Reading_070207.pdf [IES, *What Works Clearinghouse Report: Wilson Reading System*®].

¹⁰²⁸ « North Vancouver School District Learning Resources » (dernière consultation le 31 janvier 2022), en ligne : *North Vancouver School District* [sd44.ca/District/Resources/Pages/default.aspx#/="](http://sd44.ca/District/Resources/Pages/default.aspx#/=)

¹⁰²⁹ Siegel, « Early Identification and Intervention to Prevent Reading Failure », *supra* note 1023.

¹⁰³⁰ « About » (dernière consultation le 31 janvier 2022), en ligne : *Remediation Plus System* remediationplus.com/about-us/.

¹⁰³¹ Foorman et Torgesen, « Critical Elements », *supra* note 1022.

¹⁰³² Fuchs et Fuchs, « Introduction to Response to Intervention », *supra* note 1011.

¹⁰³³ Rhonda Martinussen et Kimberly Tshimoto, *Systemic Review of Research Leading to the Development of the Empower™ Program (Deoding and Spelling)* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, mai 2019).

¹⁰³⁴ *Ibid.*

¹⁰³⁵ Robin D. Morris *et al.*, « Multi-Component Remediation for Developmental Reading Disabilities: IQ, Socioeconomic Status and Race as Factors in Remedial Outcome », *Journal of Learning Disabilities* 151, volume 45, n° 2 (2012), en ligne :

www.researchgate.net/publication/44575790_MultipleComponent_Remediation_for_Developmental_Reading_Disabilities_IQ_Socioeconomic_Status_and_Race_as_Factors_in_Remedial_Outcome [Morris *et al.*, « Multi-Component Remediation »].

¹⁰³⁶ *Ibid.*

¹⁰³⁷ *Ibid.*

¹⁰³⁸ Maureen W. Lovett *et al.*, « Interventions for Reading Difficulties: A Comparison of Response to Intervention by ELL and EFL Struggling Readers », *Journal of Learning Disabilities* 333, volume 41, n° 4 (2008), en ligne :

www.researchgate.net/publication/5296743_Interventions_for_Reading_Difficulties_A_Comparison_of_Response_to_Intervention_by_ELL_and_EFL_Struggling_Readers.

¹⁰³⁹ Lovett *et al.*, « Early Intervention », *supra* note 1005 (le programme Empower était anciennement connus sous le nom de Phonological and Strategy Training Program – PHAST).

¹⁰⁴⁰ Jean Stockard et Kurt Engelmann, « The Development of Early Academic Success: The Impact of Direct Instruction's Reading Mastery », *Journal of Behavior Assessment and Intervention in Children* 2, volume 1, n° 1 (2008), 2; Kerry Hempenstal, « Corrective Reading: An Evidence-Based Remedial Reading Intervention », *Australasian Journal of Special Education* 23, volume 32, n° 1 (2008), en ligne : www.researchgate.net/publication/313538350_Corrective_Reading_An_EvidenceBased_Remedial_Reading_Intervention.

¹⁰⁴¹ McGraw Hill, « Pre-K to 12 SRA Reading Interventions », en ligne : www.mheducation.com/prek-12/segment/intervention/reading.

¹⁰⁴² *What Works Clearinghouse Intervention Report: Corrective Reading* (U.S. Department of Education : 2017), en ligne : *Institute of Education Sciences* ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_Corrective_Reading_070207.pdf.

¹⁰⁴³ « SpellRead: Every Student Reading Efficiently » (dernière consultation le 31 janvier 2022), en ligne : *Pro-Ed Inc* www.proedinc.com/Downloads/SpellRead_ResearchFoundations.pdf.

¹⁰⁴⁴ Carol A. Rashotte, Kay MacPhee et Joseph K. Torgesen, « The Effectiveness of a Group Reading Instruction Program with Poor Readers in Multiple Grades », *Learning Disability Quarterly* 119, volume 24, n° 2, (2001); Torgesen *et al.*, *National Assessment of Title I Interim Report*, *supra* note 1027; Jamie L. Metsala et Margaret D. David, « The Effects of Age and Sublexical Automaticity on Reading Outcomes for Students with Reading Disabilities » *Journal of Research in Reading* 209, volume 40, S1, (2007), en ligne : *Wiley Online Library* onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9817.12097; [Metsala et David, « The Effects of Age and Sublexical Automaticity »]; Jamie L. Metsala et Margaret D. David, « Improving English Reading Fluency and Comprehension for Children with Reading Fluency Disabilities » (2021) *Dyslexia*, en ligne : *Wiley Online Library* onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dys.1695?af=R [Metsala et David, « Improving English Reading Fluency and Comprehension »]; Metsala *et al.*, « An examination of reading skills and reading outcomes for youth involved in a crime prevention program », *supra* note 66.

¹⁰⁴⁴ « Just Words® » (last visited 31 January 2022), online: *Wilson Language*

¹⁰⁴⁵ « Just Words® » (dernière consultation 31 janvier 2022), en ligne : *Wilson Language Training®* www.wilsonlanguage.com/programs/just-words/.

¹⁰⁴⁶ *Wilson Language Training®*, *Wilson Language Training®*, *supra* note 1026.

¹⁰⁴⁷ « What is the Orton-Gillingham Approach? » (dernière consultation 31 janvier 2022), en ligne : *Orton-Gillingham Academy* www.ortonacademy.org/resources/what-is-the-orton-gillingham-approach/.

¹⁰⁴⁸ IES, *What Works Clearinghouse Report: Wilson Reading System®*, *supra* note 1027.

¹⁰⁴⁹ « Evidence-Based Programs » (dernière consultation 31 janvier 2022), en ligne : *Lindamood-Bell Learning Processes* lindamoodbell.com/program/lindamood-phoneme-sequencing-program.

¹⁰⁵⁰ Joseph K. Torgesen, « Computer-Assisted Instruction To Prevent Early Reading Difficulties In Students At Risk For Dyslexia: Outcomes From Two Instructional Approaches », *Annals of Dyslexia* 40, volume 60, n° 1, (2010), en ligne : *Research Gate* www.researchgate.net/publication/40851382_Computer-assisted_instruction_to_prevent_early_reading_difficulties_in_students_at_risk_for_dyslexia_Outcomes_from_two_instructional_approaches; Joseph Torgesen *et al.*, *Summary of Outcomes from First Grade Study with Read, Write, and Type and Auditory Discrimination in Depth Instruction and Software with At-Risk Children: FCRR Technical Report No 2* (Tallahassee, FL : Florida Center for Reading Research, 2003), en ligne : files.eric.ed.gov/fulltext/ED587689.pdf.

¹⁰⁵¹ Torgesen *et al.*, « Intensive Remedial Instruction for children with severe reading disabilities », *supra* note 1023.

¹⁰⁵² « Early Literacy Tool » (dernière consultation le 31 janvier 2022), en ligne : *Concordia University, Centre d'études sur l'apprentissage et la performance* www.concordia.ca/research/learning-performance/tools/learning-toolkit/abracadabra.html.

¹⁰⁵³ Philip C. Abrami *et al.*, « The Effects of ABRACADABRA on Reading Outcomes: A Meta-Analysis of Applied Field Research Data », *Journal of Interactive Learning Research* 337, volume 26, n° 4 (2015); Phil C. Abrami *et al.*, « Using Technology to Assist Children Learning to Read and Write », dans Teena Willoughby et Eileen Wood, éd., *Children's Learning in a Digital World* (Oxford, UK : Blackwell Publishing, 2008) 129; Monique Brodeur *et al.*, « L'analphabétisme crée l'obligation d'agir », dans Miriam Fahmy, éd., *L'état du Québec 2011* (Montreal : Boréal and Institut du Nouveau Monde, 2012) 373; Geoffrey Hipps *et*

al., « ABRACADARA: The Research, Design and Development of Web-Based Early Literacy Software », dans S Pierre, éd., *Développement, intégration et évaluation des technologies de formation et d'apprentissage (DIVA) : Innovations et tendances en technologies de formation et d'apprentissage* (Montreal : Presse Internationale Polytechnique, 2005), 89; Robert Savage et al., *ABRACADABRA: A Study in the Development, Implementation, and Effectiveness of a Web-Based Literacy Resource* (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009), en ligne : COPIAN

en.copian.ca/library/research/ccl/abracadabra/abracadabra.pdf.

¹⁰⁵⁴ Noella A. Piquette et al., « A Cluster Randomized Control Field Trial of the ABRACADARA Web-Based Reading Technology: Replication and Extension of Basic Findings », *5 Frontiers in Psychology* 1413, (4 décembre 2014), en ligne : www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01413/full.

¹⁰⁵⁵ Abrami et al., « The Effects of ABRACADABRA », *supra* note 1053; Joanne Arciuli et Benjamn Bailey, « Efficacy of ABRACADABRA Literacy Instruction in a School Setting for Children with Autism Spectrum Disorders », *Research in Developmental Disabilities* 104, volume 85, n° 1 (2019) [Arciuli et Bailey]; Erin M. Comaskey et al., « A Randomised Efficacy Study of Web-Based Synthetic and Analytic Programmes Among Disadvantaged Urban Kindergarten Children », *Journal of Research in Reading* 92, volume 32, n° 1 (2009).

¹⁰⁵⁶ Jennifer R. Wolgemuth et al., « ABRACADABRA aids Indigenous and non-Indigenous early literacy in Australia: Evidence from a multisite randomized controlled trial », *67 Computers and Education* 250, (2013), en ligne : *Research Gate*

https://www.researchgate.net/publication/257171406_ABRACADABRA_aids_Indigenous_and_non-Indigenous_early_literacy_in_Australia_Evidence_from_a_multisite_randomized_controlled_trial.

¹⁰⁵⁷ « Play Roly Free Mini Readers Program » (dernière consultation le 31 janvier 2022), en ligne :

Play Roly www.playroly.org/.

¹⁰⁵⁸ Stephen Parker, *Reading Instruction and Phonics: Theory and Practice for Teachers: 2nd Edition* (Boston, MA : Royce-Kotran Publishing, 2019), en ligne : www.parkerphonics.com/books.

¹⁰⁵⁹ Paul O'Callaghan et al., « A Randomized Controlled Trial of An Early-Intervention, Computer-Based Literacy Program to Boost Phonological Skills in 4-6 Year Old Children », *British Journal of Educational Psychology* 546, volume 86, n° 4 (2016), en ligne : *Queen's University Belfast* pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/119903347/a_randomized_controlled_trial.pdf.

¹⁰⁶⁰ Rachel Schecter et al., « Exploraiton of a Blender Learning Approach to Reading Instruction for Low SES Students in Early Elementary Grades », *Computers in Schools* 183, volume 32, n° 3-4 (2015), en ligne : www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07380569.2015.1100652.

¹⁰⁶¹ Le ministère de l'Éducation n'exige pas l'adoption de la démarche par étapes, mais la recommande à titre de principe directeur dans son guide de ressources : ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'apprentissage pour tous*, *supra* note 686, à la p. 22.

¹⁰⁶² Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'apprentissage pour tous*, *supra* note 686, à la p. 22.

¹⁰⁶³ Kyle Allen Robinson et Nancy Lynn Hutchinson, « Tiered Approaches to the Education of Students with Learning Disabilities », (2014), en ligne : *Research Gate*

www.researchgate.net/publication/266143004_Tiered_Approaches_to_the_Education_of_Students_with_Learning_Disabilities.

¹⁰⁶⁴ D'Angiulli et al., « Schooling », *supra* note 764; Heisz et al., *supra* note 121; Caroline Alphonso et Tavia Grant, « A Tale of Two Schools: The Correlation Between Income and Education in Toronto », (16 novembre 2013) *The Globe and Mail*, en ligne : theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/a-tale-of-two-schools-the-correlation-between-income-and-education/article15463950/

¹⁰⁶⁵ Le ministère de l'Éducation a prolongé le projet pilote afin d'évaluer davantage le programme et sa réponse aux relations de travail et perturbations causées par la COVID-19.

¹⁰⁶⁶ Voir : le rapport pour obtenir un portrait complet du nombre de participants ayant des handicaps concomitants (p. ex. troubles du langage et déficit de l'attention, etc.).

¹⁰⁶⁷ Lovett et al., « Early Intervention », *supra* note 1005.

¹⁰⁶⁸ Repris de Rhonda Martinussen et al., « Update to the LD reference Group on LD Pilot », (27 mai 2020).

¹⁰⁶⁹ *Ibid.*

¹⁰⁷⁰ Arciuli et Bailey, *supra* note 1055; Lovett et al., « Early Intervention », *supra* note 1005; Morris et al., « Multi-Component Remediation », *supra* note 1035.

¹⁰⁷¹ *Ibid.*

¹⁰⁷² Torgesen, « The prevention of reading difficulties », *supra* note 59; Moats, *Teaching Reading Is Rocket Science*, *supra* note 22; Partanen et Siegel, « Long-term Outcome of the Early Identification and Intervention of Reading Disabilities », *supra* note 65.

