



Mesurer ce qui compte

Rapport d'étape

Phase 3 : 2015–2016

12 novembre 2016

© Mesurer ce qui compte, People for education, 2016

People for Education est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation publique dans les écoles anglaises, françaises et catholiques de l'Ontario.

Numéro d'enregistrement : 85719 0532 RR0001

641, rue Bloor Ouest, Toronto, ON M6G 1L1

416-534-0100 ou 1-888-534-3944

www.peopleforeducation.ca

Mesurer ce qui compte

People for Education – travaillant de concert avec des spécialistes de partout au Canada – mène un projet pluriannuel qui vise à étendre la définition canadienne de la réussite scolaire en élargissant les indicateurs utilisés pour mesurer les progrès réalisés par les écoles dans un certain nombre de domaines vitaux.

Avis de droit d'auteur et de propriété intellectuelle

Les rapports et les articles concernant Mesurer ce qui compte ont été rédigés en partenariat avec les principaux auteurs des documents portant sur chaque domaine. Les demandes d'autorisation de photocopier ou de reproduire le matériel protégé publié dans ce document doivent être soumises à People for education à info@peopleforeducation.ca.

Auteurs collaborateurs

David Hagen Cameron

Christine Corso

Annie Kidder

Elyse Watkins

Joan Atlin

Citation

Le rapport devrait être cité comme suit :

People for Education. « Mesurer ce qui compte : Rapport d'étape—Phase 3 » Mesurer ce qui compte, People for education. Toronto, le 12 novembre 2016.

Table des matières

1. Vue d'ensemble	4
2. Progrès à ce jour	6
3. Domaines et compétences	10
Créativité	10
Citoyenneté	11
Santé	11
Habiletés socio-affectives	12
Environnements d'apprentissage de qualité	12
4. Essais sur le terrain 2015-2016	13
5. Prochaines étapes	27

Annexes

A. Résumé des activités de MCC 2013-2016	29
B. Compétences et conditions relatives à MCC	30
C. Conseillers de MCC	36
D. Publications de MCC	39

1. Vue d'ensemble

L'initiative

En 2013, People for Education a lancé un appel à l'action qui a pris la forme du projet *Mesurer ce qui compte* (MCC). MCC est une initiative pluriannuelle visant à s'entendre et à s'aligner sur des objectifs et des indicateurs de succès élargis en ce qui a trait à l'éducation publique.

Pour atteindre l'objectif du projet, People for Education a fait appel à ses partenaires des universités, des fondations et au gouvernement, ainsi qu'aux acteurs de l'éducation partout au Canada. Un comité consultatif d'experts et trois groupes de travail de taille plus modeste œuvrant dans des domaines clés apportent également une contribution essentielle au projet. Le cadre MCC émergent—y compris l'ensemble des compétences et des conditions de base ainsi que des modèles d'évaluation—fait l'objet d'essais sur le terrain auprès d'éducateurs dans les écoles et les classes de l'Ontario. En fonction de leurs commentaires, le cadre sera mis à jour et peaufiné, et des modèles d'évaluation provinciale seront proposés.

Le contexte

À l'heure actuelle, le monde est confronté à des défis dans de nombreux domaines, y compris la disparité de la richesse, les changements climatiques, la sécurité alimentaire, la migration massive, la santé, l'égalité des sexes, la stagnation et même l'inégalité de la croissance économique¹. Afin de relever les défis de la société de demain, les jeunes ont besoin d'outils allant au-delà de la littératie et de la numératie. Le Canada en particulier s'attaque à des problèmes environnementaux, sociaux et économiques complexes, un processus qui exige une variété de compétences, notamment des capacités de collaboration et de communication, une pensée souple ainsi que la maîtrise de l'information². Les organisations et les leaders d'opinion partout au Canada et dans le monde demandent aux écoles d'élargir la discussion sur « la réussite des élèves » pour inclure une gamme de compétences élargies³. Dans ce projet, People for Education—à titre de champion de l'éducation publique et de plaque tournante de la recherche innovatrice—ajoute sa voix à ce mouvement pour le changement.

Le but

Selon la théorie du changement de MCC, un cadre renouvelé comprenant des objectifs et des mesures élargis de la réussite des élèves entraînera des changements, tant à l'intérieur du système d'éducation qu'à l'extérieur. La théorie (et l'expérience récente⁴) suggère que les politiques et l'allocation des ressources en éducation publique seront modifiées pour tenir compte de ces objectifs. Le cadre renouvelé obligera le système d'éducation à accorder le soutien et le temps nécessaires aux éducateurs et à renforcer leurs capacités pour leur permettre de favoriser la compétence et les habiletés de leurs élèves dans les domaines de la créativité, de la citoyenneté, de la santé physique et mentale et de l'apprentissage socio-affectif, ainsi qu'en matière de numératie et de littératie. Il faudra aussi trouver de nouvelles façons de rendre des

Mesurer ce qui compte conçoit l'éducation publique comme un système qui :

- appuie tous les élèves afin qu'ils puissent développer les compétences et les aptitudes nécessaires pour vivre heureux et en bonne santé, connaître la sécurité économique et devenir des citoyens engagés;
- renforce le Canada—notre société, notre économie et notre environnement—en permettant aux jeunes d'obtenir un diplôme en ayant les habiletés nécessaires pour relever les défis auxquels notre pays est confronté.

Cette vision peut être réalisée :

- en fixant des objectifs généraux et équilibrés pour la réussite des élèves, qui comprennent la numératie, la littératie, la créativité, l'apprentissage socio-affectif, la santé et la citoyenneté;
- en veillant à ce que ces objectifs inspirent les politiques, la pratique, le financement et la reddition de comptes.

comptes aux parents, aux élèves et au grand public sur les progrès des élèves et du système dans ces domaines. Au fil du temps, cela permettra au système de démontrer les progrès réalisés dans ces domaines généraux et essentiels à la réussite des élèves.

L'objectif de l'initiative *Mesurer ce qui compte* est de développer, de tester et de proposer un nouveau cadre de reddition de comptes et de mesure pour l'éducation qui :

- comprend un ensemble concret de compétences et de conditions d'apprentissage dans les domaines de la créativité et de l'innovation, de la citoyenneté, de la santé mentale et physique, et de l'apprentissage socio-affectif;
- suggère des pratiques et des processus de mesure et d'évaluation appropriés à la classe, à l'école et au territoire de compétence;
- reconnaît les pratiques relatives aux domaines fondamentaux qui se sont révélées efficaces en classe et à l'échelle de l'école pour accroître la capacité des élèves de réussir à long terme;
- fournit aux parents et au grand public des informations compréhensibles sur les progrès des élèves et du système dans des domaines d'apprentissage généraux.

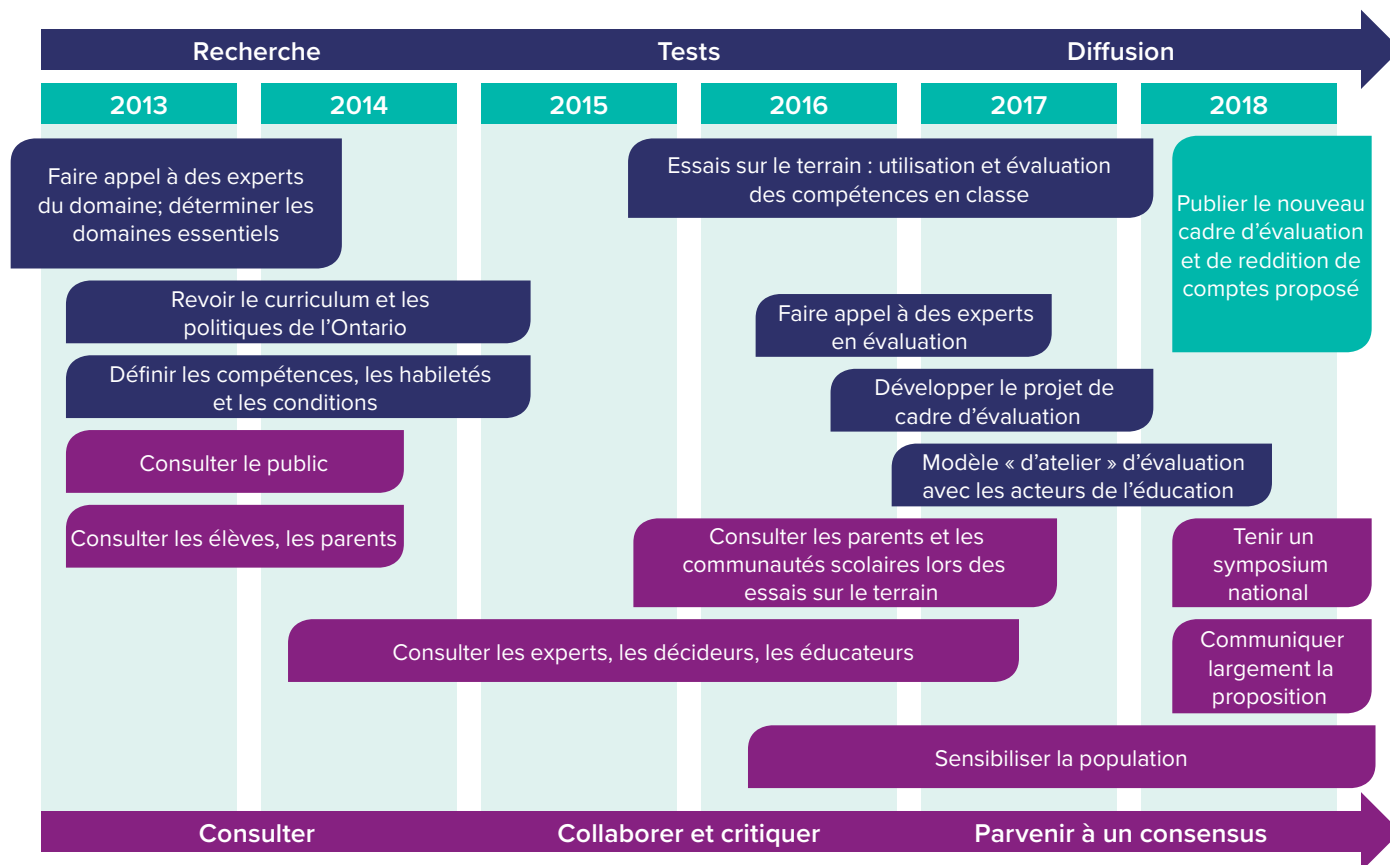
Impact potentiel

Mesurer ce qui compte repose sur l'hypothèse voulant que les politiques et la pratique dans les systèmes d'éducation sont dans une large mesure dictées par les responsabilités du système, par les éléments mesurés et par ce qui est rapporté à la population. Le cadre de reddition de comptes et d'évaluation efficaces comprenant des compétences et des habiletés dans un certain nombre de domaines d'apprentissage fondamentaux élargis contribuera à s'assurer que l'éducation publique prépare les jeunes à mener une vie heureuse et saine, à connaître la sécurité économique et à devenir des citoyens engagés, peu importe leurs débuts ou leurs destinations postsecondaires.

Dans sa vision la plus large, l'initiative vise à établir un consensus autour d'objectifs pour les écoles et le système d'éducation correspondant à ceux de l'éducation postsecondaire et du monde du travail et répondant aux besoins de la société, à savoir former des citoyens engagés capables de résoudre des problèmes complexes et de prospérer dans un monde en mutation rapide.

Cette vision élargie de la réussite des élèves a également le potentiel de favoriser la coopération entre le secteur de l'éducation et d'autres secteurs qui contribuent à l'obtention de résultats positifs pour les enfants et les jeunes. Elle peut favoriser une plus grande harmonisation de nos objectifs pour les jeunes du préscolaire au postsecondaire ainsi que dans le monde du travail et dans la vie adulte.

2. Progrès à ce jour



Faits saillants 2013-2015*

La première phase de *Mesurer ce qui compte* (2013-2014) a jeté les bases du projet. People for Education a effectué un examen de la recherche sur des domaines généraux de l'apprentissage⁵ et a tenu des consultations publiques sous forme de sondages et de groupes de discussion⁶.

Au cours de la phase 2 (2014-2015), des experts en éducation ont été recrutés pour exposer clairement chacun des domaines clés, leur importance en ce qui a trait à la réussite des élèves ainsi que les méthodes qui pourraient être utilisées pour évaluer ces domaines⁷. Ils ont examiné le curriculum et la politique de l'Ontario pour déterminer, pour chaque domaine, les endroits où les éléments sont reconnus et la manière dont ils le sont. Ils ont ensuite mis au point une première série de compétences, d'habiletés et de conditions d'apprentissage de base pour leurs domaines respectifs. Les compétences et les conditions ont été considérées comme fondamentales pour tous les curriculums, y compris la littératie et la numératie.

*Voir l'annexe 1 pour un résumé des activités et des publications de MCC de 2013 à 2016.

Phase 3 : Principales activités en 2015-2016

1. Essais sur le terrain

Les essais sur le terrain dans les classes et dans les écoles sont un élément clé de l'approche « démonstration de faisabilité » de l'initiative MCC. Grâce à cette recherche, les compétences et les conditions sont directement fondées sur l'expérience de l'enseignant, de l'élève et de l'école. Au début de l'année 2016, People for Education a demandé à des enseignants, à des directeurs d'école, à des chercheurs, à des consultants en curriculum et en programmes ainsi qu'à des hauts dirigeants de conseils scolaires de collaborer au développement des essais sur le terrain. L'étude a inclus 80 éducateurs dans 26 écoles publiques et sept conseils scolaires.

2. Consultation sur l'évaluation

Au début de l'année 2016, People for Education a jeté les bases conceptuelles d'une approche d'évaluation globale du système pour les domaines élargis de la réussite des élèves. Le champ d'application du cadre allait de l'évaluation en classe à celle de l'école et du conseil jusqu'à celle du territoire de compétence. Au printemps 2016, People for Education a organisé une consultation de deux jours avec 20 experts en évaluation scolaire, décideurs politiques et praticiens de partout au Canada pour réagir à la fois sa conception initiale de l'évaluation du système dans sa globalité et aux observations préliminaires tirées des essais sur le terrain.

Les participants ont échangé des considérations utiles pour la recherche et concernant la participation relative aux essais sur le terrain et ont discuté d'un éventail de possibilités pour le développement et la mise en œuvre d'un cadre de compétences. Ils ont recommandé d'exposer clairement les objectifs et la théorie du changement concernant MCC d'une manière qui reconnaîtrait la nature du cadre à long terme ainsi que ses implications potentiellement considérables. Les participants ont également mis en évidence la complexité et les défis inhérents qu'il faudra relever dans tout dialogue sur l'évaluation ou sur « ce qui compte le plus. » Ils ont clairement dit que MCC constitue non seulement un projet de recherche et la démonstration d'un concept, mais aussi une vaste conversation chargée de valeurs sur ce qui compte en éducation et, par extension, dans la société.

MCC suppose d'adopter deux perspectives à la fois : d'une part une vision grand-angle qui englobe la complexité de l'évaluation en éducation et l'éventail des contextes dans lesquels elle se produit, et d'autre part une focalisation étroite sur des compétences concrètes, précises, enseignables et maîtrisables, ainsi que des approches applicables à l'évaluation, à l'analyse et à la reddition de comptes. Et tout en reconnaissant qu'en éducation, comme dans les autres domaines de la société, les mesures sont toujours en évolution, en même temps que les priorités et « l'art et la science » de l'évaluation évoluent.

La consultation a soulevé des questions et des mises en garde importantes dont il faut tenir compte alors que l'initiative passe à la phase suivante :

- **Comment peut-on réfléchir de façon productive à la reddition de comptes sans créer une surenchère en la matière?**
- **Nous devons nous assurer que l'équité est toujours à l'avant-plan et au centre des préoccupations.**
- **Alors que nous élargissons le projet, comment pouvons-nous réunir les diverses parties prenantes pour entamer un dialogue constructif avec People for Education et les uns avec les autres?**
- **À quoi ressemblerait un système éducatif permettant le renforcement des capacités à tous les niveaux pour appuyer la réussite des élèves dans de grands domaines?**

3. Tirer parti des réseaux de recherche et des partenariats

Des initiatives importantes en cours, tant au Canada qu'à l'étranger, explorent de larges domaines d'apprentissage ainsi que la possibilité d'élargir les objectifs et l'évaluation de l'éducation publique. En 2015-2016, People for Education a activement participé aux conversations nationales et internationales :

- People for Education a coorganisé une table ronde continue d'information et d'échange de données composée d'organisations et de ministères qui mènent des recherches à partir d'un éventail de perspectives et qui utilisent une gamme de paramètres concernant la réussite et le bien-être des jeunes afin de partager les connaissances et les données et de trouver des possibilités d'harmonisation. Les partenaires de la table ronde comprennent les ministères ontariens de l'Éducation et des Services à l'enfance et à la jeunesse, UNICEF Canada, l'Indice canadien du mieux-être, YouthRex et la Fondation Trillium de l'Ontario.
- *Mesurer ce qui compte* est devenu un projet de partenaires dans le cadre de l'initiative WellAhead de la Fondation de la famille J.W. McConnell, qui vise à améliorer la santé mentale des enfants et des jeunes en intégrant la notion de bien-être dans les milieux scolaires. Ce partenariat permet de situer le travail de MCC en lien avec les initiatives politiques en expansion en Ontario et partout au Canada concernant le bien-être à l'école.
- Les discussions ont commencé avec le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur et l'Université York dans le but de mettre sur pied une table intersectorielle visant à explorer l'harmonisation des approches relatives aux compétences et aux habiletés fondamentales depuis le préscolaire jusqu'au postsecondaire, dans le monde du travail et dans la vie adulte.
- Un partenariat de recherche en développement avec Ophea explorera les liens entre le programme de certification des écoles saines et les compétences définies dans MCC.
- People for Education participe au groupe du 21st Century Learning de l'Association ontarienne des chercheurs et chercheuses en éducation de l'Ontario. Ce groupe étudie la mesure et l'évaluation des compétences du 21^e siècle au niveau du district scolaire.
- People for Education participe au International Learning Metrics Task Force de l'UNESCO/Brookings Institution et au Skills for a Changing World, une initiative internationale dirigée par la Fondation LEGO, afin d'examiner l'impact de l'apprentissage axé sur le jeu, la créativité, l'innovation et le bien-être des élèves.

3. Domaines et compétences

Les conditions de vie à l'école et les compétences des élèves exposées dans MCC représentent les grandes habiletés et pratiques fondamentales essentielles à la réussite des élèves dans la société actuelle.

Les habiletés et les compétences relatives à chaque domaine sont étroitement liées à la qualité des expériences d'apprentissage et au soutien accessible en classe ainsi qu'à l'école et aux partenariats entre l'école et la communauté. Elles sont décrites par un ensemble de conditions relatives à un environnement d'apprentissage de qualité.

Créativité⁸

La créativité consiste à générer des idées ou des produits novateurs, ainsi qu'à mesurer leur valeur, en laissant vagabonder son imagination, en faisant preuve de curiosité, en persistant en cas de difficultés, en collaborant avec d'autres et en évaluant de façon objective des produits, idées ou processus créatifs. Favoriser la créativité aide les élèves à développer résilience, ingéniosité et confiance, et influe de façon positive sur leur engagement et leur capacité de réaliser des objectifs et d'innover. Les compétences et les habiletés créatives sont indispensables pour résoudre des problèmes et pour adapter des connaissances à de nouveaux contextes. Ces compétences et habiletés s'appliquent à toutes les matières du curriculum—des arts aux sciences et aux mathématiques. Elles favorisent la connaissance de soi et l'appréciation de la culture, et aident à renforcer la capacité des élèves d'imaginer, de persévérer et de synthétiser. Les compétences et les habiletés nécessaires à la créativité sont interdépendantes et s'influencent mutuellement.

Remarque : Ces descriptions représentent la catégorisation des compétences dans les domaines à la date de la publication du présent rapport. People for Education continue à travailler itérativement avec les leaders des domaines de MCC et les éducateurs sur les révisions des compétences à mesure que les chercheurs apprennent comment les éducateurs et les élèves utilisent et comprennent concrètement ces compétences grâce à des tests sur le terrain. Pour la version la plus à jour des compétences, voir : www.peopleforeducation.ca

Les compétences créatives sont regroupées dans les catégories suivantes :

- Imagination
- Discipline
- Curiosité
- Persistance
- Collaboration

Citoyenneté⁹

La citoyenneté implique un ensemble de connaissances, d'habiletés, de capacités et de valeurs fondamentales qui permettent aux élèves d'être des citoyens responsables et actifs dans les diverses communautés auxquelles ils appartiennent, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Elle comprend le développement de la compréhension des questions sociales par les élèves, ainsi que la capacité de reconnaître et de valoriser différents points de vue et de comprendre l'impact de leur comportement et de leurs décisions sur les autres. L'éducation à la citoyenneté soutient la capacité des élèves à devenir des membres actifs d'une société démocratique—des membres qui savent comment amener le changement et pourquoi le processus qui y conduit est en tout temps nécessaire dans un régime démocratique.