¹⁰⁷³ EQAO, *Literacy Highlights 2017-2018*, *supra* note 346.

¹⁰⁷⁴ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59, à la p. 19.

¹⁰⁷⁵ Catts et Hogan, « Dyslexia », *supra* note 708; Savage *et al.*, « Preventative Reading Interventions », *supra* note 765; Lesaux et Siegel, « The development of reading in children who speak English as a second language », *supra* note 711; Partanen et Siegel, « Long-term Outcome of the Early Identification and Intervention of Reading Disabilities », *supra* note 65.

¹⁰⁷⁶ Ces approches peuvent mener à la surestimation des compétences de base en lecture des mots des élèves ou attirer l'attention sur des compétences linguistiques peu développées, au détriment des difficultés de décodage des mots. De plus, la fluidité n'est pas définie de manière à favoriser les jugements rigoureux relatifs aux automatismes croissants d'élèves en matière de lecture des mots. Sans mesures d'évaluation des compétences de base en lecture des mots, il n'est pas possible de repérer les élèves ayant besoin de mesures d'intervention précoce.

¹⁰⁷⁷ Morris *et al.*, « Multi-Component Remediation », *supra* note 1035; Maureen W. Lovett, *et al.*, « Putting Struggling Readers on the PHAST Track: A Program to Integrate Phonological and Strategy-Based Remedial Reading Instruction and Maximize Outcomes », *Journal of Learning Disabilities* 458, volume 33, n° 5, (2000); Fletcher *et al.*, *Learning disabilities*, *supra* note 59; Jeremy Miciak *et al.*, « Patterns of cognitive strengths and weaknesses: Identification rates, agreement, and validity for learning disabilities identification », *School Psychology Quarterly* 21, volume 29, n° 1, (2014), en ligne : [Research Gate researchgate.net/publication/258920850_Patterns_of_Cognitive_Strengths_and_Weaknesses_Identification_Rates_Agreement_and_Validity_for_Learning_Disabilities_Identification](https://www.researchgate.net/publication/258920850_Patterns_of_Cognitive_Strengths_and_Weaknesses_Identification_Rates_Agreement_and_Validity_for_Learning_Disabilities_Identification) [Miciak *et al.*, « Patterns of cognitive strengths and weaknesses »]; Jack M. Fletcher *et al.*, « Assessment of reading and learning disabilities a research-based intervention-oriented approach », *Journal of School Psychology* 27, volume 40, n° 1, (2002) en ligne : [Research Gate www.researchgate.net/publication/222400798_Assessment_of_Reading_and_Learning_Disabilities_A_Research-Based_Intervention-Oriented_Approach](https://www.researchgate.net/publication/222400798_Assessment_of_Reading_and_Learning_Disabilities_A_Research-Based_Intervention-Oriented_Approach) [Fletcher *et al.*, « Assessment of reading and learning disabilities »].

¹⁰⁷⁸ Geva et Wade-Woolley, « Issues in the assessment of reading disability in second language children », *supra* note 458.

¹⁰⁷⁹ Certains conseils ont fait mention de l'évaluation DIBELS, mais la documentation n'indiquait pas clairement à quel moment et comment cette évaluation a été utilisée dans le cadre de type MTSS, et quelle était sa fréquence.

¹⁰⁸⁰ Les tests d'association son-symbole, de combinaison des sons, de mots-clés, de transformation de mots-clés et de lecture de mots.

¹⁰⁸¹ Par exemple, un élève qui termine le programme *Empower*TM avec des résultats standardisés sous la barre des 91-92 en matière de précision et de fluidité de lecture des mots aura besoin de mesures d'intervention additionnelles pour améliorer ces compétences, ainsi que des adaptations pour assurer son accès équitable au curriculum.

¹⁰⁸² Les conseils ont indiqué explicitement qu'ils ne faisaient pas le suivi des résultats des mesures d'intervention à l'échelle systémique, ou l'examen de leurs rapports d'évaluation donne à penser qu'ils ne le faisaient pas.

¹⁰⁸³ Les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté (souvent offerts dans une école autre que l'école de l'élève) offrent généralement une mesure d'intervention donnée dans une classe pour élèves en difficulté.

¹⁰⁸⁴ Elaine A. Cheesman *et al.*, « First-Year Teacher Knowledge of Phonemic Awareness and Its Instruction », *Teacher Education and Special Education* 3, volume 32, n° 3 (2009); Kristin L. Sayeski *et al.*, « Teacher Candidates' Mastery of Phoneme-Grapheme Correspondence: Massed versus Distributed Practice in Teacher Education », *Annals of Dyslexia* 26, volume 67, n° 1 (2017); Washburn *et al.*, « Teacher Knowledge », *supra* note 808; Erik Washburn *et al.*, « Are Preservice Teachers Prepared to Teach Struggling Readers? », *Annals of Dyslexia* 21, volume 61, n° 1 (2011).

¹⁰⁸⁵ Voir, par exemple : J.F. Carlisle *et al.*, « Literacy coaching as a component of professional development », *Reading and Writing* 773, volume 24, n° 7, (2011).

¹⁰⁸⁶ R. Martinussen *et al.*, *Learning Disabilities Project Final Report* (2021), ministère de l'Éducation.

¹⁰⁸⁷ Les répondants pouvaient sélectionner plus d'une option.

¹⁰⁸⁸ Li Feng et Tim Sass, « What Makes Special-Education Teachers Special? Teacher Training and Achievement of students with Disabilities », *Economics of Education Review* 122, volume 36 (2013).

¹⁰⁸⁹ Roddy Theobald *et al.*, *Special Education Teacher Preparation, Literacy Instructional Alignment, and Reading Achievement for students with High-Incidence Disabilities: CALDER Working Paper No 253-0621* (National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research : 2021), en ligne : caldercenter.org/publications/special-education-teacher-preparation-literacy-instructional-alignment-and-reading

¹⁰⁹⁰ *Ibid.*

¹⁰⁹¹ Comme l'indique la Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés supra note 7*, à la p. 83 :

« La loi oblige les fournisseurs de services d'éducation à assurer l'accommodement des élèves handicapés jusqu'au point de préjudice injustifié. Les fournisseurs de services d'éducation peuvent devoir s'attendre à un certain degré de préjudice; c'est seulement lorsque ce préjudice est « injustifié » qu'ils ne sont pas tenus de fournir de mesures d'adaptation. (Citant *Central Okanagan School District No 23 c. Renaud*, [1992] 2 R.C.S. 970, au par. 984). »

¹⁰⁹² Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario supra note 198*, à la partie E.

¹⁰⁹³ Voir : CODP, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés, supra note 7*; voir aussi : CODP, *Politique sur le capacitisme et la discrimination fondée sur le handicap, supra note 1*.

¹⁰⁹⁴ L'enquête a entendu cela d'un éducateur inquiet ; en particulier en ce qui concerne les tests de l'OQRE, car l'utilisation des TA pour les tests de l'OQRE ne conduit pas à une représentation précise de l'efficacité de l'enseignement de la lecture. Voir aussi : IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores, supra note 59*, à la p. 12.

¹⁰⁹⁵ Pour une discussion des facteurs touchant les mesures d'adaptation fondées sur les technologies d'assistance proprement dites, voir : David Mitchell et Dean Sutherland, *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*, 3^e édition (London et New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2020), p. 313-325 [Mitchell et Sutherland, *What Really Works*].

¹⁰⁹⁶ Des recherches additionnelles doivent être menées pour déterminer la valeur et les inconvénients possibles de chaque type de mesures d'adaptation offertes en cas de trouble de lecture. Certaines mesures d'adaptation, comme l'offre de temps supplémentaire pour effectuer les examens et travaux, sont couramment utilisées et fondées sur des données probantes. Voir, par exemple : Christina Schneider *et al.*, « Testing Accommodations for Students with Dyslexia: Key Opportunities to Understand Student Thinking » (dernière consultation le 31 janvier 2022), en ligne (pdf) : *National Center for the Improvement of Educational Assessment* www.nciea.org/sites/default/files/publications/Testing-Accommodations-for-Students-with-Dyslexia.pdf. Des recherches universitaires ont également montré que les mesures d'adaptation axées sur la communication à voix haute de l'ensemble ou d'une partie du matériel aux élèves (mesures d'adaptation axées sur la communication à voix haute) sont d'une aide précieuse aux élèves ayant des troubles de lecture. Voir, par exemple :

- Michelle Giusto et Linnea C. Ehri, « Effectiveness of a Partial Read-Aloud Test Accommodation to Assess Reading Comprehension in Students with a Reading Disability » (thèse de doctorat en philosophie présentée à la City University de New York, 2015), en ligne (pdf) : *CUNY Academic Works* academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1958&context=gc_etds
- Jack M. Fletcher *et al.*, « Effects of accommodations on high-stakes testing for students with reading disabilities », *Exceptional Children* 136, volume 72, n° 2 (2006), en ligne : *Research Gate* https://www.researchgate.net/publication/284680614_Effects_of_Accommodations_on_High-Stakes_Testing_for_Students_with_Reading_Disabilities
- Allison G. Gandhi *et al.*, « Enhancing Accessibility for Students with Decoding Difficulties on Large-Scale Reading Assessments », *J of Learn Disabil* 540, volume 51, n° 6 (2018), en ligne : *Research Gate* https://www.researchgate.net/publication/317595851_Enhancing_Accessibility_for_Students_With_Decoding_Difficulties_on_Large-Scale_Reading_Assessments

¹⁰⁹⁷ Integra, « A Handbook on Learning Disabilities », *supra note 94*, à la p. 23.

¹⁰⁹⁸ Malgorzata et da Cosa, *supra note 95*.

¹⁰⁹⁹ À elle seule, la technologie ne mène pas à de bons résultats en matière d'écriture. Par exemple, des études ont donné des résultats variables sur le plan des effets du traitement de texte sur l'écriture. Selon une analyse, le traitement de texte avait un impact modéré sur l'écriture chez les élèves de la 4^e à la 12^e année, et les résultats d'études variaient grandement. Voir S Graham & D Perin, « A meta-analysis of writing instruction for adolescent students », *Journal of educational psychology* 445, volume 99, n° 3 (2007), à la page 464, DOI : [10.1037/0022-0663.99.3.445](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445).

¹¹⁰⁰ Kristin Stanberry et Marshall H. Raskind, « Assistive Technology for Kids with Learning Disabilities: An Overview: What types of learning problems does assistive technology address? » (2009), dans *What is assistive technology for LD?*, en ligne : *Reading Rockets* www.readingrockets.org/article/assistive-technology-kids-learning-disabilities-overview; Voir aussi : Karen Erickson, « Reading and Assistive Technology: Why the Reader's Profile Matters », *Perspectives on Language and Literacy, Technology and Dyslexia Part 1*, volume 38, n° 4, (2013), à la p. 11, en ligne (pdf) : *IDA Florida* fl.dyslexiaida.org/wp-content/uploads/sites/33/2017/09/Technology-and-Dyslexia-Part-1-by-Jennifer-Topple-Kim-Pastavidis-on-09-23-2017.pdf.

¹¹⁰¹ David H. Roose *et al.*, « Theme Editors' Introduction: Technology and Dyslexia – Part 1 », *Perspectives on Language and Literacy, Technology and Dyslexia Part 1*, volume 38, n° 4, (2013), à la p. 7, en ligne (pdf) : *IDA Florida* fl.dyslexiaida.org/wp-content/uploads/sites/33/2017/09/Technology-and-Dyslexia-Part-1-by-Jennifer-Topple-Kim-Pastavidis-on-09-23-2017.pdf.

¹¹⁰² Marla J. Lohmann *et al.*, « Using Assistive Technology Tools to Support Learning in the Inclusive Preschool Classroom », *The Journal of Special Education Apprenticeship* 1, volume 8, n° 2 (2019). Voir aussi : Idor Svensson *et al.*, « Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities », *Disabil Rehabil Assist Technol* 196, volume 16, n° 2 (2021), DOI : <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1646821>.

¹¹⁰³ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Suivi annuel des audits de l'optimisation des ressources de 2020 : 1.12 Conseils scolaires – Systèmes de TI et technologie en salle de classe* (2020), p. 181 et 182, en ligne (pdf) : Bureau de la vérificatrice générale www.auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arreports/fr20/2020AR_FU_fr_web.pdf [Bureau de la vérificatrice générale, *Suivi annuel des audits de l'optimisation des ressources de 2020*].