Les compétences relatives à la citoyenneté sont regroupées dans les catégories suivantes :

- Valoriser et travailler avec la diversité
- Voix civique
- Conscience du pouvoir
- Prise de décision

Santé¹⁰

La santé implique la capacité d'adopter un mode de vie sain dès le jeune âge et d'acquérir des habitudes et des habiletés qui constituent les fondements de la santé mentale et physique. Ces compétences améliorent les chances de réussite scolaire et peuvent réduire le risque de maladies chroniques et de maladies mentales. Tout l'environnement scolaire, y compris les personnes et leurs relations, l'environnement physique et social, l'éthos, les liens et les partenariats communautaires ainsi que les politiques sont des domaines importants pour le développement de la santé des élèves.

Les compétences relatives à la santé sont regroupées dans les catégories suivantes :

- Activités physiques
- Bien-être par rapport à la sexualité
- Choix sains
- Santé mentale et maladie mentale

Habiletés socio-affectives¹¹

L'apprentissage socio-affectif implique le développement d'une compréhension juste de soi-même et des perspectives des autres, ainsi que les habiletés nécessaires à la gestion de ses propres apprentissages et émotions. Il est également axé sur la capacité des élèves de développer et de maintenir des relations saines et de trouver des stratégies appropriées pour résoudre des problèmes, qu'ils soient d'ordre scolaire, personnel ou social. Ces attributs sont essentiels au succès des élèves à long terme.

Les compétences socio-affectives sont regroupées dans les catégories suivantes :

- Conscience de soi
- Relations interpersonnelles
- Autogestion
- Prise de décision
- Conscience sociale

Environnements d'apprentissage de qualité¹²

Les environnements d'apprentissage de qualité impliquent les conditions offertes dans les écoles qui servent de base au développement de compétences et d'habiletés dans les quatre domaines fondamentaux abordés plus haut et dans tout apprentissage. Dans un environnement d'apprentissage de qualité : la salle de classe soutient une interrelation dynamique entre les élèves, le personnel enseignant et les contenus d'apprentissage; l'ensemble de l'école reflète les idéaux de la citoyenneté dans les sociétés démocratiques et favorise des relations sociales caractérisées par la confiance, l'interdépendance et l'empathie entre tous; les relations école-communauté mettent l'accent sur le bien-être des élèves, font la promotion des perspectives interculturelles et offrent aux élèves des possibilités d'apprentissage plus larges.

Les conditions des environnements d'apprentissage de qualité sont regroupées dans les catégories suivantes :

- Conditions en salle de classe
- Conditions à l'école
- Conditions au-delà de l'école

4. Essais sur le terrain 2015-2016 : Ce que nous apprenons

À l'hiver 2016, l'équipe de MCC a commencé à tester sur le terrain les compétences et les conditions d'apprentissage déterminées lors de la recherche initiale.

Cette étude continue vise à intégrer le cadre des compétences de MCC aux pratiques actuelles des éducateurs et des écoles afin de comprendre les approches viables de l'évaluation et de la mesure à l'échelon local et provincial/territorial dans ces domaines d'apprentissage généraux.

L'étude marque un changement essentiel pour *Mesurer ce qui compte*. En effet, antérieurement en grande partie étayée par la recherche, elle s'imprègne désormais des connaissances et de l'expertise des praticiens et les intègre. Les informations obtenues à partir des essais sur le terrain permettront d'approfondir notre compréhension des approches d'évaluation et de reddition de comptes du système pour les domaines élargis de la réussite scolaire.

L'objectif des essais sur le terrain est de répondre à trois questions inter reliées :

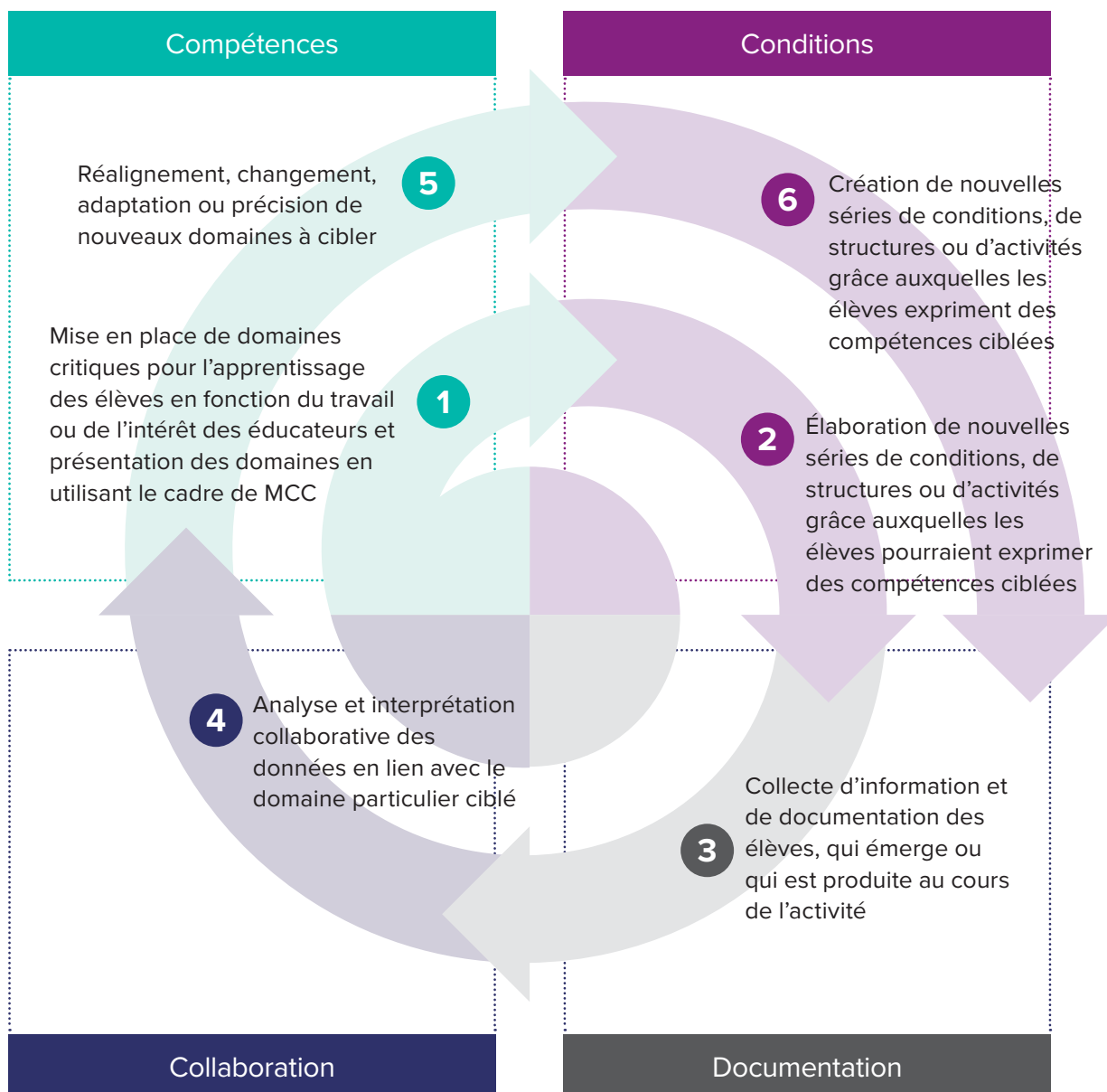
- 1. Quelles sont les conséquences rattachées à l'utilisation des cinq domaines—la créativité, la citoyenneté, l'apprentissage socio-affectif, la santé physique et mentale et les environnements d'apprentissage de qualité—ainsi que des compétences et des conditions d'apprentissage connexes en tant qu'instrument d'encadrement et d'évaluation?**
- 2. Quelles interrelations entre les cinq domaines retrouve-t-on dans les pratiques des écoles et des conseils scolaires?**
- 3. Comment les définitions des compétences et des conditions énoncées dans le cadre de *Mesurer ce qui compte* se traduisent-elles en expériences d'apprentissage en classe?**

L'étude a inclus 80 éducateurs de 26 écoles publiques dans sept conseils scolaires. Six des sites participants étaient des écoles secondaires et 20 étaient des écoles élémentaires. Les écoles de l'étude représentaient quatre régions de l'Ontario : le sud, le nord, le centre et l'ouest. Huit des écoles étaient situées dans des régions rurales et 18 dans des régions urbaines. Trois écoles étaient catholiques, deux étaient des écoles publiques francophones et 21, des écoles publiques anglophones. Les éducateurs participants variaient selon le rôle qu'ils jouaient et si oui ou non ils intégraient le projet MCC dans les initiatives ou les programmes actuels.

Les chercheurs de MCC ont identifié et recruté des participants potentiels grâce à leurs contacts, en cherchant des éducateurs souhaitant participer et œuvraient déjà dans des milieux de collaboration. L'échantillon d'éducateurs représentait un « échantillon de commodité choisi à dessein », par opposition à un échantillon strictement aléatoire ou représentatif. L'étude ne se concentre pas sur la production de résultats qui pourraient être généralisés à toute une population, mais cherche plutôt à décrire l'histoire de ce qui s'est passé lorsque les éducateurs ont collaboré pour évaluer certains groupes de compétences de MCC dans leurs écoles et dans leurs classes. Il s'agit d'une étude émergente¹³ : elle fournit un exposé narratif des expériences des éducateurs plutôt que de décrire ce qui s'est produit d'après les évaluations potentielles attendues.

Le processus

Bien que chaque essai sur le terrain fût unique dans sa structure, le processus entrepris par les participants suivait un ensemble plutôt cohérent de phases, comme représenté dans le diagramme ci-dessous.



Les activités

Chaque école et chaque équipe effectuant l'essai sur le terrain a conçu et mis en œuvre une série d'activités variées et personnalisées qui ont été intégrées à leurs travaux en cours plutôt que conçues comme un volet « supplémentaire » s'ajoutant à leur travail.

Les activités allaient des collaborations en mathématiques et en théâtre aux séances d'observation participative dans toute l'école. Le tableau ci-contre comprend quelques exemples précis.

La variation illustrée par ces exemples montre la vaste application des compétences aux expériences d'apprentissage des élèves dans les écoles. Elle présente également les défis inhérents à l'étude en rapport avec la diversité des contextes dans lesquels les compétences ont été utilisées. Les chercheurs ont abordé cette diversité en utilisant un processus commun d'évaluation à l'échelle de l'école et de la classe basé sur le document du ministère de l'Éducation de l'Ontario *Faire croître le succès*.¹⁴

Plus précisément, les éducateurs se sont concentrés sur l'évaluation formative en recueillant des informations de diverses manières afin de fournir des commentaires et de rétablir les conditions grâce auxquelles les élèves peuvent progresser en ce qui a trait aux tâches d'apprentissage, aux compétences ou aux concepts particuliers¹⁵. L'évaluation formative de ces compétences a eu lieu à la fois au niveau individuel et au sein d'équipes collaboratives, selon le site de l'école ou du conseil scolaire. Le processus d'évaluation formative ne constituait pas un moment distinct de l'évaluation; il faisait partie de la planification et de l'enseignement des éducateurs. Contrairement à l'évaluation comme seul moment où les enseignants analysent un ensemble de données ou d'informations, ce type d'évaluation supposait d'adapter les conditions qui prévalaient dans la classe ou dans l'école ainsi que de modifier les activités en réaction à l'apprentissage des élèves.