¹¹⁰⁴ *Ibid.*

¹¹⁰⁵ Voici les critères complets :

- L'enseignement a été différencié et les mesures d'adaptation appropriées ont été mises en œuvre de façon uniforme.
- Des mesures d'intervention ciblées sont adoptées de façon continue pour combler le fossé sur le plan des compétences et les progrès effectués sont documentés.
- Des évaluations officielles des résultats scolaires (c.-à-d. WIAT) ont été effectuées et les résultats sur le plan des compétences linguistiques et capacités de réflexion et de raisonnement ont été pris en compte.
- La coordonnatrice ou le coordonnateur de l'apprentissage appuie la discussion, durant une réunion de l'équipe d'élaboration du programme (EEP), de tout programme modifié envisagé.
- Toute recommandation de programme modifié a l'appui des fournisseurs de services professionnels du TVDSB (c.-à-d. services de psychologues et d'orthophonistes).
- Les parents sont informés de l'effet de l'apport de modifications au programme sur la planification du cheminement de l'élève et l'accumulation de crédits.
- Les décisions relatives à la modification du programme sont documentées dans les sommaires de rencontre de l'équipe d'élaboration du programme (EEP).

¹¹⁰⁶ *Department of Education: Service Delivery Model for Students with Exceptionalities, Professional Learning Package, Fall 2011* (2011), en ligne (pdf) : *Government of Newfoundland and Labrador* www.gov.nl.ca/education/files/k12_studentsupportservices_publications_service_delivery_model.pdf.

¹¹⁰⁷ Voir : ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté : Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP) 2020-2021* (2020), en ligne (pdf) : ministère de l'Éducation www.edu.gov.on.ca/fre/funding/2021/2020-21-sea-guidelines-fr.pdf [ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Lignes directrices SEP 2020-2021*].

¹¹⁰⁸ *Ibid.*

¹¹⁰⁹ Le ministère de l'Éducation de l'Ontario clarifie le fait que les conseils scolaires peuvent, au titre de la SEP fondée sur l'effectif, faire l'achat de logiciel favorisant l'accès au curriculum de l'Ontario pour aider

les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation. Il peut s'agir de logiciels d'intervention en lecture.

¹¹¹⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté : Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP) 2020-2021*, supra note 1107, à la p. 4.

¹¹¹¹ *Ibid.*

¹¹¹² Voir : le ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté : Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP), 2017-2018* (2017), en ligne (pdf) : ministère de l'Éducation www.edu.gov.on.ca/fre/funding/1718/2017_18_sep_guidelines_fr.pdf;

Le comparer avec les Voir : *Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté : Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP), 2018-2019* (2018), en ligne (pdf) : ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/eng/funding/1819/2018-19-sea-guidelines-en.pdf.

¹¹¹³ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Lignes directrices sur le financement de l'éducation de l'enfance en difficulté : Somme liée à l'équipement personnalisé (SEP) 2020-2021*, supra note 1107, à la p. 2.

¹¹¹⁴ Community Living Ontario, *Si l'inclusion signifie tout le monde, pourquoi pas moi?*, supra note 17.

¹¹¹⁵ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Rapport annuel de 2017*, supra note 183, aux sections 3.08 et 439.

¹¹¹⁶ *Ibid.*, aux sections 3.08 et 441.

¹¹¹⁷ Voir, par exemple : l'état des ressources du Minnesota en matière de technologies d'assistance : « Types of Assistive Technology » (dernière consultation le 31 janvier 2022), en ligne : Minnesota.mn.gov/admin/at/getting-started/understanding-at/types/ [Minnesota, « Types of Assistive Technology »].

¹¹¹⁸ 18 % ont répondu « tous »; 39 % ont répondu « la plupart »; 30 % ont répondu « certains »; 6 % ont répondu « peu ».

¹¹¹⁹ 40 % ont dit que l'école fournissait des mesures d'adaptation; 40 % ont dit que l'école fournissait des mesures d'adaptation, mais seulement après que la famille en a fait la demande; 9 % ont dit que l'école ne fournissait pas d'adaptation, même lorsque la famille le demandait.

¹¹²⁰ 19 % étaient d'accord dans une certaine mesure.

¹¹²¹ Voir : CODP, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*, supra note 7, à la p. 28.

¹¹²² OECTA cité : *What Makes a School? Annual Report on Ontario's Publicly Funded Schools 2019* (2019), en ligne : [People for Education peopleforeducation.ca/report/2019-annual-report-on-schools-what-makes-a-school/](http://People for Education.peopleforeducation.ca/report/2019-annual-report-on-schools-what-makes-a-school/); Michelle McQuigge, « Ontario students with special needs increasingly asked to stay home: report », *The Globe and Mail* (26 juin 2018); Kristin Rushowy et Rob Ferguson, « Special ed cuts to hit most Ontario boards », *Toronto Star* (12 mars 2015).

¹¹²³ Dans *Kahn c. Upper Grand District School Board*, 2019 TDPO 1137, le Tribunal des droits de la personne de l'Ontario (TDPO) a examiné le cas d'un élève autiste inscrit dans un programme d'immersion française, auquel on a uniquement offert une mesure d'adaptation dans un programme de langue anglaise, à l'encontre des désirs du parent. Le TDPO a déterminé que la mesure d'adaptation était raisonnable et a indiqué ce qui suit au par. 260 : « Bien que les parents aient le droit de faire part de leurs volontés dans le cadre du processus d'adaptation, comme l'a fait M^{me} Kahn, ils doivent accepter les mesures d'adaptation raisonnables offertes par le conseil scolaire ». Il convient toutefois de souligner que le TDPO a également indiqué ce qui suit au par. 264 : « une mesure d'adaptation **sans préjudice injustifié** ne pouvait plus être offerte par le répondant ». [Caractères gras ajoutés.]

¹¹²⁴ Cela va dans le sens du rapport de 2018 de Community Living Ontario, intitulé *Si l'inclusion signifie tout le monde, pourquoi pas moi?*, supra note 17, à la p. 18, qui indiquait ce qui suit : « Il ressort de l'étude un autre thème qui est le rôle de leadership que devaient jouer les parents dans la relation avec l'école. Les parents qui avaient de bonnes relations avec l'école de leurs enfants, ainsi que les parents ayant des conflits avec l'école, ont décrit comment il leur revenait souvent d'entamer la communication et le partage d'information. Par ailleurs, les parents ont indiqué comment il leur incombait souvent de demander des réunions concernant les mesures d'adaptation à l'école et l'élaboration des PEI ».

¹¹²⁵ 9 % ont répondu « tous »; 29 % ont répondu « la plupart »; 35 % ont répondu « certains »; 15 % ont répondu « peu ».

¹¹²⁶ 4 % ont répondu « toujours »; 35 % ont répondu « parfois »; 50 % ont répondu « jamais ». Quand on a demandé aux répondants au sondage à l'intention des éducateurs si l'école exige habituellement une évaluation psychopédagogique à l'heure actuelle, 6 % ont répondu « toujours »; 38 % ont répondu « parfois »; 32 % ont répondu « jamais ». Quand on a demandé aux répondants au sondage à l'intention

des élèves s'ils avaient dû faire l'objet d'une évaluation psychopédagogique pour obtenir des mesures d'adaptation 72 % ont répondu « oui » et 21 % ont répondu « non ».

¹¹²⁷ 7 % ont répondu « toujours »; 26 % ont répondu « parfois »; 57 % ont répondu « jamais ». Quand on a demandé aux répondants au sondage à l'intention des éducateurs si l'école effectue généralement un renvoi à un CIPR à l'heure actuelle, 7 % ont répondu « toujours »; 31 % ont répondu « parfois »; 37 % ont répondu « jamais ». Quand on a demandé aux répondants au sondage à l'intention des élèves s'ils avaient dû faire l'objet d'un renvoi à un CIPR pour obtenir des mesures d'adaptation, 52 % ont répondu « non » et 33 % ont répondu « non ».

¹¹²⁸ Quand on a demandé aux éducateurs et à d'autres professionnels si les mesures d'adaptation sont incluses au PEI, 45 % ont répondu « toujours »; 40 % ont répondu « parfois »; 2 % ont répondu « jamais ». Quand on leur a demandé si les mesures d'adaptation DEVRAIENT figurer dans le PEI de l'élève, 69 % ont répondu « toujours »; 23 % ont répondu « parfois »; 3 % ont répondu « jamais ».

¹¹²⁹ « Les élèves, peu importe leur âge et leurs capacités, doivent pouvoir contribuer directement à l'élaboration de leur plan d'enseignement indépendant (PEI) [...]. Voir : la recommandation n° 8 du rapport de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes intitulé *Nous avons quelque chose à dire : Des jeunes et leurs familles s'expriment sur les besoins particuliers et le changement* (2016), à la p. 79, en ligne (pdf) : [Ontario Child Advocate Archive \[lephenix.ca/wp-content/uploads/2020/11/Ns_avons_quelque2016.pdf\]\(https://www.ontario.ca/content/uploads/2020/11/Ns_avons_quelque2016.pdf\)](https://www.ontario.ca/content/uploads/2020/11/Ns_avons_quelque2016.pdf).

¹¹³⁰ Voir Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, Rapport annuel 2008, *supra* note 183, aux sections 3.14, 374 : « encourager les conseils scolaires à s'assurer que les renseignements utiles à la préparation des PEI – par exemple les résumés des renseignements obtenus après consultation des parents, des psychologues et d'autres professionnels, les stratégies et les mesures d'adaptation mises à l'essai par les enseignants précédents, les résultats des tests diagnostiques scolaires, et les comptes rendus des réunions des équipes de soutien à l'école – sont mis à la disposition des responsables de la préparation des PEI et utilisés ».

¹¹³¹ « [La direction d'école doit établir] un plan, qui comprend un échéancier, pour l'évaluation et le suivi des progrès de l'élève en ce qui concerne la satisfaction de ses attentes d'apprentissage [...] » Voir : ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, *supra* note 198, à E59. Le guide note également à E74 que la direction d'école « s'assure que le PEI est mis en œuvre et que, dans le cadre de la mise en œuvre, les attentes d'apprentissage de l'élève sont évaluées au moins une fois à chaque étape où le bulletin scolaire de l'Ontario est émis, et que les attentes sont révisées et mises à jour au début de chaque étape du bulletin [...] ». Le guide explique en outre à E59 qu'une liste de contrôle PEI comprend « les dates de communication du rendement de l'élève et une indication de la façon dont les progrès de l'élève seront communiqués à ses parents [...] ».

¹¹³² Il y a trois périodes officielles d'évaluation du progrès des élèves de l'élémentaire (se terminant par l'émission d'un bulletin scolaire de l'élémentaire entre le 20 octobre et le 20 novembre, d'un bulletin scolaire de l'élémentaire entre le 20 janvier et le 20 février, et d'un bulletin scolaire de l'élémentaire vers la fin de juin). Une année scolaire ordinaire compte deux périodes officielles d'évaluation pour les écoles secondaires, et trois périodes officielles d'évaluation pour les programmes du secondaire à horaire non semestriel (en raison de la COVID-19, certaines écoles ont adopté un horaire de quatre quarts d'études et quatre périodes d'évaluation). Pour obtenir de plus amples renseignements, voir : ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Faire croître le*, *supra* note 941, à la p. 54.

¹¹³³ Par exemple : s'il faut maintenir les mesures d'adaptation, si celles-ci aident les élèves à satisfaire aux attentes en matière d'apprentissage, et quelles mesures d'adaptation additionnelles pourraient être envisagées.

¹¹³⁴ « [L'enseignante ou l'enseignant] révisé et met à jour les attentes d'apprentissage au début de chaque étape du bulletin [et] maintient des communications continues avec les parents de l'élève, les autres membres du personnel enseignant et les autres professionnelles et professionnels et membres du personnel de soutien qui s'occupent de l'élève. » Voir : ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, *supra* note 198, à E75.

¹¹³⁵ 8 % ont répondu « toujours »; 30 % ont répondu « souvent »; 51 % ont répondu « parfois » et 3 % ont répondu « jamais ».

¹¹³⁶ 11 % ont répondu « toujours »; 19 % ont répondu « souvent »; 44 % ont répondu « parfois »; 5 % ont répondu « jamais ».

¹¹³⁷ 24 % ont répondu « toujours »; 32 % ont répondu « souvent »; 27 % ont répondu « parfois »; 1 % ont répondu « jamais ».

¹¹³⁸ C.S. Murray *et al.*, « First-grade student retention within a 3-tier reading framework », *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 26, volume 26, n° 1 (2010), DOI : [10.1080/10573560903396934](https://doi.org/10.1080/10573560903396934); A.P. Huddleston, « Achievement at whose expense? A literature review of test-based grade retention policies in U.S. schools », *Education Policy Analysis Archives* 1, volume 22, n° 18 (2014), DOI : [10.14507/epaa.v22n18.2014](https://doi.org/10.14507/epaa.v22n18.2014); A.L. Reschly et S.L. Christenson, « Grade retention: Historical perspectives and new research », *Journal of School Psychology* 319, volume 51, n° 3 (2013); S.E. Moser et S.G. West, « Trajectories of math and reading achievement in low-achieving children in elementary school: Effects of early and later retention in grade 1 », *Journal of Educational Psychology* 603, volume 104, n° 3 (2012); M Abbott *et al.*, « The combined effects of grade retention and targeted small group intervention on students' literacy outcomes », *Reading & Writing Quarterly* 4, volume 26, n° 1 (2010); J.N. Hughes *et al.*, « Effect of early grade retention on school completion: A prospective study », *Journal of Educational Psychology* 974, volume 110, n° 7 (2018), DOI : [10.1037/edu0000243](https://doi.org/10.1037/edu0000243); L.J. Bowman-Perrott, « Introduction to grade retention among struggling readers », *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties* 1, volume 26, n° 1 (2010); H. McGrath, « To repeat or not to repeat? », *Words* 39, volume 26, n° 2 (2006), en ligne (pdf) : [St Ambrose Primary School Pottsville www.sapotlism.catholic.edu.au/wp-content/uploads/To-Repeat-or-Not-to-Repeat.pdf](http://www.sapotlism.catholic.edu.au/wp-content/uploads/To-Repeat-or-Not-to-Repeat.pdf).