Les informations recueillies par les éducateurs participants étaient diversifiées et se classaient dans trois grands domaines aussi décrits dans *Faire croître le succès* : observations, conversations et produits des élèves¹⁶. La liste suivante est un exemple de quelques-unes des sources de données utilisées par les éducateurs participants :

- Notes prises tout en observant les interactions des élèves
- Produits du travail des élèves
- Auto-évaluation par les élèves
- Enregistrements vidéo
- Conversations formelles et informelles entre les enseignants et les élèves
- Discussion en petits groupes entre les enseignants et les élèves et parmi eux

Tableau 1 : Exemples d'activités et leurs domaines pertinents

Exemples d'activités	Domaines pertinents
Dans un programme appliqué à l'école secondaire, une équipe composée d'un enseignant de mathématiques et d'un enseignant d'anglais a exploré l'influence des conditions et des contraintes sur la génération d'idées en mathématiques et en anglais. Ils ont choisi une variété de conditions grâce auxquelles les élèves ont trouvé de nouvelles idées liées aux sujets à l'étude. Ils ont chacun observé la classe de l'autre et ont recueilli des informations à partir des réponses des élèves.	Créativité Apprentissage socio-affectif
La directrice d'une école élémentaire dans le nord de l'Ontario s'est intéressée à la santé de toute la communauté scolaire. Chaque matin commençait de façon active. Les élèves amorçaient en effet la journée par des jeux et des activités animés dans le gymnase plutôt qu'en écoutant les annonces habituelles dans leur classe.	Santé Apprentissage socio-affectif
Un directeur d'école a travaillé avec le personnel et les élèves pour corédiger le code de conduite de leur école élémentaire qui était centré sur trois thèmes : le respect, l'engagement et la responsabilité. À partir de là, les enseignants ont formé des groupes de communauté d'apprentissage professionnel pour créer des unités et des environnements d'apprentissage qui mettaient en vedette les compétences liées à l'apprentissage socio-affectif.	Apprentissage socio-affectif
Une équipe d'enseignants de maternelle a exploré le rôle de l'apprentissage par le jeu dans le domaine de compétence de la créativité liée à l'imagination.	Créativité Apprentissage socio-affectif
Un enseignant a cessé de donner des notes sous forme de lettres dans son cours de sciences et a plutôt choisi de fournir une riche rétroaction descriptive basée sur les compétences.	Apprentissage socio-affectif
Un coach scolaire et un enseignant se sont concentrés sur la conscience de soi des élèves et sur la diversité des points de vue en étudiant les expériences des pensionnats pour les élèves autochtones.	Citoyenneté Apprentissage socio-affectif

Thèmes

Les données des essais sur le terrain ont été recueillies par quatre moyens : l'observation, des entrevues, des groupes de discussion et d'autres artefacts (p. ex. images numériques et travaux des élèves). Les chercheurs ont enregistré les groupes de discussion et les entrevues et en ont transcrit le contenu. Les observations ont été consignées dans des notes et dans des carnets. Tous les noms des participants sont confidentiels, de même que celui de leur école et de leur conseil scolaire.

Tout au long de l'année, à mesure de l'évolution de l'étude, les thèmes émergents ont été utilisés pour éclairer les nouveaux groupes de discussion et les entrevues¹⁷. Une série de six thèmes préliminaires ont été déterminés :

1. Honorer le rôle de maître joué par les enseignants

2. Approches diverses et personnalisées de l'évaluation

3. Nature dynamique des conditions d'apprentissage et des compétences des élèves

4. Interrelations entre les compétences et les domaines

5. Lexique spécifique ou « vocabulaire de l'apprentissage » pour les grands domaines de l'apprentissage qui sont toutefois ambigus

6. Élargissement des perspectives sur les lieux d'apprentissage dans les écoles

Ces thèmes préliminaires servent de points d'ancrage à la poursuite des travaux de partenariat de MCC avec les écoles. Ils fournissent également des renseignements cruciaux sur toute approche potentielle utilisée par les territoires de compétence pour mesurer les domaines généraux de la réussite, qui, en Ontario, sont chapeautés par des politiques comme le bien-être des élèves ou les Compétences du 21^e siècle¹⁸.

1. Honorer le rôle de maître joué par les enseignants

Les éducateurs participants ont constaté que les compétences se rattachaient au travail sur lequel ils se concentraient déjà ou sur lequel ils souhaitaient se concentrer à titre de composantes de base de leur enseignement. Ils ont exprimé une certaine inquiétude au sujet de la notion « d'évaluation » des élèves dans les domaines de MCC. Cependant, le travail lui-même, ainsi que le positionnement du travail par rapport à l'évaluation de la classe et de l'école, qui consistait à créer des occasions particulières pour que les étudiants expriment des compétences précises, ont été bien reçus. Les extraits suivants sont typiques des impressions que les éducateurs ont exprimées :

“ [Une enseignante] a indiqué la semaine dernière [que] les compétences validaient réellement ce qu'elle savait être important dans son cœur. Elle travaille avec des enfants qui sont identifiés [comme ayant des handicaps] et en ce qui a trait aux quelques élèves sur lesquels elle se concentrait particulièrement, elle cherchait vraiment à favoriser leur bien-être... Elle a eu l'impression « d'avoir toujours su que c'était important, et maintenant quelque chose [me] dit qu'il est normal de travailler de cette façon; il ne s'agit pas juste de x, y et z. » (Coordonnateur de programme)

“ ... Dans mon cas, je me demande toujours, « Comment puis-je rendre ça concret? » Je crois qu'il y a un sentiment d'urgence en éducation. Je crois que c'est tellement important de mettre ces idées au centre de l'apprentissage dans nos classes, mais aussi dans nos écoles, notre propre conseil ainsi que dans tous les autres... Voilà pourquoi j'aime faire partie de ce groupe, parce que nous avons la capacité de partager avec d'autres conseils. (Directeur d'école)

“ Nous avons beaucoup de cadres, mais [malgré] le titre « Mesurer ce qui compte », je n'ai pas eu de difficulté à mettre la « mesure » de côté. Je ne suis pas en train de quantifier, j'essaie plutôt de dire : « Si ce sont mes objectifs qui sous-tendent ce que je fais en tant que professeur, la question ne porte pas sur ce que [les élèves] comprennent des changements saisonniers en suivant mon programme de sciences, mais plutôt sur la façon dont ils exercent leur réflexion critique et posent des questions entourant ces idées dans le cadre de la science. » Je le vois comme un cadre qui donne un plus grand but à ce que nous faisons, et qui valorise les choses que nous savons être intrinsèquement importantes. (Enseignant de sciences)

Les idées relatives à l'apprentissage au sein du projet MCC ne sont pas nouvelles dans le secteur de l'éducation en Ontario, et les compétences ne sont pas non plus absentes des programmes d'enseignement et des politiques de la province¹⁹. Ce qui est nouveau, c'est cette polarisation systématique et constante sur des aspects concrets et précis des domaines de la créativité, de la citoyenneté, de l'apprentissage socio-affectif et de la santé physique et mentale.

Le travail a insufflé de l'énergie aux enseignants et a fait écho aux éléments qu'ils jugeaient essentiels dans les expériences d'apprentissage, mais qui, souvent, ne faisaient pas l'objet d'autant d'attention que la réussite scolaire. En bref, le fait de faire des évaluations pertinentes et intégrées dans ces domaines, souvent avec les élèves à titre de co-évaluateurs, correspondait aux valeurs professionnelles de nombreux participants à titre d'éducateurs. Sergiovanni parle du rôle des éducateurs en tant que maîtres—s'intéressant à la responsabilité de ces personnes en ce qui a trait au développement des enfants. Les participants faisaient un lien entre l'expérience et le rôle de maître pour les élèves²⁰.

2. Approches diverses et personnalisées de l'évaluation

Les éducateurs ont appliqué diverses approches lorsqu'ils ont utilisé le cadre de compétences de MCC. Certains ont adopté une orientation plus étroite portant sur une ou deux compétences dans un seul domaine; d'autres ont plutôt considéré une combinaison de compétences dans plusieurs domaines au cours de leur démarche, par exemple la citoyenneté, l'apprentissage socio-affectif et la créativité.

Tous ont vécu un moment critique lorsqu'il s'est agi d'appliquer un ensemble de compétences d'un domaine à la classe et aux expériences réelles des élèves. Même si ce « moment critique » a été similaire pour tous les participants—et les discussions initiales en équipe ont été utiles pour diversifier, peaufiner et élargir les perspectives—les méthodes utilisées par chacun variaient considérablement. L'individualité sur laquelle les éducateurs se sont concentrés et la façon dont ils ont mené leur enquête indiquent à quel point ce travail est personnalisé. Cela montre également l'importance de protéger les contextes d'apprentissage non standardisés, de sorte que les éducateurs et leurs élèves puissent déterminer la pertinence de leurs expériences et processus d'apprentissage au sein des ensembles de compétences énumérées et des domaines qui y sont associés.

“ Je pense [qu'il y a] de multiples façons d'aborder ces compétences : elles pourraient constituer mon point de départ et je pourrais commencer par elles, ou elles pourraient juste apparaître à la fin et je les mettrais [au-dessus]. Cela dépend... des questions avec lesquelles je jongle, [et] mes interrogations et ma curiosité me conduisent à faire un lien avec elles... (Coordonnateur de district scolaire) ”

“ Un des éléments qui sont ressortis de cette année, ce sont les différents types de preuves qui ont été utilisés [par les enseignants]. [Je] ne voudrais pas d'une structure limitative; [peut-être une] démonstration des options par rapport à la structure. [Par exemple] « Vous avez besoin de revenir à un élément—voici ce à quoi cela pourrait ressembler : récit, enquête pré et post, éléments à rechercher qui sont mesurables, perspective axée sur la fréquence, perspective qualitative. » Cela dépend de l'aspect du programme et des compétences sur lesquels vous vous concentrez. (Directeur d'école) ”

“ J'ai déterminé un point de départ en fonction des besoins affectifs des élèves—grandes difficultés flagrantes non abordées—des éléments qui sautent aux yeux et dont personne ne voulait s'occuper, comme les besoins affectifs [de l'élève]. [Je pense] que nous sommes mal à l'aise comme système lorsqu'il s'agit de se préoccuper des « problèmes » d'identité [des élèves]. (Enseignants de l'élémentaire) ”

3. Nature dynamique des conditions d'apprentissage et des compétences des élèves

Il semble y avoir un lien dynamique inextricable entre les conditions d'apprentissage et les compétences précises que les élèves manifestent : les conditions d'apprentissage encadrent et soutiennent l'expression de compétences particulières et, à l'inverse, l'accent mis sur les compétences particulières en ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation aide les professeurs à explorer une plus grande gamme de conditions possibles ou de possibilités d'apprentissage.