¹¹³⁹ SO 2005, chap. 11.

¹¹⁴⁰ Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, *supra* note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 3.

¹¹⁴¹ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles: section 6, recommandation 64 :

Dans le cadre des efforts visant à éduquer l'ensemble de la communauté scolaire sur l'inclusion des élèves et des membres de la communauté scolaire handicapés, tous les conseils scolaires élaboreront et mettront en œuvre des ateliers pour éduquer et lutter contre l'intimidation et la cyberintimidation dans les écoles et les impacts qu'ils peuvent avoir sur la santé physique et mentale des élèves. Ces ateliers doivent être renseignés et animés par des jeunes handicapés. Les ateliers doivent être présentés à tous les membres de la communauté scolaire.

¹¹⁴² Le ministère peut s'appuyer sur son expertise existante pour faire ce travail. Voir, par exemple : ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Politique/Programmes Note 151 : Journées pédagogiques consacrées aux priorités provinciales en matière d'éducation* (18 août 2021), en ligne (pdf) : [Gouvernement de l'Ontario https://ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-151](https://ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-151) : « Avec l'aide d'experts dans des sujets déterminés, le ministère a élaboré du matériel personnalisable pour aider les conseils scolaires à offrir un apprentissage professionnel aux enseignants. Les conseils scolaires sont encouragés à adapter ces documents à des publics et à des fins spécifiques, selon le contexte local. Ces documents, ainsi que des ressources telles que la *Trousse de santé mentale pour la rentrée scolaire* de Santé mentale en milieu scolaire Ontario, sont disponibles dans l'environnement d'apprentissage virtuel (EAV) du ministère ».

¹¹⁴³ La *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés* de la CODP recommandait au gouvernement de l'Ontario de :

13. Collaborer avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario pour revoir tous les aspects des programmes de formation d'enseignants de façon à veiller à ce que les futurs enseignants et administrateurs aient reçu une formation pratique adéquate en ce qui a trait aux questions relatives aux handicaps (y compris une formation spécifique sur des handicaps courants comme l'autisme, le TDAH, la dyslexie et les autres troubles d'apprentissage, et les troubles mentaux), aux exigences du Code et à la CUA.

14. Collaborer avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario afin d'offrir à tous les enseignants et administrateurs des occasions régulières et obligatoires de perfectionnement professionnel continu sur la façon de respecter leurs obligations en matière de droits de la personne.

¹¹⁴⁴ Pour des recommandations connexes, que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (i) « réviser la ligne directrice pour l'agrément des facultés d'éducation » pour « ajouter plus de crédits sur l'enseignement aux étudiants handicapés dans le programme de formation initiale », (ii) « ajouter une

formation sur le devoir d'accommodement de tous les élèves en situation de handicap », et (iii) créer et diffuser un avis professionnel aux enseignants certifiés sur l'accommodement des élèves en situation de handicap; voir : Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, supra note 969 at Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 53.7 et 53.8.

¹¹⁴⁵ La CODP recommande au ministère de l'Éducation de l'Ontario d'« évaluer les structures et niveaux de financement actuels pour veiller à ce que les conseils scolaires disposent de ressources adéquates pour satisfaire les besoins de tous élèves handicapés de l'élémentaire et du secondaire, offrir des mesures d'adaptation appropriées en temps opportun et fournir une formation efficace et à jour aux enseignants et autres membres du personnel » (CODP *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*, supra note 7, à l'annexe 1, recommandation 11). La vérificatrice générale a recommandé en 2017 que le ministère de l'Éducation devait « effectuer un examen détaillé externe de la formule de financement, y compris de l'ensemble des allocations de subvention et des repères, comme l'a recommandé le Groupe d'étude sur l'égalité en matière d'éducation en 2002 [et] examiner régulièrement la formule et mettre à jour tous les repères afin de refléter les changements dans les caractéristiques sociodémographiques et les conditions socio-économiques dans la province [...] » (Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Rapport annuel 2017*, supra note 183, à la section 3.08, 441). Pour une recommandation connexe, que le ministère fournisse un financement à long terme suffisant par le biais de son programme de subventions pour les besoins des élèves (SBE) pour aider les conseils à obtenir des TA, du matériel et des logiciels pour améliorer l'accessibilité, voir : Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, supra note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 4, recommandation 36.

¹¹⁴⁶ Les rapports peuvent être produits dans le cadre d'un nouveau processus ou processus existant. Par exemple, aux termes du Règlement 306, les conseils scolaires sont tenus de préparer tous les deux ans « un rapport sur les programmes d'enseignement et les services à l'enfance en difficulté qui sont offerts par le conseil »; RRO. 1990, Règl. 306, section 3.

¹¹⁴⁷ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Suivi annuel des audits de l'optimisation des ressources de 2020; 1.12 Conseils scolaires – Systèmes de TI et technologie en salle de classe* supra note 1103, aux p. 181 et 182, voir aussi : le rapport de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes intitulé *Nous avons quelque chose à dire : Des jeunes et leurs familles s'expriment sur les besoins particuliers et le changement* supra note 1129, à la p. 78: « Le gouvernement de l'Ontario doit faire en sorte que tous les enfants qui en ont besoin aient accès au moment indiqué à des technologies d'aide à l'apprentissage efficaces, en bon état et à la fine pointe ».

¹¹⁴⁸ Voir, par exemple, Minnesota, « Types of Assistive Technology », supra note 1117. Pour des recommandations détaillées sur la façon dont le ministère de l'Éducation de l'Ontario et les conseils scolaires peuvent élaborer des procédures d'approvisionnement pour répondre aux normes d'accessibilité, voir : Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, supra note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 3, recommandation 11 et section 4, recommandation 38.2.

¹¹⁴⁹ Pour plus de détails sur la formation TA, voir : Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, supra note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 2, recommandation 8.

¹¹⁵⁰ Aux termes de l'article 15 du Règl. 191/11 (*Normes d'accessibilité intégrées*), pris en application de la *Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario*, les établissements régis par la *Loi sur l'éducation* doivent offrir du matériel et des ressources didactiques et de formation « dans un format électronique accessible ou prêt à être converti ». À la différence de ce que prévoit le *Code des droits de la personne* de l'Ontario, le fournisseur de services ne peut pas tenter d'être exempté de cette exigence en plaçant le préjudice injustifié.

¹¹⁵¹ La CODP somme les écoles d'« offrir des mesures d'adaptation efficaces en temps opportun (p. ex. en assurant l'évaluation rapide, l'intervention précoce ou des mesures d'adaptation provisoires en attendant l'évaluation professionnelle), et [de] se garder de faire obstacle au processus d'accommodement ou de le

retarder en insistant obstinément sur le respect de formalités ou sur l'obtention d'évaluations professionnelles inutiles ou de renseignements relatifs au diagnostic ». Voir : CODP, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*, supra note 7, à l'annexe A, recommandation 17.

¹¹⁵² Pour plus de détails sur la façon dont les conseils peuvent développer la formation TA et créer un « plan d'action numérique et technologique » pour supprimer les barrières numériques, voir : Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, supra note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 4, recommandation 32-35.

¹¹⁵³ Pour une recommandation connexe, que les « Conseils scolaires de district doivent... veiller à ce que les élèves handicapés qui passent d'un conseil scolaire à un autre, ou d'une école à l'autre, aient droit à un plan d'enseignement individualisé avec des programmes, des services et des aménagements identiques ou comparables [...] » voir : Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, supra note 969, dans la Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles: section 5, recommandation 49.17.

¹¹⁵⁴ Voir également : CODP, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*, supra note 7, à l'annexe A, recommandation 16.

¹¹⁵⁵ Voir : Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, supra note 969 dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles: section 3, recommandation 24 : « Le ministère et les conseils exigent que les programmes spéciaux actuels et nouvellement élaborés, par exemple, l'immersion française et le français intensif, soient ouverts, entièrement accessibles et sans obstacle pour les élèves handicapés et que les programmes soient examinés, surveillés et élaborés à l'aide de processus ouverts et transparents qui fournissent pour une communication, une accessibilité et une participation opportunes des étudiants handicapés. »

¹¹⁵⁶ Pour une recommandation similaire, qu'« aucun service, soutien ou aménagement proposé que le conseil scolaire est prêt à offrir ne doit être refusé à un élève en attendant un examen » voir : Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, supra note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles: section 5, recommandation 49.15.

¹¹⁵⁷ Voir Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Rapport annuel 2008*, supra note 183, à la section 3.14, 379 : « Pour s'assurer que les élèves en difficulté reçoivent un soutien en temps opportun conformément à leur plan d'enseignement individualisé (PEI), le ministère de l'Éducation doit comparer les procédures et les pratiques en vigueur dans un échantillon de conseils scolaires où les échéances de préparation des PEI sont généralement respectées avec celles des écoles où ces échéances ne sont pas respectées, et inclure des exemples d'échéances et de pratiques efficaces dans le guide sur le PEI ».

¹¹⁵⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12e année*, indique actuellement : « Si une ou un élève a régulièrement besoin de mesures d'adaptation (incluant de l'équipement personnalisé) à des fins pédagogiques ou d'évaluation, il est **recommandé** de développer un PEI » (supra note 198, à E11).

¹¹⁵⁹ En 2008, le Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Rapport annuel 2008*, recommande « encourager les conseils scolaires à s'assurer que les renseignements utiles à la préparation des PEI – par exemple les résumés des renseignements obtenus après consultation des parents, des psychologues et d'autres professionnels, les stratégies et les mesures d'adaptation mises à l'essai par les enseignants précédents, les résultats des tests diagnostiques scolaires, et les comptes rendus des réunions des équipes de soutien à l'école – sont mis à la disposition des responsables de la préparation des PEI et utilisés » (Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Rapport annuel 2008*, supra note 183, à la section 3.14, 374). Voir aussi : Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, supra note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles: section 5, « Recommandations relatives aux plans d'enseignement individualisés ».

¹¹⁶⁰ « Bien que le Ministère n'impose aucun système de gestion particulier pour le PEI, la plupart des conseils scolaires utilisent un système de gestion électronique. » Voir : le ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, supra note 198, à E1.

¹¹⁶¹ « [La direction d'école doit s'assurer que] la personne chargée de coordonner l'élaboration et la mise en œuvre du [PEI] [s'assure] que chaque personne qui participe à l'offre de programmes et de services à l'élève est au courant du contenu du PEI. » Voir : le ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté*, *supra* note 198, à E59.

¹¹⁶² Il y a trois périodes officielles d'évaluation du progrès des élèves de l'élémentaire (se terminant par l'émission d'un bulletin scolaire de l'élémentaire entre le 20 octobre et le 20 novembre, d'un bulletin scolaire de l'élémentaire entre le 20 janvier et le 20 février, et d'un bulletin scolaire de l'élémentaire vers la fin de juin). Une année scolaire ordinaire compte deux périodes officielles d'évaluation pour les écoles secondaires, et trois périodes officielles d'évaluation pour les programmes du secondaire à horaire non semestriel. Pour obtenir de plus amples renseignements, voir : le ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Faire croître le succès*, *supra* note 941, à la p. 54.

¹¹⁶³ Voir : Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, Rapport annuel 2008, *supra* note 183, à la section 3.14, 378 : « les conseils scolaires doivent s'assurer que les écoles fixent des buts et des attentes d'apprentissage mesurables dans les PEI ».

¹¹⁶⁴ « [L'enseignante ou l'enseignant] révise et met à jour les attentes d'apprentissage au début de chaque étape du bulletin [et] maintient des communications continues avec les parents de l'élève, les autres membres du personnel enseignant et les autres professionnelles et professionnels et membres du personnel de soutien qui s'occupent de l'élève. » Voir : le ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, *supra* note 198, à E75.

¹¹⁶⁵ Voir : Intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes, *Nous avons quelque chose à dire*, *supra* note 1129, à la p. 79 : « Les élèves, peu importe leur âge et leurs capacités, doivent pouvoir contribuer directement à l'élaboration de leur plan d'enseignement indépendant (PEI) [...] »

¹¹⁶⁶ Les éducateurs et les écoles peuvent s'appuyer sur les processus existants et les améliorer. Selon le guide ministériel de l' *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, la direction de l'école doit établir « un plan, y compris un échancier, pour évaluer et suivre les progrès de l'élève vers l'atteinte de ses attentes d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, *supra* note 198, à E75); la direction de l'école doit s'assurer « que le PEI d'un élève est mis en œuvre et que, dans le cadre de la mise en œuvre, la réalisation par l'élève des attentes d'apprentissage est évaluée au moins une fois par période de rapport au cours de laquelle un bulletin scolaire provincial est délivré, et que les attentes sont examinées et mis à jour au début de chaque période de rapport » (*ibid*, à E74); et une liste de contrôle du PEI doit être utilisée et doit inclure « [l]es dates de rapport pour les évaluations et une indication de la manière dont les progrès de l'élève seront signalés aux parents » (*ibid*, à E59). Pour une discussion sur la manière dont les plans d'éducation individuels peuvent être améliorés, voir : Comité d'élaboration des normes pour l'éducation de la maternelle à la 12e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12e année*, *supra* note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, « Recommandations relatives aux plans d'enseignement individualisés ».

¹¹⁶⁷ *NPP 8*, *supra* note 209.

¹¹⁶⁸ R.J. McGill *et al.*, « Cognitive profile analysis in school psychology: History, issues, and continued concerns », *Journal of School Psychology* 108, (2018) 71 [McGill *et al.*, « Cognitive profile analysis »]; Fletcher *et al.*, « Assessment of reading and learning disabilities », *supra* note 1077; R.J. McGill *et al.*, « Critical issues in specific learning disability identification: What we need to know about the PSW model », *Learning Disability Quarterly* 159, volume 39, n° 3, (2016) [McGill *et al.*, « Critical issues in specific learning disability identification »]; Miciak *et al.*, « Patterns of cognitive strengths and weaknesses », *supra* note 1077; R.J. McGill et R.T. Busse, « When theory trumps science: A critique of the PSW model for SLD identification », *Contemporary School Psychology* 10, volume 21, n° 1, (2017) [McGill et Busse, « When theory trumps science »]; L.S. Siegel, « IQ-discrepancy definitions and the diagnosis of LD: Introduction to the special issue », *Journal of Learning Disabilities* 2, volume 36, n° 1, (2003) [Siegel, « IQ discrepancy definitions and the diagnosis of LD »]; Linda S. Siegel, « IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities », *Journal of learning disabilities* 468, volume 22, n° 8, (1989) [Siegel, « IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities »].

¹¹⁶⁹ J.K. Torgesen *et al.*, « Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes » dans M. Wolf, édition, *Dyslexia, fluency, and the brain* (Parkton, MD: York Press, 2001) 333; Metsala et David, « The Effects of Age and Sublexical Automaticity », *supra* note 1044; Metsala et David, « Improving English Reading Fluency and Comprehension », *supra* note 1044.

¹¹⁷⁰ L'évaluation doit porter à la fois sur la lecture, l'écriture et les mathématiques pour déterminer dans quelle mesure les difficultés de lecture touche d'autres domaines; les difficultés de lecture peuvent occasionner des difficultés sur le plan de l'écriture et des mathématiques.

¹¹⁷¹ Commission ontarienne des droits de la personne, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés de l'Ontario*, *supra* note 7, aux p. 25 et 78; pour une discussion des questions entourant l'obligation d'avoir un diagnostic pour l'obtention de mesures d'adaptation en contexte postsecondaire, voir : Commission ontarienne des droits de la personne, *Dans une optique*, *supra* note 6.

¹¹⁷² *NPP 8*, *supra* note 209, à la p. 4.

¹¹⁷³ *NPP 8*, *supra* note 209.

¹¹⁷⁴ *Ibid*, à la p. 2.

¹¹⁷⁵ OPA, *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents and Adults with Learning Difficulties*, *supra* note 35. The Association of Psychology Leaders in Ontario Schools (APLOS) *Recommended Guidelines for the Diagnosis of Children with Learning Disabilities* a suivi également cette approche; voir : Bill Colvin *et al.*, « Recommended Guidelines for the Diagnosis of Children with Learning Disabilities » (modifié en septembre 2017), en ligne (pdf) : *The Association of Psychology Leaders in Ontario Schools*

static1.squarespace.com/static/56ba66df62cd9459e3f6a88f/t/59c900298fd4d2c4919234e9/1506345003448/Recommended+Guidelines+for+the+Diagnosis+of+Children+with+Learning+Disabilities-Sept2017.pdf.

¹¹⁷⁶ Bill Colvin *et al.*, « Recommended Guidelines for the Diagnosis of Children with Learning Disabilities » (novembre 2016), en ligne (pdf) : *The Association of Psychology Leaders in Ontario Schools* <https://static1.squarespace.com/static/56ba66df62cd9459e3f6a88f/t/585033c4197aea04b25dc1f9/1481651141827/Guidelines+for+the+Diagnosis+of+LD+-+Draft+Nov+23+2016+.pdf> [Colvin *et al.*, « Recommended Guidelines – 2016 »].

¹¹⁷⁷ McGill *et al.*, « Cognitive profile analysis », *supra* note 1168; Fletcher *et al.*, « Assessment of reading and learning disabilities », *supra* note 1077; McGill *et al.*, « Critical issues in specific learning disability identification », *supra* note 1168; Miciak *et al.*, « Patterns of cognitive strengths and weaknesses, » *supra* note 1077; McGill *et Busse*, « When theory trumps science », *supra* note 1168; Siegel, « IQ discrepancy definitions and the diagnosis of LD », *supra* note 1168; Siegel, « IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities », *supra* note 1168.

¹¹⁷⁸ KK. Stuebing *et al.* « IQ is not strongly related to response to reading instruction: A meta-analytic interpretation », *Exceptional children* 31, volume 76, n° 1 (2009); RD. Morris *et al.* « Multiple-component remediation », *supra* note 1035; KK. Stuebing *et al.* « Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis », *American Educational Research Journal* 469, volume 39, n° 2 (2002).

¹¹⁷⁹ LS. Siegel, « Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability », *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie* 201, volume 42, n° 2 (1988).

¹¹⁸⁰ JM. Fletcher, « The validity of discrepancy-based definitions of reading disabilities », *Journal of Learning Disabilities* 555, volume 25 (1992); LS. Siegel, « An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia », *Journal of Learning Disabilities* 618, volume 25, n° 10 (1992).

¹¹⁸¹ H. Tanaka *et al.* « The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ », *Psychological Science* 1442, volume 22, n° 11 (2011).

¹¹⁸² JM Fletcher *et al.* « Assessment of reading and learning », *supra* note 1077; pour une discussion sur la façon dont le QI ne semble pas être pertinent pour la définition d'un handicap en mathématiques, voir : Juan E. Jiménez González *et Ana I. Garcia Espínel*, « Is IQ-Achievement Discrepancy Relevant in the Definition of Arithmetic Learning Disabilities? », *Learning Disability Quarterly* 291, volume 22, n° 4(1999), en ligne : *American Psychological Association APA PsycNet* <https://psycnet.apa.org/record/1999-08256-005>.

¹¹⁸³ KE. Stanovich *et LS. Siegel*, « Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model », *Journal of educational psychology* 24, volume 86, n° 1 (1994) LS. Siegel, « IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities », *supra* note 1168; KE. Stanovich, « Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? », *Reading Research Quarterly* 7y, volume 26, n° 1 (1991).

¹¹⁸⁴ J.M. Fletcher *et J. Miciak* « Comprehensive cognitive assessments are not necessary for the identification and treatment of learning disabilities », *Archives of Clinical Neuropsychology* 2, volume 32, n° 1, (2017) [Fletcher *et Miciak*, « Comprehensive cognitive assessments »]; J. Miciak *et al.*, « Do

processing patterns of strengths and weaknesses predict differential treatment response? ». *Journal of Educational Psychology* 898, volume 108, n° 6, (2016).

¹¹⁸⁵ Das *et al.*, « Correlates of Canadian native children's reading performance », *supra* note 615; L.S. Siegel et N. Himel, « Socioeconomic status, age and the classification of dyslexics and poor readers: The dangers of using IQ scores in the definition of reading disability », volume 4, n° 2, *Dyslexia* 90, (1998).

¹¹⁸⁶ Das *et al.*, « Correlates of Canadian native children's reading performance », *supra* note 615

¹¹⁸⁷ OPA, *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents, and Adults with Learning Disabilities*, *supra* note 35, aux p. 14 et 28. Les lignes directrices de l'OPA indiquent également que l'évaluation précoce des élèves ayant des difficultés de lecture « ne doivent pas reposer sur des tests psychopédagogiques complexe comme l'administration de tests de QI ».

¹¹⁸⁸ Par exemple, la monographie suivante a été autorisée par le *Council of National Psychological Associations for the Advancement of Ethnic Minority Interests (CNPAAEMI)* et publiée par l'*American Psychological Association : Testing and Assessment with Persons & Communities of Colour* (2016), en ligne : *American Psychological Association* apa.org/pi/oema/resources/testing-assessment-monograph.pdf; voir aussi : *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents, and Adults with Learning Disabilities*, *supra* note 35, qui suggéraient des adaptations pour des individus culturellement et linguistiquement divers.

¹¹⁸⁹ *NPP* 8, *supra* note 209.

¹¹⁹⁰ CODP, *Politique et directives sur le racisme et la discrimination raciale*, *supra* note 246; Colvin *et al.*, « Recommended Guidelines – 2016 », *supra* note 1176.

¹¹⁹¹ Miciak *et al.*, « Patterns of cognitive strengths and weaknesses », *supra* note 1077; W.P. Taylor *et al.*, « Cognitive discrepancy models for specific learning disabilities identification: Simulations of psychometric limitations » volume 29, no 4, *Psychological assessment* 446, (2017); K.K. Stuebing *et al.*, « Evaluation of the technical adequacy of three methods for identifying specific learning disabilities based on cognitive discrepancies » volume 41, *School Psychology Review* 3, (2012) [Stuebing *et al.*, « Evaluation of the technical adequacy of three methods »]; Fletcher et Miciak, « Comprehensive cognitive assessments », *supra* note 1184; Fletcher *et al.*, *Learning disabilities*, *supra* note 59; McGill *et al.*, « Cognitive profile analysis », *supra* note 1168; J H Kranzler *et al.*, « Cross-Battery Assessment pattern of strengths and weaknesses approach to the identification of specific learning disorders: Evidence-based practice or pseudoscience? » volume 4, n° 3 *International Journal of School & Educational Psychology* 146 (2016); Fletcher *et al.*, « Assessment of reading and learning disabilities », *supra* note 1077; McGill *et al.*, « Critical issues in specific learning disability identification », *supra* note 1168; McGill et Busse, « When theory trumps science », *supra* note 1168.

¹¹⁹² Stuebing *et al.* « Evaluation of the technical adequacy of three methods for identifying specific learning disabilities based on cognitive discrepancies », *supra* note 1191; J. Miciak *et al.* « The effect of achievement test selection on identification of learning disabilities within a patterns of strengths and weaknesses framework », *School Psychology Quarterly* 321, volume 30, n° 3 (2015).

¹¹⁹³ R. Tannock, « Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria », volume 46, n° 1, *Journal of learning disabilities* 5, (2013).

¹¹⁹⁴ DSM-5, *supra* note 32

¹¹⁹⁵ *Ibid.*

¹¹⁹⁶ Mémoire déposé par l'Association of Chief Psychologists with Ontario School Board dans le cadre de l'enquête; voir aussi : Ontario Psychological Association, « What services do School Psychology Professionals offer? », (affiche infographique), *précédemment* en ligne (pdf) : *Ontario Psychological Association*.

¹¹⁹⁷ A.M. VanDerHeyden « Why do school psychologists cling to ineffective practices? Let's do what works », volume 12, n° 1, *School Psychology Forum* 44, (2018).

¹¹⁹⁸ *NPP* 8, *supra* note 209, à la p. 2.

¹¹⁹⁹ C. Knight, « What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences », *Dyslexia* 207, volume 24, n° 3 (2018); J. Worthy *et al.* « Teachers' understandings, perspectives, and experiences of dyslexia », *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* 436, volume 65, n° 1 (2016).

¹²⁰⁰ Voir : le site Web de la section de l'Ontario de l'International Dyslexia Association, à l'adresse www.idaontario.com/; le site Web de Dyslexie Canada, à l'adresse www.dyslexiacanada.org/fr/accueil/;

SE. Shaywitz, *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level* (New York: Knopf, 2003).

¹²⁰¹ A. Protopapas, « Evolving concepts of dyslexia and their implications for research and remediation », *Frontiers in psychology* 2873, volume 10 (2019); LS. Siegel, *Understanding Dyslexia and other Learning Disabilities*, 1^{re} édition, (Vancouver: Pacific Educational Press, 2013); V. Johnston, « Dyslexia: What reading teachers need to know », *The Reading Teacher* 339, volume 73, n° 3 (2019).