Au cours des essais sur le terrain, les éducateurs ont établi des conditions en classe pour travailler sur une compétence ou sur un ensemble de compétences particulières. Puis, en réaction à la qualité des réponses des élèves, ils ont souvent reformulé les conditions. Cela a ouvert la porte à de nouvelles possibilités en ce qui a trait à l'expérience d'apprentissage.

Par exemple, les éducateurs ont trouvé que le domaine de la créativité était un point de départ pour la discussion collaborative sur la façon d'enseigner et de favoriser la créativité ainsi que pour l'autoréflexion sur les conditions de classe qui permettent aux élèves de manifester des compétences particulières dans le domaine de la créativité. D'autres ont résolu la nature problématique de la « prise de risque » et son lien avec l'exposition et l'identité des élèves. Ces derniers avaient des impressions très différentes sur la productivité liée à la prise de risques en classe, et cette diversité d'opinions a été souvent associée à leur identité en tant qu'élèves. Cela a incité les enseignants à examiner les conditions de la classe qui permettent à leurs élèves d'exprimer et de comprendre leur identité, et ainsi à prendre des risques.

“ Dans les classes de 1re et 2e année, les enseignants étaient vraiment curieux en ce qui a trait [aux compétences dans le] domaine de la créativité—particulièrement « les élèves ont une pensée souple » et « les élèves réfléchissent à leur propre processus de réflexion », et aussi à [la condition relative au domaine de l'environnement d'apprentissage de qualité] « la motivation des élèves est principalement intrinsèque ». La [condition de la] motivation intrinsèque intéressait énormément les enseignants. Au cours de notre première conversation, ils ont demandé : « Y a-t-il quelque chose que je pourrais faire à ce sujet? D'où est ce que ça vient? Peut-on réellement faciliter cela en classe? Peut-on le changer? Cela a-t-il quelque chose à voir avec le milieu? » (Coordonnateur de district scolaire) ”

“ Je suppose que nos observations ont prouvé... que nous pensons tous les deux que les élèves ont besoin d'une charpente pour entamer leur processus de création. Nous nous sommes demandé à partir de quel moment il y en a trop, parce que parfois, l'excès met fin au processus de création. Je pense que la grande chose que nous avons apprise, c'est que les élèves ont besoin de vocabulaire pour être en mesure de négocier et de montrer ou de publier leur créativité et leurs idées. (Enseignant d'anglais au secondaire) ”

“ Je pense que [l'utilisation du lexique de MCC] nous a aidés à en apprendre davantage sur le domaine [de la créativité], parce que nous nous sommes efforcés de remarquer et de nommer ces [compétences]... Pourquoi ne les voyons-nous pas et ne les entendons-nous pas? Quelle pourrait en être la raison? Y a-t-il des conditions que nous avons besoin de changer ou de réinstaurer pour effectivement voir cela plus souvent? À quel moment sommes-nous passés à côté de cela? Avons-nous vu des exemples de créativité? Qu'est-ce que ce moment—cette leçon—avait de particulier pour faire ressortir cela? Comment pouvons-nous en avoir plus? (Coordonnateur de district scolaire) ”

4. Interrelations entre les compétences et les domaines

Dès les premières étapes de l'établissement des domaines et des compétences dans MCC, il était clair qu'il existait de fortes interrelations entre les domaines²¹. Ces interrelations sont également évidentes en ce qui a trait au travail des éducateurs dans l'étude.

Un exemple frappant concerne le travail effectué par deux enseignants dans une classe de l'élémentaire pour enseigner les compétences socio-affectives entourant la conscience de soi, et la compétence créative « utilisation de la pensée métaphorique » en même temps. La classe a utilisé la métaphore de l'iceberg pour explorer l'identité personnelle de chaque élève et la relier aux perspectives historiques des peuples autochtones au Canada. À mesure qu'ils passaient de leurs diverses notions personnelles et de celles de leurs pairs sur l'identité à leur étude des identités et des perspectives autochtones en tenant compte des réalités historiques, culturelles et politiques des Premières nations, des Métis et des Inuits au Canada, les élèves développaient des compétences liées aux domaines de la citoyenneté et de l'apprentissage socio-affectif.

“ Nous voulions que l'ensemble des discussions et des réflexions sur l'identité aillent au-delà du soi et des communautés locales. Nos enquêtes reposaient fortement sur les Premières Nations. Il est intéressant de noter que lorsque nous avons exploré l'histoire et les problèmes actuels des Premières Nations, les élèves ont commencé à parler des pensionnats et des enfants autochtones placés, puis leur ont attribué un sens à titre d'individus ainsi qu'à la perte de leur langue... combinant les notions découlant de leur propre compréhension de l'identité et du livre [qu'ils avaient lu]. Ils se sont demandé en quoi les personnages principaux étaient également [comme eux] aux prises avec leur identité, à quoi [les personnages] « l'iceberg » pourrait ressembler et de quoi leur propre « iceberg » avait l'air. C'était incroyable. Les connexions intrapersonnelles ont vraiment approfondi leur réflexion. Voici une citation d'un élève qui parlait de l'identité [lisant ses notes d'observation], « Je pense que nous avons parlé de l'identité, parce que nous avons tous une identité. Nous apprenons que certaines personnes ont des parties d'eux-mêmes qu'elles veulent garder secrètes et que certaines personnes possèdent ces mêmes parties qu'elles veulent révéler; les révéler tout en haut de l'iceberg. Les choses qu'elles souhaitent révéler pourraient être quelque chose comme le talent. Certaines personnes ont un talent qu'elles pourraient cacher tout en bas de leur iceberg. » (Enseignant à l'élémentaire, coordonnateur de programme et élève) ”

La façon dont ces compétences se combinaient au sein de l'expérience d'apprentissage était typique parmi les éducateurs en ce qui a trait au cas. Cela illustre la nature problématique de l'application de cadres rationnels discrets comme MCC à des expériences complexes. Cela souligne également l'importance de créer des politiques et un espace institutionnel pour soutenir l'autonomie professionnelle, la réflexion et l'exploration.

5. Lexique spécifique ou « vocabulaire de l'apprentissage » pour les vastes domaines de l'apprentissage qui sont toutefois ambigus

Les participants à l'étude ont noté à quel point il était utile d'avoir un vocabulaire précis et commun pour préciser ces domaines complexes d'apprentissage. Les compétences ont constitué un tremplin clair pour les éducateurs. Elles les ont aidés à passer à l'action et à planifier en classe. Elles ont permis un dialogue constructif et critique entre les équipes d'éducateurs dans les écoles et dans un large éventail de contextes.

Le vocabulaire particulier aux compétences a créé des occasions pour les éducateurs de communiquer les uns avec les autres, de générer de nouvelles conditions, et de trouver un sens différent à l'expérience quotidienne en classe. Deux éducateurs décrivent ainsi leur utilisation des compétences :

“ ... Les domaines et les compétences ont réellement accéléré les conversations [entre les éducateurs]. Les domaines sont des concepts qui se dédoublent inévitablement lorsque nous étudions l'expérience d'apprentissage de l'élève, quel que soit le contexte. Pour un grand nombre de personnes, le contexte est la numératie. Même si c'est sans doute là que nous avons commencé, [d'autres] choses ressortent, comme l'apprentissage socio-affectif et la créativité. (Coordonnateur de programme)

“ J'ai eu l'impression que [les enseignants de cette équipe] estimaient que la créativité était en quelque sorte un concept nébuleux et [ils pensaient] « À quoi cela ressemble-t-il dans des domaines autres que l'art? » Ensuite, je suis allé dans leur école avec eux il y a quelques semaines et il était intéressant de voir comment leur pensée avait évolué; qu'en réalité, la créativité n'est pas juste un concept nébuleux, elle est présente dans tant de lieux et d'espaces différents; [les compétences spécifiques] les ont aidés à nommer et à découvrir à quoi cela ressemblait et à établir réellement des liens avec le programme d'études. (Coordonnateur de programme)

Dans un essai sur le terrain, la spécificité du vocabulaire relatif aux compétences a fourni un terrain commun à un enseignant de maternelle et à trois enseignants du secondaire (chacun enseignant différentes matières) pour réfléchir ensemble à leurs pratiques et à leurs hypothèses sur les capacités de leurs élèves. Malgré les différences relatives à leurs disciplines et à l'âge de leurs élèves, les enseignants ont exploré en

profondeur l'idée parfois nébuleuse de la créativité, en se concentrant sur une seule compétence créative : « Travailler sans avoir d'objectif final à l'esprit ». La spécificité du vocabulaire a permis aux enseignants de discuter de la façon dont ils structureraient les activités d'apprentissage pour développer cette compétence.

Ces exemples illustrent l'importance de se doter d'un vocabulaire précis et concret pour aider les éducateurs qui travaillent ensemble au sein de ces domaines généraux d'apprentissage, de la même manière qu'ils discutent de compétences précises lorsqu'ils abordent les mathématiques ou la lecture. Grâce au vocabulaire, les points de départ en lien avec les discussions sur la pédagogie et sur la théorie de l'apprentissage étaient plus profonds. Le vocabulaire a aussi permis une compréhension et une dissonance intercontextuelle et a fourni un moyen concret de planifier, de documenter, d'analyser des microadaptations ainsi que d'en discuter.