¹²⁰² « Declaration of Rights: Use the word “Dyslexia” » (dernière consultation le 2 février 2022), en ligne : *The Yale Center for Dyslexia and Creativity* dyslexia.yale.edu/dyslexia/declaration-of-rights/use-the-word-dyslexia/; « Use the word “Dyslexia” » (dernière consultation le 2 février 2022), en ligne : *International Dyslexia Association Ontario* www.idaontario.com/use-the-term-dyslexia/.

¹²⁰³ *Individuals with Disabilities Education Act*, 20 USC § 1400 (2004), par. 1401(30), en ligne : U.S. Department of Education sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1401/30.

¹²⁰⁴ U.S. Department of Education, *OSEP Dear Colleague Letter on Individuals with Disabilities Act (IDEA)/Individual Education Program (IEP) Terms* (23 octobre 2015), à la p. 1, en ligne (pdf) : U.S. Department of Education www2.ed.gov/policy/speced/guid/idea/memosdcitrs/guidance-on-dyslexia-10-2015.pdf.

¹²⁰⁵ *Ibid*, à la p. 3.

¹²⁰⁶ *Ibid*, à la p. 1.

¹²⁰⁷ « Dyslexia in other countries », en ligne : *International Dyslexia Association Ontario* www.idaontario.com/dyslexia-in-other-countries/.

¹²⁰⁸ National Center for Learning Disabilities, « NCLD, 13 Organizations Urge U.S. Department of Education to Tell States: It’s Okay to Use Terms like “Dyslexia” in IEP » (dernière consultation le 2 février 2022), en ligne : *National Center for Learning Disabilities* www.nclld.org/news/policy-and-advocacy/nclld-13-organizations-urge-u-s-department-of-education-to-tell-states-its-okay-to-use-terms-like-dyslexia-in-iep/.

¹²⁰⁹ National Center for Learning Disabilities, « Getting Specific about SLD: A Conversation Guide for Using Terms like Dyslexia, Dyscalculia, and Dysgraphia », (26 juin 2017), en ligne : *National Center for Learning Disabilities* www.nclld.org/news/policy-and-advocacy/getting-specific-about-sld-a-conversation-guide-for-using-terms-like-dyslexia-dyscalculia-and-dysgraphia/.

¹²¹⁰ OPA, *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents and Adults with Learning Difficulties*, *supra* note 35, à la p. 37.

¹²¹¹ *Ibid*, à la p. 38. Certaines régions du Canada utilisent les critères diagnostiques du DSM-5 et précisent le type de trouble d’apprentissage; voir, par exemple : « Department of Education Exceptionalities » dernière consultation le 2 février 2022), en ligne : *Newfoundland and Labrador* www.gov.nl.ca/education/k12/studentsupportservices/exceptionalities/#learning; voir aussi : « Learning Disability » dernière consultation le 2 février 2022), en ligne : *Newfoundland and Labrador* www.gov.nl.ca/education/k12/studentsupportservices/learning/ qui présente quatre domaines de troubles d’apprentissage : langue orale, lecture, langue écrite et mathématiques. Le document énumère aussi quatre troubles d’apprentissage spécifiques : troubles d’apprentissage en lecture, trouble d’apprentissage de l’expression écrite, trouble d’apprentissage en mathématiques, et trouble de l’apprentissage non verbal.

¹²¹² Dans trois des quatre conseils scolaires, 24 % ou plus des élèves inscrits sur les listes d’attente pour des services psychologiques attendaient depuis plus d’un an. Certains élèves figuraient sur des sites d’attente depuis plus de deux ans; voir : Bureau de la vérificatrice générale de l’Ontario, « Gestion des ressources financières et humaines des conseils scolaires », dans le *Rapport annuel 2017*, *supra* note 183, aux sections 3.12 et 6.17.

¹²¹³ *Ibid*.

¹²¹⁴ People for Education, *La nouvelles bases de l’éducation publique : Rapport annuel sur les écoles financées par les fonds publics de l’Ontario 2018* (2018), p. 17, en ligne (pdf) : *People for Education* peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2018/10/PFE_AnnualReport18_French-online.pdf.

¹²¹⁵ *Ibid*, à la p. 16.

¹²¹⁶ Adam Carter, « Parents fuming after 2.5 year wait for learning disability test », *CBC News* (21 janvier 2015), en ligne : *CBC* www.cbc.ca/news/canada/hamilton/headlines/parents-fuming-after-2-5-year-wait-for-learning-disability-test-1.2918462; Adam Carter, « Hamilton pediatrician says kids ‘sinking’ because of psych test wait times », *CBC News* (23 janvier 2015), en ligne : *CBC*

www.cbc.ca/news/canada/hamilton/headlines/hamilton-pediatrician-says-kids-sinking-because-of-psych-test-wait-times-1.2928150; Adam Carter, « Province and HWDSB at odds over who needs to fix psych test wait times », *CBC News* (26 janvier 2015), en ligne : *CBC*

www.cbc.ca/news/canada/hamilton/headlines/province-and-hwdsb-at-odds-over-who-needs-to-fix-psych-test-wait-times-1.2930196; Kas Roussy, « Undiagnosed and misunderstood, students with dyslexia face stigma and shame », *CBC News* (9 septembre 2016), en ligne : *CBC* www.cbc.ca/news/health/dyslexia-students-ontario-education-ministry-schools-1.3752196.

¹²¹⁷ OPA, *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents, and Adults with Learning Disabilities*, *supra* note 35, à la p. 27.

¹²¹⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Politique/Programmes Note 59 : Administration de tests psychologiques et évaluation des élèves, (11 octobre 1982), en ligne : *Ministère de l'Éducation* <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-59>.

¹²¹⁹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *English Language Learners ESL and ELD Programs and Services* aux sections 2.3.3 et 2.3.4, en ligne : *Ministère de l'Éducation* www.edu.gov.on.ca/eng/document/esleldprograms/esleldprograms.pdf.

¹²²⁰ CODP, « Politique et directives sur le racisme et la discrimination raciale », *supra* note 246, à la p. 29.

¹²²¹ Lesaux et Siegel, « The development of reading in children who speak English as a second language », *supra* note 711; voir aussi : Geva et Wiener, *Psychological assessment of culturally and linguistically diverse children*, *supra* note 455.

¹²²² Geva et Wiener, *Psychological assessment of culturally and linguistically diverse children*, *supra* note 455, aux p. 2 et 3.

¹²²³ *Ibid.*, à la p. 3.

¹²²⁴ *Ibid.*, à la p. 1; OPA, *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents, and Adults with Learning Disabilities*, *supra* note 35, aux p. 29–32.

¹²²⁵ OPA, *Guidelines for Diagnosis and Assessment of Children, Adolescents, and Adults with Learning Disabilities*, *supra* note 35, à la p. 28.

¹²²⁶ *Ibid.*

¹²²⁷ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Rapport annuel 2017*, *supra* note 183, aux sections 3.12 et 643

¹²²⁸ *Ibid.*

¹²²⁹ *Ibid.*

¹²³⁰ Deux grands conseils scolaires avaient peu d'information à propos des évaluations psychopédagogiques.

¹²³¹ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59, à la p. 29.

¹²³² People for Education, *L'influence de la géographie sur la réussite scolaire : des solutions pour améliorer les résultats*, *Rapport annuel de People for Education sur les écoles financées par les fonds publics de l'Ontario 2016* (Toronto : People for Education, 2016), à la p. 6, en ligne (pdf) : *People for Education* peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/P4E-Annual-Report-2016.pdf [People for Education, *L'influence de la géographie sur la réussite scolaire*].

¹²³³ Voir : « Funding education in Ontario – Time for a review » (4 février 2020), en ligne : *People for Education* peopleforeducation.ca/our-work/funding-education-in-ontario-time-for-a-review/.

¹²³⁴ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Rapport annuel 2017*, *supra* note 183, aux sections 3.12 et 643.

¹²³⁵ Comité d'élaboration des normes d'accessibilité à l'éducation, *Élaboration de propositions de normes d'accessibilité pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année*, *supra* note 969 dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 3, recommandation 17; section 5, recommandation 51.7, 51.10.

¹²³⁶ *Ibid.*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.10.

¹²³⁷ *Ibid.*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.7.

¹²³⁸ *Ministère de l'Éducation de l'Ontario*, *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation* (2017), aux p. 31-33, en ligne (pdf) : *ministère de l'Éducation*

www.edu.gov.on.ca/fre/about/education_equity_plan_fr.pdf [Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*].

¹²³⁹ *Loi contre le racisme*, (2017), LO 2017, chap. 15 [*Loi contre le racisme*].

¹²⁴⁰ Bureau de la vérificatrice générale, *Rapport annuel 2017*, *supra* note 183, à la section 3.08, 429.

¹²⁴¹ Voir : Bureau de la vérificatrice générale, *Rapport annuel 2017*, *supra* note 183.

¹²⁴² *Loi sur l'éducation*, al. 8(1)(2).

¹²⁴³ *Loi sur l'éducation*, RRO 1990, Règl. 306, *Programmes d'enseignement et services à l'enfance en difficulté*.

¹²⁴⁴ « Financement de l'éducation pour 2021-2022 » (dernière consultation le 2 février 2022), en ligne : ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/funding.html.

¹²⁴⁵ « *Ce que nous faisons : Rôle du vérificateur général* » (dernière consultation le 2 février 2022), en ligne : Bureau de la vérificatrice générale www.auditor.on.ca/fr/content-fr/aboutus/whatwedo-fr.html.

¹²⁴⁶ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Rapport annuel 2017*, *supra* note 183, à la section 3.08, 429.

¹²⁴⁷ *Ibid.*, à la section 3.08, 430.

¹²⁴⁸ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Audit de l'optimisation des ressources : Élaboration, mise en oeuvre et prestation du curriculum 2020*, *supra* note 328, à la p. 3.

¹²⁴⁹ *Rapport annuel 2018*, (2028), à la section 3.12, 557, 559, en ligne (pdf) : Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario auditor.on.ca/en/content/annualreports/arreports/en18/v1_312en18.pdf [Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Rapport annuel 2018*].

¹²⁵⁰ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Rapport annuel 2008*, *supra* note 183, à la section 3.14, 366.

¹²⁵¹ *Ibid.*, à la section 3.14, 367.

¹²⁵² *Ibid.*, à la section 3.14, 370.

¹²⁵³ Carol Campbell et al., *Ontario: A Learning Province: Findings and Recommendations from the Independent Review of Assessment and Reporting*, (2018), p. 6, en ligne (pdf) : Ontario Institute of Studies in Education oise.utoronto.ca/preview/lhae/UserFiles/File/OntarioLearningProvince2018.pdf [Campbell, *L'Ontario, une province en apprentissage*].

¹²⁵⁴ *Ibid.*, à la p. 66.

¹²⁵⁵ Donna Quan, *Unlocking Student Potential Through Data: Final Report* (février 2017), à la p. 46, en ligne (pdf) : York University news.yorku.ca/files/Feasibility-Study-Unlocking-Student-Potential-through-Data-FINAL-REPORT-Feb-2017.pdf [Quan, *Unlocking Student Potential*].

¹²⁵⁶ People for Education, *The Geography of Opportunity*, *supra* note 1232, à la p. 3.

¹²⁵⁷ *Ibid.*, à la p. 14.

¹²⁵⁸ *Ibid.*, à la p. 15.

¹²⁵⁹ *Ibid.*, à la p. 3.

¹²⁶⁰ La vérificatrice générale de l'Ontario définit les conseils au nord de North Bay comme des conseils du nord, *Rapport annuel 2017*, *supra* note 183, à la section 3.12, 624.

¹²⁶¹ LO 2005, chap. 11.

¹²⁶² *Guide to the Act* (dernière consultation le 21 octobre 2021), en ligne : *Accessibility for Ontarians with Disabilities Act* www.aoda.ca/guide-to-the-act/.

¹²⁶³ Comité d'élaboration des normes d'accessibilité pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année*, *supra* note 969.

¹²⁶⁴ *Ibid.*, Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : sections 3, 4, 5; recommandations 9, 35, 40, 43-48.

¹²⁶⁵ *Ibid.*, Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 4; recommandation 39. De dire du comité :

Les soixante-douze conseils scolaires ne devraient pas avoir à dupliquer leurs efforts pour étudier l'accessibilité comparative des différentes plateformes virtuelles disponibles sur le marché.

¹²⁶⁶ *Ibid.*, Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 4; recommandation 39. Le ministère de l'Éducation devrait surveiller régulièrement et mettre à l'épreuve l'accessibilité des principales plateformes de réunions virtuelles, rendre publics les résultats de ses comparaisons et fournir aux conseils scolaires une liste des options accessibles approuvées pour les plateformes virtuelles tous les trimestres.

¹²⁶⁷ *Ibid*, Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : « Recommandations de la section 5 ».

¹²⁶⁸ Exigeant qu'ils comprennent :

- Des processus permettant de repérer les obstacles liés à l'accessibilité, notamment les plaintes et les signalements des écoles, des élèves et des membres de la collectivité.
- Des plans visant à supprimer et à prévenir les obstacles liés à l'accessibilité.
- L'attribution claire des responsabilités relativement aux mesures à prendre.
- Des mesures du rendement afin de suivre les progrès accomplis.
- Des exigences de rendre des comptes régulièrement aux membres du conseil d'administration scolaire.
- Des exigences de solliciter la contribution du comité consultatif pour l'enfance en difficulté du conseil scolaire.
- Un rapport annuel des progrès accomplis en matière d'élimination des obstacles liés à l'accessibilité.
- Des mécanismes de rétroaction visant à collecter et examiner les commentaires des Comités d'accessibilité des écoles, des membres du personnel, des élèves et de la communauté.
- Une exigence pour les conseils scolaires de rendre compte publiquement du plan d'accessibilité et des progrès concernant sa mise en œuvre, et de fournir un rapport sommaire sur les commentaires concernant les obstacles liés à l'accessibilité et les stratégies dans ce domaine.

Voir : Comité d'élaboration des normes d'accessibilité pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12^e, supra* note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 5, recommandations 52.1–52.5.

¹²⁶⁹ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 5, recommandations 52.11.

¹²⁷⁰ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 5, recommandations 52.7.

¹²⁷¹ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 5, recommandations 52.8.

¹²⁷² *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 5, recommandations 52.9.

¹²⁷³ Cela inclut le fait que le ministère de l'Éducation analyse annuellement les obstacles et les problèmes d'accessibilité cernés par chaque comité d'accessibilité des conseils scolaires (ainsi que les mesures correctives déterminées ou proposées) et mette à disposition du public un rapport qui détermine les obstacles récurrents rencontrés dans les conseils scolaires en Ontario et communiquer les mesures correctives qui sont prises ou proposées à cet égard; *ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 52.10.

¹²⁷⁴ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 5, recommandations 42.1.

¹²⁷⁵ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 5, recommandations 42.5.

¹²⁷⁶ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 5, recommandations 42.3.

¹²⁷⁷ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 5, recommandations 42.2.

¹²⁷⁸ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 5, recommandations 42.6.

¹²⁷⁹ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 9, recommandations 194. Le comité a noté que l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devrait avoir les mêmes exigences en matière de rapport.

¹²⁸⁰ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 3, recommandations 29.5. Le comité a indiqué que ce processus devrait être « éclairé par des pratiques d'enseignement, des évaluations et des enseignement accessibles ».

¹²⁸¹ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 9, recommandations 185.

- ¹²⁸² *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 9, recommandations 195.
- ¹²⁸³ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacle : section 9, recommandations 196.
- ¹²⁸⁴ RRO 1990, Règl. 306, *Programmes d'enseignement et services à l'enfance en difficulté*.
- ¹²⁸⁵ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Special Education in Ontario*, *supra* note 198, à B2.
- ¹²⁸⁶ *Ibid*.
- ¹²⁸⁷ *Ibid*, à la p. 81 et 82.
- ¹²⁸⁸ Matthew Walker *et al.*, *Phonics screening Check Evaluation: Final Report* (2015), à la p. 13, en ligne (pdf) : [National Foundation for Educational Research https://www.nfer.ac.uk/publications/yopc03/yopc03.pdf](https://www.nfer.ac.uk/publications/yopc03/yopc03.pdf); *District Literacy Plan* (2014), à la p. 11, en ligne (pdf) : [North Vancouver School District https://www.sd44.ca/Board/Literacy/Documents/DistrictLiteracyPlan2014_15.pdf](https://www.sd44.ca/Board/Literacy/Documents/DistrictLiteracyPlan2014_15.pdf).
- ¹²⁸⁹ Pour consulter un survole des lois relatives à la dyslexie de l'État en date de 2018, voir : Martha Youman *et al.*, (International Dyslexia Association), « Dyslexia Laws in the USA: A 2018 Update » *Perspectives on Language and Literacy* 27, vol. 44, n° 2 (printemps 2018), en ligne (pdf) : [IDA Ontario www.idaontario.com/wp-content/uploads/2018/06/Youman-Mather-2018-Dyslexia-Laws-in-the-USA-A-2018-Update.pdf](http://www.idaontario.com/wp-content/uploads/2018/06/Youman-Mather-2018-Dyslexia-Laws-in-the-USA-A-2018-Update.pdf).
- ¹²⁹⁰ Commission ontarienne des droits de la personne, *Comptez-moi! Collecte de données relatives aux droits de la personne* (2009), en ligne (pdf) : [Commission ontarienne des droits de la personne www.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Count_me_in!_Collecting_human_rights_based_data_fr.pdf](http://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Count_me_in!_Collecting_human_rights_based_data_fr.pdf).
- ¹²⁹¹ CODP, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*, *supra* note 7, à la p. 103.
- ¹²⁹² CODP, *Comptez-moi!*, *supra* note 1290, à la p. 8 et 9.
- ¹²⁹³ CODP, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*, *supra* note 7, à la p. 102.
- ¹²⁹⁴ *Ibid*, à l'annexe A.
- ¹²⁹⁵ *Ibid*, aux recommandations 5, 6 et 23.
- ¹²⁹⁶ *Mémoire de la CODP concernant la consultation du gouvernement sur le système d'éducation en Ontario d'éducation en Ontario* (2018), à la recommandation 3, en ligne : [Commission ontarienne des droits de la personne www.ohrc.on.ca/fr/m%C3%A9moire-de-la-codp-concernant-la-consultation-du-gouvernement-sur-le-syst%C3%A8me-d%E2%80%99%C3%A9ducation-en-ontario](http://www.ohrc.on.ca/fr/m%C3%A9moire-de-la-codp-concernant-la-consultation-du-gouvernement-sur-le-syst%C3%A8me-d%E2%80%99%C3%A9ducation-en-ontario).
- ¹²⁹⁷ Independent Teacher Workload Review Group, *Eliminating unnecessary workload associated with data management* (2016), à la p. 4, en ligne (pdf) : [Government of the UK https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/511258/Eliminating-unnecessary-workload-associated-with-data-management.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/511258/Eliminating-unnecessary-workload-associated-with-data-management.pdf).
- ¹²⁹⁸ Bureau du vérificateur général de l'Ontario, *Rapport annuel 2008*, *supra* note 183.
- ¹²⁹⁹ *Ibid*, à la section 3.14, 384.
- ¹³⁰⁰ *Ibid*, à la section 3.14, 384-385.
- ¹³⁰¹ Bureau du vérificateur général de l'Ontario, *Rapport annuel 2009* (2009), à la section 3.07, p. 191, en ligne (pdf) : [Office of the Auditor General www.auditor.on.ca/en/content/annualreports/arreports/en09/2009AR_en_web_entire.pdf](http://www.auditor.on.ca/en/content/annualreports/arreports/en09/2009AR_en_web_entire.pdf) [Bureau du vérificateur général de l'Ontario, *Rapport annuel 2009*].
- ¹³⁰² *Ibid*, à la section 3.07, 199-200.
- ¹³⁰³ Voir, par exemple : *ibid*, à la section 3.07, 200-201.
- ¹³⁰⁴ Bureau du vérificateur général de l'Ontario, *Rapport annuel 2011* (2011), à la section 3.13, p. 278, en ligne (pdf) : auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arreports/fr11/2011ar_fr.pdf [Bureau du vérificateur général de l'Ontario, *Rapport annuel 2011*].
- ¹³⁰⁵ *Ibid*, à la section 3.13, 271.
- ¹³⁰⁶ *Ibid*.
- ¹³⁰⁷ *Ibid*, à la section 3.13, 276.
- ¹³⁰⁸ Bureau du vérificateur général de l'Ontario, *Rapport annuel 2017*, *supra* note 183, à la section 3.08, 444.
- ¹³⁰⁹ Bureau du vérificateur général de l'Ontario, *Rapport annuel 2018*, *supra* note 1249, à la section 3.12, 568.
- ¹³¹⁰ Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario, *Conseils scolaires – Systèmes de TI et technologie en salle de classe*, *supra* note 1103, à la p. 195.

¹³¹¹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Atteindre l'excellence : Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario* (2014), à la p. 19, en ligne (pdf) : [ministere.de.l'Education www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Policy_Monitor/ON_01_04_14_-_renewedVision.pdf](http://ministere.de.l'Education/www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Policy_Monitor/ON_01_04_14_-_renewedVision.pdf) [Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Atteindre l'excellence*].

¹³¹² Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Ontario's Education Equity Action Plan*, *supra* note 1238, aux p. 17 et 18.

¹³¹³ *Ibid*, aux p. 19 et 31.

¹³¹⁴ *Ibid*, à la p. 19.

¹³¹⁵ *Ibid*, à la p. 32.

¹³¹⁶ *Ibid*, à la p. 19.

¹³¹⁷ *Loi contre le racisme*.

¹³¹⁸ Le sommaire explique la genèse de l'étude :

En décembre 2015, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (ci-après appelé « ministère ») a annoncé un partenariat avec l'Université York en vue d'appuyer un projet de recherche visant à améliorer l'avenir des élèves de l'ensemble de la province. Le projet explorait la faisabilité de la collecte, par le ministère et les conseils scolaires, de données additionnelles relatives aux élèves et éducateurs afin de mieux comprendre la population étudiante de l'Ontario et les milieux scolaires, et de cerner et éliminer les obstacles à la réussite des élèves.

Quan, *Unlocking Student Potential*, *supra* note 1255, à la p. 7.

¹³¹⁹ Depuis la publication du rapport *Unlocking Student Potential Through Data* en 2017, certains sondages sur le climat dans les écoles ont été utilisés pour recueillir ces données.

¹³²⁰ Donna Quan, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Unlocking Student Potential Through Data: Final Report* (2017), à la p. 46, en ligne (pdf) : Université York news.yorku.ca/files/Feasibility-Study-Unlocking-Student-Potential-through-Data-FINAL-REPORT-Feb-2017.pdf.

¹³²¹ Donna Quan, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Unlocking Student Potential Through Data: Final Report* (2017), à la p. 68 (Recommandation 10), en ligne (pdf) : Université York news.yorku.ca/files/Feasibility-Study-Unlocking-Student-Potential-through-Data-FINAL-REPORT-Feb-2017.pdf.

¹³²² Donna Quan, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Unlocking Student Potential Through Data: Final Report* (2017), à la p. 68 (Recommandation 13), en ligne (pdf) : Université York news.yorku.ca/files/Feasibility-Study-Unlocking-Student-Potential-through-Data-FINAL-REPORT-Feb-2017.pdf.

¹³²³ Donna Quan, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Unlocking Through Data: Final Report* (2017), à la p. 74 (Recommandation 21), en ligne (pdf) : Université York news.yorku.ca/files/Feasibility-Study-Unlocking-Student-Potential-through-Data-FINAL-REPORT-Feb-2017.pdf.

¹³²⁴ Donna Quan, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Unlocking Student Potential Through Data: Final Report* (2017), à la p. 74 (Recommandation 22), en ligne (pdf) : Université York news.yorku.ca/files/Feasibility-Study-Unlocking-Student-Potential-through-Data-FINAL-REPORT-Feb-2017.pdf.

¹³²⁵ Donna Quan, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Unlocking Student Potential Through Data: Final Report* (2017), à la p. 77 (Recommandation 25), en ligne (pdf) : Université York news.yorku.ca/files/Feasibility-Study-Unlocking-Student-Potential-through-Data-FINAL-REPORT-Feb-2017.pdf.

¹³²⁶ Donna Quan, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Unlocking Student Potential Through Data: Final Report* (2017), à la p. 77 (Recommandations 26-28), en ligne (pdf) : Université York news.yorku.ca/files/Feasibility-Study-Unlocking-Student-Potential-through-Data-FINAL-REPORT-Feb-2017.pdf.

¹³²⁷ Commission royale sur l'éducation, *Pour l'amour d'apprendre* (Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1994), aux recommandations 50 et 52, en ligne : Queen's University https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/6880/rcol_short_version.pdf?sequence=5&isAllowed=y

¹³²⁸ *Ibid*, aux recommandations 51, 55, 56.

¹³²⁹ *OQRE : Le programme de tests provinciaux de l'Ontario : Son histoire, son influence* (2013), à la p. 5, en ligne (pdf) : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation www.eqao.com/wp-content/uploads/OQRE-histoire-et-influence.pdf.

¹³³⁰ Campbell, *L'Ontario : Une province en apprentissage*, *supra* note 1253, aux p.7 et 41.

¹³³¹ *Ibid*, à la p. 42.

¹³³² *Ibid*, à la p. 69.

¹³³³ *Ibid*, à la p. 70.

¹³³⁴ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59, à la p. 29.

¹³³⁵ Fait référence aux élèves qui atteignent le niveau 3 ou 4, c'est-à-dire qui satisfont à la norme provinciale.

¹³³⁶ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59, à la p. 14.

¹³³⁷ Voir : la discussion sur la simple vue de la lecture à la section 8, Curriculum et enseignement.