6. Élargissement des perspectives sur les lieux d'apprentissage dans les écoles

Un certain nombre d'écoles de l'étude ont exploré les expériences des élèves à l'extérieur de la salle de classe. Ici, les perspectives sur les lieux d'apprentissage et sur ce qui constitue une expérience d'apprentissage pour les élèves ont changé : avant, il s'agissait de moments précis pendant des périodes en classe. Dorénavant, on considère qu'il s'agit d'expériences qui ont lieu tout au long de la journée scolaire. Une directrice a conduit son équipe à transformer les corridors et les cages d'escalier de l'école qui étaient divisés en fonction de l'âge, et à en faire des endroits où les élèves de tous les niveaux présentaient leur apprentissage en lien avec les domaines (créativité, apprentissage socio-affectif, citoyenneté et santé). Elle a expliqué :

“ Nous avons travaillé à la désignation et à l'étiquetage de [différents] espaces scolaires [avec chaque domaine de MCC]. Nous avons décidé de prendre tous les domaines et de les relier. Nous allons utiliser nos escaliers pour ce faire. Les [élèves] du cycle primaire ont opté pour le domaine de la créativité. Les élèves du cycle intermédiaire souhaitaient fortement s'occuper du domaine socio-affectif. Les jeunes du cycle moyen voulaient traiter de la citoyenneté, puis juste en face du gymnase, nous avons notre composante santé. Nous essayons d'éliminer les barrières pour créer un sentiment de communauté dans notre école. Lorsque nous aborderons la créativité, nous aurons des exemples du [travail des élèves] du cycle intermédiaire dans les espaces du primaire. Nous éliminons les paradigmes comme : « Voici le corridor de la maternelle et voici le travail des élèves de la maternelle. » Nous voulons que les enfants établissent des liens, mais nous souhaitons aussi que les enseignants le fassent. (Directeur d'école) ”

L'interaction entre l'espace et la fonction scolaires ainsi que l'expérience des membres de l'école—les élèves, le personnel et les membres de la communauté—lorsqu'ils utilisent ces espaces, étaient au cœur de la façon dont les éducateurs ont abordé cet aspect de l'expérience des élèves dans les écoles. Une école a exploré les pratiques de gestion du comportement traditionnel à l'école—comme la formation de rangs dans la cour de récréation—à titre de reproduction des rapports de pouvoir entre les élèves et les enseignants, plutôt que comme une opération logistique de gestion de l'ordre. Les relations de pouvoir touchent à la fois au domaine de la citoyenneté et à celui de l'environnement d'apprentissage de qualité, ce qui signifie que ce comportement est devenu une occasion d'apprentissage chez les enseignants et chez les élèves. Une autre école secondaire a installé des canapés dans les corridors de l'école afin de créer une expérience permettant d'étudier les relations sociales informelles entre les élèves et les enseignants.

L'exploration de l'utilisation que font les élèves, le personnel et les membres de la communauté des diverses structures organisationnelles et fonctionnelles de l'école a permis d'adopter des approches nouvelles ou différentes en ce qui a trait à la réflexion sur les qualités des moments d'apprentissage ainsi que sur le lieu et la façon dont ces moments se produisent. En fin de compte, ces approches ont aidé à recadrer l'objectif global et la fonction de l'école de façon à privilégier l'apprentissage en tant qu'expérience socialement construite et continue se produisant non seulement dans les classes officielles, mais partout dans l'école, tout au long de la journée, et par la suite.

5. Prochaines étapes

Principales activités en 2016-2018

Des essais sur le terrain seront effectués au cours de l'année scolaire 2016-2017. Pendant ce temps, People for Education réunira des groupes de travail composés d'experts pour développer davantage le cadre de *Mesurer ce qui compte* dans les domaines relatifs aux pratiques en classe, à l'équité en éducation et à l'évaluation. Au printemps 2017, le document de travail *Mesurer ce qui compte* sera publié et décrira les éléments et les implications du cadre renouvelé de reddition de comptes, d'évaluation et de mesure basé sur la recherche et la consultation qui ont été menées à ce jour. Cela formera la base d'une nouvelle série d'activités de consultation et de dialogue avec les acteurs de l'éducation. La version finale de la proposition d'un nouveau cadre de reddition de comptes et d'évaluation en éducation sera publiée au printemps 2018, et sera suivie d'un symposium nation.

2016–17

Essais sur le terrain

- Poursuivre et élargir les essais sur le terrain
- Élaborer un rapport final concernant l'étude de cas sur les essais sur le terrain

Cadre d'évaluation/de reddition de comptes

- Travaux en cours avec les partenaires actuels et nouveaux à l'échelon provincial, national et international
- Travail avec des conseillers sur l'équité en éducation, l'évaluation et l'évaluation en classe
- Publication des documents de travail de MCC sur les résultats et le projet de cadre
- Publication du rapport des études de cas sur le terrain
- Consultation continue avec les principales organisations du domaine de l'éducation : les enseignants, les directeurs, le personnel et les dirigeants du conseil, les conseillers scolaires, les élèves conseillers, le gouvernement, les chercheurs

Élargir le dialogue

- Mettre sur pied une table de travail avec les partenaires du secteur postsecondaire et les employeurs sur les compétences et les habiletés du préscolaire au postsecondaire, et du continuum travail-vie
- Sensibiliser le public aux buts élargis et équilibrés en matière d'éducation

2017–18

Consultations

- Tenir des consultations avec les principaux intervenants pour obtenir des commentaires sur le document de travail décrivant le projet de cadre

Diffuser la proposition finale de MCC

- Produire une proposition finale et des recommandations concernant le cadre de MCC
- Organiser un symposium national avec les principales parties prenantes pour discuter du cadre de MCC
- Mettre en œuvre une vaste stratégie de communication pour promouvoir la discussion sur le cadre de MCC



Annexes

- A. Résumé des activités de MCC 2013-2016
- B. Compétences et conditions relatives à MCC
- C. Conseillers de MCC
- D. Publications de MCC

A. Résumé des activités de MCC en 2013-2016

Les rapports sont accessibles à
www.peopleforeducation.ca

Activités

Phase 1 – 2013-2014 : Faire participer le public – Faire participer les experts

- Consultations publiques tenues
- Formation du comité consultatif national de MCC
- Spécialistes des domaines déterminés

Phase 2 – 2014-2015 : Définition des domaines et des compétences

- Domaines fondamentaux déterminés : créativité, santé physique et mentale, apprentissage socio-affectif, citoyenneté et environnements d'apprentissage de qualité
- Examen de la recherche menée sur les domaines
- Compétences et habiletés définies pour chaque domaine
- Conditions pour les environnements d'apprentissage de qualité définies
- Projet de compétences et de conditions publié et commentaires sollicités
- Analyse des compétences/conditions de MCC dans le cadre du système d'éducation en français de l'Ontario
- Participation au International Learning Metrics de l'UNESCO/ Brookings

2015–2016 : Test de compétences; élaboration d'un cadre conceptuel

- Les essais sur le terrain ont commencé aux fins de « démonstration de faisabilité » avec plus de 80 éducateurs dans 26 écoles de 7 conseils scolaires de l'Ontario
- Consultation d'experts sur l'évaluation et les essais sur le terrain
- Collaboration avec les secteurs des jeunes, de la santé, et du bien-être pour développer des mécanismes de partage de données
- Mesurer ce qui compte se joint au international Breadth of Learning Advisory Committee

Articles et rapports

1. *Broader Measures of Success: Measuring what matters in education*

2. *Phase 1 Report: Beyond the three Rs*

3. Articles sur les domaines :

- Créativité
- Habiletés socio-affectives
- Santé
- Citoyenneté
- Environnements d'apprentissage de qualité

4. *Ce qui compte » dans les écoles de langue française*

5. *Rapport d'étape – Phase 2 : 2014-2015 De la théorie à la pratique*

6. *Ce qui compte en éducation des Autochtones*

7. *Phase 3 – 2015-2016 Rapport d'étape*

B. Compétences et conditions de MCC

Créativité

Imagination

- Les élèves font des liens entre les disciplines et entre des objets et des idées.
- Les élèves se servent de leur intuition.
- Les élèves travaillent avec des objets et des idées sans avoir d'objectif final à l'esprit.
- Les élèves génèrent une gamme de nouvelles idées découlant de leurs connaissances personnelles et du contexte d'apprentissage.
- Les élèves appliquent la pensée métaphorique.

Curiosité

- Les élèves identifient les problèmes potentiels à résoudre par rapport à des phénomènes ambigus ou complexes.
- Les élèves cherchent de nouvelles ressources pour répondre à des questions émergentes.
- Les élèves explorent les idées initiales plus profondément.
- Les élèves approfondissent les idées initiales.
- Les élèves font appel à des connaissances ou habiletés dans une variété de disciplines pour résoudre des problèmes.

Collaboration

- Les élèves manifestent de l'empathie envers les autres par des observations attentives et des questions ouvertes.
- Les élèves échangent de l'information et des idées.
- Les élèves intègrent les idées et les commentaires fournis par d'autres.
- Les élèves sollicitent les commentaires du personnel enseignant et des pairs.
- Les élèves demandent de l'aide.

Discipline

- Les élèves évaluent objectivement les forces et les faiblesses des idées créatives, d'un travail ou de produits créatifs.
- Les élèves évaluent de façon critique les résultats de leur travail.
- Les élèves peaufinent et améliorent leur travail.

Persistance

- Les élèves explorent des phénomènes ambigus et complexes.
- Les élèves prennent des voies ou approches différentes de celles de leurs pairs ou de leurs enseignants.
- Les élèves défendent leurs solutions et rompent avec les conventions.

Citoyenneté

Engagement citoyen

- Les élèves abordent les questions sociétales importantes grâce aux occasions qui leur sont données de participer à la sphère politique traditionnelle, aux organisations de la société civile et aux organisations populaires/communautaires.
- Les élèves comprennent comment ils peuvent influencer le changement dans la société grâce à leur participation.
- Les élèves abordent des questions d'importance dans leur école grâce à un processus formel de gouvernance étudiante qui contribue aux politiques de l'école et à la prise de décision.
- Les élèves expriment leurs croyances à titre de citoyens d'un État.
- Les élèves développent progressivement et de manière itérative leur opinion sur les concepts clés

de la citoyenneté et la fluidité de chaque concept selon les façons énumérées ci-dessous dans la section Connaissances civiques.

Connaissances civiques et concepts clés de la citoyenneté

- Les élèves comprennent ce que signifie chaque concept et comment chacun est mis en œuvre.
- Les élèves comprennent l'incidence de chaque concept dans les affaires courantes de la société.
- Les élèves comprennent comment chaque concept évolue et comment chacun est mis en œuvre au fil du temps et selon les contextes.
- Les élèves comprennent les points de tension et les conflits associés à chaque concept.
- Les élèves peuvent exprimer une position sur la façon dont chaque concept devrait ou pourrait être mis en œuvre.

B. Compétences et conditions relatives à MCC (suite)

Citoyenneté (suite)

Aptitudes/attitudes civiques

Les aptitudes civiques sont un ensemble d'attitudes personnelles qui permettent aux individus d'être des citoyens et citoyennes efficaces. Elles s'articulent autour des notions d'identité, de responsabilité, de respect de la diversité et de confiance. Les aptitudes civiques sont bien étayées dans les compétences relatives à l'apprentissage socio-affectif (voir le feuillet sur l'apprentissage socio-affectif).

Habiletés civiques

- Les élèves articulent une synthèse, proposent des compromis et dégagent des points communs parmi et entre des idées et des points de vue divers et/ou contradictoires.
- Les élèves font la différence entre les affirmations empiriques et normatives, les évaluent et les utilisent en distinguant les éléments et les prétentions propres aux unes et aux autres.

Santé

Compétences qui sous-tendent la participation des élèves aux activités physiques pour la mise en forme et le plaisir

- Les élèves acquièrent une bonne forme physique, y compris :
 - l'endurance cardiorespiratoire;
 - la force musculaire;
 - l'endurance musculaire;
 - La souplesse.
- Les élèves développent les habiletés motrices nécessaires pour participer à une gamme d'activités.
- Les élèves apprennent des concepts tels que la conscience du corps et de l'espace, le centre de gravité, les lois du mouvement et de la force.
- Les élèves mettent en pratique des stratégies du mouvement comme l'évaluation de l'activité, le sens tactique et la prise de décision, en acquérant une connaissance des principes et des concepts du mouvement.

Compétences qui sous-tendent la capacité des élèves de faire des choix sains

- Activité physique : les élèves apprennent comment se mettre en forme et acquièrent une compréhension de l'importance de l'activité physique régulière et de son lien avec le développement et le maintien d'une bonne forme physique.
- Alimentation : Les élèves acquièrent des connaissances et un sens de la responsabilité pour faire des choix alimentaires sains.
- Sommeil : les élèves apprennent l'importance du sommeil pour la santé et l'apprentissage, les facteurs qui mettent leur sommeil à risque, ainsi que la bonne hygiène du sommeil.
- Risques : Les élèves apprennent à évaluer les risques associés aux choix qu'ils font en matière de santé.
- Les élèves s'approprient la responsabilité de leur propre santé.

B. Compétences et conditions relatives à MCC (suite)

Santé (suite)

Compétences qui sous-tendent le bien-être de l'élève par rapport à la sexualité

- Les élèves assument leur identité sexuelle.
- Les élèves respectent l'identité sexuelle des autres.
- Les élèves comprennent l'importance de relations intimes qui sont affectueuses, respectueuses et non violentes.
- Les élèves comprennent le rôle des médias sociaux en rapport avec la santé sexuelle et la façon d'être respectueux et responsables dans ce contexte.
- Les élèves sont en mesure de gérer les risques et de prendre de bonnes décisions concernant leur sexualité.

Compétences qui sous-tendent la capacité des élèves de comprendre et de gérer la maladie mentale

- Les élèves sont informés sur les questions de santé mentale.
- Les élèves savent déceler un problème naissant de santé mentale en eux-mêmes et chez les autres.
- Les élèves sont capables et désireux de demander de l'aide pour un problème de santé mentale pour eux-mêmes et pour d'autres.
- Les élèves se sentent en sécurité et inclus à l'école.

Compétences qui sous-tendent la santé mentale

Voir le feuillet sur le domaine de l'apprentissage socio-affectif

Habiletés socio-affectives

Conscience de soi

- Les élèves identifient et décrivent leurs propres émotions.
- Les élèves comprennent pourquoi ils se sentent d'une certaine façon.
- Les élèves sont honnêtes avec eux-mêmes et avec les autres.
- Les élèves reconnaissent ce que les autres ressentent et pourquoi.
- Les élèves développent une idée exacte de leur capacité à réussir dans une variété de situations (c.-à-d. persistance, motivation, confiance, résilience, limites).
- Les élèves comprennent leurs propres besoins et valeurs.
- Les élèves développent une juste compréhension d'eux-mêmes, notamment de leurs styles d'apprentissage, de leurs forces et des domaines à améliorer.

Autogestion

- Les élèves développent des stratégies d'apprentissage personnalisées pour maîtriser la matière.
- Les élèves suivent et gèrent leurs objectifs scolaires.
- Les élèves développent des stratégies pour se fixer des objectifs à court et à long terme.
- Les élèves développent leur capacité d'adaptation leur souplesse.
- Les élèves développent la persistance – ils réagissent et s'ajustent à un échec perçu.
- Les élèves réagissent de manière constructive aux facteurs internes et externes qui affectent leur apprentissage et leurs émotions.
- Les élèves développent des habiletés et des stratégies d'autorégulation pour gérer leurs sentiments, p. ex. l'agitation, la colère, la joie ou l'apathie.
- Les élèves gèrent le stress et les émotions interpersonnelles (comment verbaliser et développer des stratégies pour gérer l'anxiété, la colère et la dépression).
- Les élèves développent une motivation positive, un sentiment d'espoir, d'optimisme et de satisfaction.

B. Compétences et conditions relatives à MCC (suite)

Habiletés socio-affectives (suite)

Conscience sociale

- Les élèves comprennent le point de vue des autres.
- Les élèves reconnaissent les signaux émotionnels verbaux et non verbaux chez eux et chez les autres.
- Les élèves s'adaptent à l'humeur d'un groupe et réagissent de manière constructive.
- Les élèves ont de l'empathie pour les autres.
- Les élèves évaluent les risques liés aux dangers sociaux et réagissent de façon appropriée.
- Les élèves comprennent une variété de contextes culturels.
- Les élèves apprécient la diversité.
- Les élèves font preuve de responsabilité sociale.

Relations interpersonnelles

- Les élèves développent et maintiennent la confiance en soi et envers les autres.
- Les élèves font preuve d'empathie.
- Les élèves reconnaissent l'importance du respect et en font preuve.
- Les élèves acquièrent les habiletés nécessaires pour reconnaître et comprendre les conflits interpersonnels et y faire face/les résoudre.
- Les élèves développent des habiletés de collaboration.

- Les élèves participent à l'apprentissage coopératif et s'efforcent d'atteindre les objectifs du groupe.
- Les élèves développent des habiletés de leadership.
- Les élèves résistent aux pressions sociales inappropriées/négatives.
- Les élèves développent des relations constructives avec leurs pairs et des adultes.
- Les élèves s'investissent à l'école et dans la communauté, ainsi qu'à la maison.

Prise de décision

- Les élèves identifient les problèmes lors de la prise de décisions et trouvent des solutions de rechange.
- Les élèves développent et améliorent leur capacité d'autoréflexion et d'autoévaluation.
- Les élèves prennent des décisions sur la base de normes morales, personnelles et éthiques.
- Les élèves comprennent comment des décisions responsables peuvent les affecter, toucher les autres, l'école et la communauté.
- Les élèves comprennent l'importance de l'équité et de la justice sociale.
- Les élèves développent des habiletés pour négocier de bonne foi.

Environnements d'apprentissage de qualité

Conditions en salle de classe

Environnement de la classe

- La salle de classe est accueillante et inclusive, saine sur le plan psychologique et stimulante : les élèves veulent y être.
- La voix et les expériences des élèves sont considérées comme des connaissances et intégrées au sein des activités de la classe et du programme scolaire.
- L'activité bourdonnante fait place au travail en silence et vice-versa. Les élèves qualifient leur travail en classe à la fois d'intéressant et de motivant.
- La prise de risque est récompensée.
- La principale motivation des élèves est intrinsèque.
- Tant le personnel enseignant que les élèves abordent les erreurs comme de nouvelles occasions d'apprentissage.
- Les attentes envers les élèves sont élevées, mais non irréalistes.

- L'enseignant prend des risques – ses erreurs ne sont pas cachées aux élèves.

Occasions d'apprentissage et d'évaluation

- Les activités en classe :
 - sont pertinentes et adaptées sur le plan culturel et axées sur la résolution de problèmes;
 - exigent un sens de l'exploration ou des idées imaginatives;
 - allouent aux élèves le temps d'être curieux;
 - nécessitent de la persistance;
 - offrent un équilibre entre les problèmes ouverts pour lesquels de nombreuses « bonnes » réponses sont possibles et les problèmes fermés qui requièrent des informations précises;
 - favorisent le développement métacognitif des élèves;

B. Compétences et conditions relatives à MCC (suite)

Environnements d'apprentissage de qualité (suite)

- Les expériences d'apprentissage en classe sont intégrées à des expériences scolaires et communautaires plus larges pour les élèves et les adultes.
- Les expériences d'apprentissage favorisent le développement de l'empathie, la résolution pacifique des conflits et la prise de décisions responsables.
- Les expériences d'apprentissage sont équilibrées et variées – elles comprennent des discussions collaboratives, l'enseignement direct, le travail individuel et en petits groupes.
- Les expériences d'apprentissage offrent un équilibre entre les activités structurées à l'avance et les activités improvisées pour saisir une occasion d'apprentissage fortuite.
- Les débats ouverts sont conçus pour favoriser le développement social, émotionnel, éthique et intellectuel.
- Les activités en classe offrent un équilibre entre l'enseignement direct et les initiatives des élèves – on incite les élèves à suivre leurs intérêts personnels dans le cadre général de tout domaine du programme d'études.
- Les relations entre pairs sont un élément central du travail en cours dans les classes.
- L'apprentissage des élèves s'exprime sous diverses formes, comme par voie orale, écrite, visuelle, musicale, théâtrale, et au moyen de démonstrations, de débats et d'œuvres multimédias.
- L'évaluation formelle inclut explicitement diverses formes d'expression.
- Les compétences des élèves dans les domaines de la citoyenneté, de la créativité, de l'apprentissage socio-affectif et de la santé sont évaluées dans le cadre des matières et des tâches pertinentes. Toutefois, l'évaluation est judicieuse; on n'évalue pas tout.
- Les élèves ont l'occasion d'évaluer leurs forces et leurs limites, et de discerner quelle stratégie d'apprentissage correspond le mieux à une situation donnée

Conditions à l'école

- La direction de l'école priorise la motivation et l'engagement du personnel, le programme d'enseignement de l'école et le développement des capacités de leadership du personnel enseignant.
- La direction de l'école se prête au partage de l'autorité au moyen du travail collaboratif en équipe caractérisé par des niveaux élevés de confiance et d'interdépendance. La voix du personnel et celle des élèves font partie intégrante du processus décisionnel de l'école.
- L'apprentissage professionnel des éducateurs s'inscrit dans le travail professionnel en cours et :
 - alimente l'orientation, la vision et la stratégie de l'école;
 - est intégré au sein des réunions régulières des équipes d'éducateurs;
 - est autonome et collaboratif;
 - est relié aux expériences d'apprentissage des élèves par une variété de données et de renseignements sur les élèves;
 - répond aux besoins spécifiques de la citoyenneté, de l'apprentissage socio-affectif, de la santé et de la créativité;
 - fait appel à l'expertise accessible au sein de la communauté au sens large.
- Le travail de nature collaborative que font les enseignants en dehors de leur classe s'inscrit dans le flux de leur travail quotidien en classe et à l'extérieur, comme le temps de planification, les périodes d'évaluation et les réunions de parents.
- On sollicite les commentaires des élèves sur les décisions et la stratégie de l'école et on en tient compte.
- L'école développe la faculté d'action des élèves au moyen d'une gouvernance étudiante active et du travail en comités, lesquels influencent la prise de décision, guident le changement et créent les politiques de l'école.
- L'école est un espace d'apprentissage ouvert au sein duquel des membres de la communauté à l'extérieur de l'école, ayant une variété d'intérêts, de ressources et d'expertise, travaillent avec les élèves et le personnel.