¹³³⁸ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, *supra* note 59, à la p. 13.

¹³³⁹ *Ibid*, à la p. 33.

¹³⁴⁰ *Ibid*, à la p. 3.

¹³⁴¹ Comité d'élaboration des normes d'accessibilité pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année*, *supra* note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandations 52.1-52.5; *ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, « Recommandations pour la collecte de données ».

¹³⁴² *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.1.

¹³⁴³ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.2.

¹³⁴⁴ Cela inclut les données sur « l'accès rapide aux matériels requis, et des lacunes potentielles nécessitant une intervention » et « ce qui fonctionne et ce qui est nécessaire pour l'apprentissage individuel continu »; Comité d'élaboration des normes d'accessibilité pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12^e*, *supra* note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles, à la section 3, recommandation 11.5.

¹³⁴⁵ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.4.

¹³⁴⁶ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.5.

Le comité a aussi recommandé que les conseils « [rendent] compte publiquement, de façon annuelle, des données liées au handicap, aux exclusions, aux journées modifiées, au temps d'attente pour des évaluations professionnelles, et du nombre et des types de membres du personnel qui contribuent à l'instruction des élèves handicapés ». *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.7.

¹³⁴⁷ *Ibid*

¹³⁴⁸ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.8.

¹³⁴⁹ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.9.

¹³⁵⁰ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandations 51.10.

¹³⁵¹ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.11 et 51.12

¹³⁵² *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.11.

¹³⁵³ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.12.

¹³⁵⁴ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 51.13.

¹³⁵⁵ Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a indiqué que tous les conseils scolaires avaient accès à leurs propres données d'auto-identification ainsi qu'à des données agrégées régionales et provinciales depuis plusieurs années (y compris des ventilations des données d'auto-identification et des données sur le rendement) grâce à l'Outil de profil analytique de l'éducation autochtone.

¹³⁵⁶ Un conseil a noté : les données demandées dans le cadre de l'enquête n'étaient pas conformes aux efforts de surveillance existants ou conformes à la méthodologie utilisée par la Direction de la réussite des élèves et de l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

¹³⁵⁷ Bureau de la vérificatrice générale, *Rapport annuel 2018*, *supra* note 1249, à la section 3.12, 553.

¹³⁵⁸ OQRE, *Rendement des élèves de l'Ontario 2018-2019*, *supra* note 341, à la p. 3.

- ¹³⁵⁹ Peel, 4^e à 6^e années; Hamilton-Wentworth, jardin d'enfants–4^e année; Ottawa-Carleton, maternelle–6^e année; Thames Valley, jardin d'enfants–6^e année.
- ¹³⁶⁰ L'enquête a appris que cela pourrait être dû aux exigences des normes de données sur la lutte contre le racisme de l'Ontario concernant les commentaires de la communauté, ce qui peut entraîner des incohérences entre les conseils; voir : Direction générale de l'action contre le racisme, *Normes relatives aux données en vue de repérer et de surveiller le racisme systémique* (dernière modification le 4 novembre 2021), en ligne: Gouvernement de l'Ontario ontario.ca/document/data-standards-identification-and-monitoring-systemic-racism.
- ¹³⁶¹ Quan, *Unlocking Student Potential*, *supra* note 1255.
- ¹³⁶² Mesuré selon l'admissibilité aux repas scolaires gratuits.
- ¹³⁶³ U.K., Department of Education, *National curriculum assessments*, *supra* note 912.
- ¹³⁶⁴ Des données sont aussi recueillies à l'échelle d'écoles sans être publiées, probablement pour des motifs de confidentialité.
- ¹³⁶⁵ Bureau de la vérificatrice générale, *Rapport annuel 2018*, *supra* note 1249, à la section 3.12, 559.
- ¹³⁶⁶ Ottawa-Carleton, « Valuing Voices » *supra* note 366, à la p. 57.
- ¹³⁶⁷ *Ibid*, à la p. 57.
- ¹³⁶⁸ Voir, par exemple : Lindsay Read *et al.*, « Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems », (janvier 2017), *Global Economy & Development Working Paper 99*, à la p. 8, en ligne (pdf) : Brookings Institution www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/01/global_20170125_information_for_accountability.pdf [Read, « Information for Accountability »].
- ¹³⁶⁹ *Partenariat avec les parents : Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario* (2010), à la p. 26, en ligne (pdf) : Ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/parents/involvement/PE_Policy2010Fr.pdf.
- ¹³⁷⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Les parents comptent* (dernière consultation le 2 février 2022), en ligne (pdf) : ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/eng/multi/french/ParentsMatterFR.pdf.
- ¹³⁷¹ *Ibid*.
- ¹³⁷² Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*, *supra* note 1238, aux p. 16 et 17.
- ¹³⁷³ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques* (2014), à la p. 54, en ligne (pdf) : ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf.
- ¹³⁷⁴ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Cheminer en harmonie : Guide de prévention et de résolution de conflits concernant les programmes et services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers* (2007), aux p. 17 et 18, en ligne (pdf) : ministère de l'Éducation de l'Ontario www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/shared.pdf [Ministère de l'éducation de l'Ontario, *Cheminer en harmonie*].
- ¹³⁷⁵ *Ibid*, à la p. 13.
- ¹³⁷⁶ *Ibid*, à la p. 20.
- ¹³⁷⁷ *Ibid*, aux p. 44-45.
- ¹³⁷⁸ Voir, par exemple : Read *et al.*, « Information for Accountability », *supra* note 1368, à la p. 13; Mitchell et Sutherland, *What Really Works*, *supra* note 1095, aux p. 181 et 182.
- ¹³⁷⁹ Voir, par exemple : « Information for Accountability » *supra* note 1368, à la p. 3.
- ¹³⁸⁰ *Ibid*, à la p. 33.
- ¹³⁸¹ Comité d'élaboration des normes d'accessibilité pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12^e*, *supra* note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 3, recommandations 12, 18 et 19; section 5, recommandations 46, 47, 48 et 49.
- ¹³⁸² *Ibid*, à la section 3, recommandation 9.3, 11.6; section 5, recommandations 42, 49.7 et 52.6.
- ¹³⁸³ *Ibid*, à la section 5, recommandation 49.11.
- ¹³⁸⁴ *Ibid*, à la section 3, recommandation 20; section 5, recommandation 53.11.
- ¹³⁸⁵ CDPH, *Observation générale n° 4*, *supra* note 258, à la p. 31.
- ¹³⁸⁶ Voir : ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, *supra* note 198.
- ¹³⁸⁷ Règl. de l'Ont. 464/97 : Comités consultatifs pour l'enfance en difficulté.

- ¹³⁸⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Cheminer en harmonie*, supra note 1374, aux p. 44 et 45.
- ¹³⁸⁹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Faire croître le succès*, supra note 941, au chapitre 6. Voir aussi : Yael Ginsler *et al.*, (Ministère de l'Éducation de l'Ontario), Memorandum to Directors of Education et al. re « Guidance on Assessment, Evaluation and Reporting » (2 octobre 2020), en ligne (pdf) : *Catholic Principals' Council* cpc.on.ca/files/1716/0165/0869/Ministry_of_Education_-_Guidance_on_Assessment_Evaluation_and_Reporting_-_October_2_2020.pdf.
- ¹³⁹⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario* (dernière consultation le 22 octobre 2021), en ligne : *ministère de l'Éducation de l'Ontario* www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/ontariof.html.
- ¹³⁹¹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, supra note 198, à E6.
- ¹³⁹² « Highlights of Regulation 181/98 » (dernière consultation le 2 février 2022), en ligne : *ministère de l'Éducation de l'Ontario* <http://edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/hilites.html> [Ministère de l'Éducation de l'Ontario, « Highlights of Regulation 181/98 »].
- ¹³⁹³ *Ibid.*
- ¹³⁹⁴ *Ibid.*
- ¹³⁹⁵ « Comité d'identification, de placement et de révision » (dernière modification le 26 juillet 2007), en ligne : *ministère de l'Éducation de l'Ontario* www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/identiff.html.
- ¹³⁹⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, supra note 198, à D7.
- ¹³⁹⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Points saillants du Règlement 181/98*, supra note 1392. Voir aussi : « Appuyer la stratégie ontarienne en matière de leadership », (février 2012), *La direction d'école s'informe*, numéro 12, en ligne : *ministère de l'Éducation de l'Ontario* www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/pdfs/issue12Fr.pdf.
- ¹³⁹⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, supra note 198, à D26.
- ¹³⁹⁹ *Ibid.*, à D33.
- ¹⁴⁰⁰ *Ibid.*, à G5.
- ¹⁴⁰¹ *C v. Simcoe County District School Board*, 2003 ONSET 3 (CanLII).
- ¹⁴⁰² Ontario, ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*, supra note 198, à D12.
- ¹⁴⁰³ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Points saillants du Règlement 181/98*, supra note 1392.
- ¹⁴⁰⁴ *Ibid.*
- ¹⁴⁰⁵ Les personnes de moins de 18 ans ont besoin d'un tuteur à l'instance, généralement un parent ou un tuteur légal, pour déposer une requête auprès du Tribunal des droits de la personne de l'Ontario. Voir : Tribunaux de l'Ontario « Directive de pratique sur les tuteurs à l'instance devant Tribunaux de justice sociale Ontario » (17 octobre 2017), en ligne : <https://tribunalsontario.ca/documents/sito/Practice%20Directions/Litigation%20Guardians%20before%20SJTO.html>.
- ¹⁴⁰⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*, supra note 1238, aux p. 17 et 28.
- ¹⁴⁰⁷ *Ibid.*, aux p. 28 et 30.
- ¹⁴⁰⁸ Nancy Naylor (Ministère de l'Éducation de l'Ontario), Note de service aux directrices et directeurs de l'éducation *et al.* à propos du « Fonds pour les priorités et les partenariats 2019-2020 » (26 avril 2019), à la p. 8, en ligne : *Gouvernement de l'Ontario* https://efis.fma.csc.gov.on.ca/faab/Memos/B2019/B15_EN.pdf.
- ¹⁴⁰⁹ Voir : Règl. de l'Ont. 191/11, Schedule 1.
- ¹⁴¹⁰ Voir : Règl. de l'Ont. 191/11, Normes d'accessibilité intégrées, à l'art. 80.50.
- ¹⁴¹¹ Bureau du vérificateur général de l'Ontario, *Rapport annuel 2008*, supra note 183, à la section 3.14, 366-367.
- ¹⁴¹² Le 6 décembre 2018, le gouvernement de l'Ontario a adopté le projet de loi 57 (*la Loi de 2018 visant à rétablir la confiance, la transparence et la responsabilité*), qui a aboli le Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes. Le bureau a fermé le 1^{er} mai 2019. Voir : Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes, *Rapport annuel 2019 du Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes* (2019), à la p. 2, en ligne (pdf) : *Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes* ocaarchives.files.wordpress.com/2019/05/annualreporten.pdf.

¹⁴¹³ Office of the Provincial Advocate for Children and Youth, *Nous avons quelque chose à dire*, supra note 1129, à la p. 77.

¹⁴¹⁴ Community Living Ontario, *Si l'inclusion signifie tout le monde, pourquoi pas moi?*, supra note 17, aux p. 16 et 18.

¹⁴¹⁵ *Ibid*, à la p. 18.

¹⁴¹⁶ *Ibid*.

¹⁴¹⁷ CODP, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*, supra note 1129, à la p. 77.

¹⁴¹⁸ *Ibid*, à la p. 57.

¹⁴¹⁹ Chadha *et al.*, supra note 283, aux p. 36 et 37.

¹⁴²⁰ IDA, *Lifting the Curtain on EQAO Scores*, supra note 59.

¹⁴²¹ Pour de plus amples renseignements sur la façon de collecter des données d'une manière conforme au Code; voir : CODP, *Comptez-moi!*, supra note 1290.

¹⁴²² CODP, *Politique sur l'éducation accessible aux élèves handicapés*, supra note 7, à l'annexe A, recommandation 1. Voir aussi : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Cheminer en harmonie*, supra note 1374, à la p. 20.

¹⁴²³ Comité d'élaboration des normes d'accessibilité pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année, *Élaboration de normes proposées pour l'éducation de la maternelle à la 12^e année*, supra note 969, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles à la recommandation : section 5, recommandation 49.11(e).

¹⁴²⁴ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 5, recommandation 49.11.

¹⁴²⁵ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 3, recommandation 12. La recommandation indique :

Que les élèves soient formés aux méthodes d'auto-évaluation afin que leurs observations et réflexions sur leur propre apprentissage, et les expériences et l'adéquation des ressources accessibles, puissent fournir une précieuse rétroaction aux enseignants et permettre à ces derniers d'améliorer leurs plans d'enseignement.

¹⁴²⁶ *Ibid*, dans Présentations et recommandations sur les catégories d'obstacles : section 3, recommandations 9.3, 11.6; section 5, recommandations 42, 49.12, 49.13, 49.14, 52 et 52.6.