B. Compétences et conditions relatives à MCC (suite)

Environnements d'apprentissage de qualité (suite)

- La philosophie de l'école favorise le respect mutuel et l'égalité des chances et encourage la participation active des élèves dans tous les aspects de la vie scolaire.
- L'interaction sociale au sein de l'école établit des modèles de relations sociales efficaces, où les élèves apprennent et mettent en pratique des attitudes telles que le respect, la responsabilité, l'équité et l'empathie.
- Les corridors, la bibliothèque, la cafétéria et la cour de l'école sont reconnus comme des environnements propices à l'apprentissage.
- Les relations adultes-élèves et celles entre les pairs à l'école sont reconnues comme d'importants moments d'apprentissage informel qui peuvent être reliés à l'apprentissage formel pertinent en classe.
- L'école met en place des structures pour identifier et appuyer les élèves aux prises avec des problèmes ou des troubles sociaux, affectifs, d'apprentissage ou de santé mentale.

Conditions au-delà de l'école

Relations entre l'école et la communauté

- Des accords clairs et mutuellement bénéfiques existent entre l'école et ses partenaires communautaires.
- Des membres du personnel scolaire sont désignés comme responsables de la coordination, du suivi et de la révision des occasions d'apprentissage qu'offre l'engagement communautaire à l'école et au-delà.
- De véritables partenariats école-communauté s'appuient sur la participation active d'éducateurs et de membres de la communauté (y compris des parents).
- Les écoles travaillent avec des services de santé externes ou des organismes communautaires pour obtenir des soins pour des élèves aux prises avec des troubles de santé mentale.
- Les programmes d'études enseignés en classe sont liés à des projets d'apprentissage conjoints école-communauté.

Occasions d'apprentissage offertes aux élèves par la communauté élargie

L'école maintient des relations d'apprentissage significatives et enrichissantes avec des membres de la communauté et des organismes qui favorisent la création de conditions propices au développement de la créativité, la citoyenneté, la santé et l'apprentissage socio-affectif.

- L'engagement citoyen des élèves est soutenu par la participation de ces derniers à une variété d'organismes communautaires, par la défense d'intérêts politiques et par les politiques officielles.
- Les élèves contribuent activement à la communauté et comprennent et appliquent les principes de respect de la diversité et des autres dans différents contextes.
- Les membres de la communauté (y compris des parents) encadrent les élèves pendant la durée d'un projet donné et au-delà

C. Conseillers de MCC

Comité consultatif

Spécialistes des domaines	
Environnements d'apprentissage de qualité Nina Bascia	Professeure et directrice, programme de politiques collaboratives en éducation, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto
Créativité Rena Upitis	Professeure d'éducation, Université Queen's
Santé Bruce Ferguson	Professeur de psychiatrie, psychologie, École de santé publique Dalla Lana, Université de Toronto; Community Health Systems Research Group, SickKids
Citoyenneté Alan Sears	Professeur d'études sociales et d'éducation à la citoyenneté, Université du Nouveau-Brunswick
Apprentissage socio-affectif Stuart Shanker	Professeur de recherche émérite de philosophie et de psychologie, Université York; PDG du MEHRIT Centre, Ltd; directeur scientifique, Self-Regulation Institute
Lindy Amato	Directrice, Relations professionnelles, Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
Ruth Baumann	Partenaire, Directions Evidence and Policy Research Group
Lisa Bayrami	Directrice de la recherche, Racines de l'empathie
Kathy Bickmore	Professeure, Curriculum, enseignement et apprentissage, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto
Michelle Boucher	Ancienne conseillère en éducation de langue française, Université d'Ottawa
Louise Bourgeois	Faculté d'éducation, Université Laurentienne
Ron Canuel	Président-directeur général, Association canadienne d'éducation
Ruth Childs	Professeure agrégée, Leadership, enseignement supérieur et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto
Jean Clinton	Professeure-clinicienne agrégée, Université McMaster, Département de psychiatrie et de neurosciences comportementales
Gerry Connelly	Directeur, Politique et mobilisation des connaissances, The Learning Partnership
JC Couture	Coordonnateur adjoint, recherche, Association des enseignants de l'Alberta

Scott Davies	Professeur, Leadership, enseignement supérieur et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto
Fiona Deller	Directrice générale, Politiques et partenariats, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
Edith Dumont	Directrice de l'éducation et secrétaire-trésorière, Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario
Kadriye Ercikan	Professeure, Mesure, évaluation et méthodologie de recherche, Université de la Colombie-Britannique
Joseph Flessa	Professeur agrégé, Leadership, enseignement supérieur et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto
Joan Green	O.Ont., Directrice générale fondatrice de l'OQRE, consultante en éducation internationale
Andy Hargreaves	Chaire Thomas More Brennan, Lynch School of Education, Boston College
Eunice Jang	Professeur agrégé, Département de psychologie appliquée et de développement humain, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
Vani Jain	Directeur de programme adjoint, Fondation de la famille J.W. McConnell
Christopher Kotz	Conseiller principal en politiques, ministère de l'Éducation de l'Ontario
Marie-France LeFort	Directrice générale, Proforem
Alan Leschied	Professeur, Faculté d'éducation, Université Western
Ann Lieberman	Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, professeure émérite, Faculté d'éducation, Université Columbia
John Malloy	Directeur de l'éducation, Toronto District School Board
Roger Martin	Chaire de recherche du premier ministre en compétitivité et en productivité, directeur du Martin Prosperity Institute, Rotman School of Management, Université de Toronto
Catherine McCullough	Ancienne directrice de l'éducation, Conseil scolaire de district catholique de Sudbury
Charles Pascal	Professeur, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto, ancien conseiller en éducation de la petite enfance auprès du ministre premier et du sous-ministre de l'éducation
Jennifer Riel	Professeure auxiliaire, Rotman School of Management, Université de Toronto
Joanne Robinson	Directrice de l'apprentissage professionnel et du leadership en éducation au Canada, Ontario Principals' Council
Bruce Rodrigues	Ancien chef de la direction, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
Sylvie Ross	Parents partenaires en éducation

Pasi Sahlberg	Professeur, Université d'Helsinki
Kate Tilleczek	Professeure et Chaire de recherche du Canada, directrice, Young Lives Research, Université de l'Île-du-Prince-Édouard
Pamela Toulouse	Professeure agrégée, lauréate du prix 3M d'excellence en enseignement, École anglophone d'éducation, Université Laurentienne
Sean Twyford	Directeur, direction des stratégies pour les jeunes, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario
Charles Ungerleider	Professeur émérite, sciences de l'éducation, Université de la Colombie-Britannique et directeur de la recherche, Directions Evidence and Policy Research Group
Erica Van Roosmalen	Directrice, données et rapports, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
Sue Winton	Professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université York
Lisa Wolff	Politique et éducation / Directrice des Politiques et de l'éducation UNICEF Canada

Remerciements particuliers à d'autres personnes qui ont contribué à cette étude :

Rob Brown	Coordonnateur de la recherche, Toronto District School Board
Chris DeLuca	Professeur agrégé en évaluation en classe, Faculté d'éducation, Université Queen's
Paul McArthur	WellAhead Knowledge Manager, Fondation de la famille J.W. McConnell
Judi Kokis	Chef d'équipe de la recherche, ministère de l'Éducation de l'Ontario
Barnabus Emenogu	Agent de la réussite des élèves, ministère de l'Éducation de l'Ontario
Mirella Rossi	Directrice, Toronto Catholic District School Board
Angie McNaughton	Consultante en évaluation à l'élémentaire, York Region District School Board
Kimberly Stoly	Enseignante de jardin/maternelle, York Region District School Board
Lynn Strangway	Surintendante, Toronto District School Board
Carolyn Mussio	Animatrice en milieu scolaire, London District Catholic School Board
Alice Te	Coach en apprentissage élémentaire-secondaire, Toronto District School Board
Liz Bristoll	Enseignante, Toronto District School Board
Paul Lamoureux	Directeur, London District Catholic School Board
Jennifer Watt	Coordonnatrice de programme, Toronto District School Board
Karen Murray	Directrice adjointe, Toronto District School Board
Mary McNeil	Enseignante, London District Catholic School Board
Kyle Geraghty	Enseignant, London District Catholic School Board

D. MCC – Publications

1. Général

Mesurer ce qui compte : Brochure (2015)

Résumé de deux pages du projet avec des exemples de compétences dans chacun des domaines.

Mesurer ce qui compte en éducation : Des mesures élargies de la réussite scolaire (2013)

Le rapport initial de Mesurer ce qui compte propose cinq dimensions de l'apprentissage qui, avec la réussite scolaire, pourraient faire partie d'un ensemble plus complet d'indicateurs de réussite : santé physique et mentale, développement socio-affectif, créativité et innovation, citoyenneté et démocratie, climat de l'école. Le rapport traite de l'importance de la réussite dans ces domaines pour le bien-être des élèves et de la société à long terme, de ce que les écoles peuvent faire pour renforcer ces capacités chez les élèves, et fournit des exemples de mesures existantes.

Measuring What Matters: Reframing Goals and Measures for Public Education (2015)

Un aperçu du contexte, de la justification, des concepts clefs du projet et des échéanciers. Comprend des descriptions, des compétences et des conditions dans les domaines de la créativité, de la santé, de l'apprentissage socio-affectif et de la citoyenneté, ainsi que les conditions des environnements d'apprentissage de qualité.

Ce qui compte dans les écoles de langue de langue française, résumé (2015)

Michelle Boucher examine les liens entre les initiatives entreprises dans le système scolaire francophone en milieu minoritaire au Canada, et particulièrement en Ontario, et les cinq domaines de l'initiative Mesurer ce qui compte de People for Education. La version complète de ce document est accessible en français.

Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones : Proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement (2016)

Pamela Toulouse explore une approche autochtone des environnements d'apprentissage de qualité et des compétences/habiletés pertinentes. Le document prolonge la recherche, les concepts et les thèmes de Mesurer ce qui compte correspondant aux déterminants autochtones de la réussite scolaire. Il approfondit ce travail en offrant des perspectives et des idées de nature autochtone et authentique.

2. Domaines et compétences

Ébauche de trousse de compétences et d'habiletés (2015)

Le document comprend une brève description de chaque domaine et de ses compétences et habiletés associées, ainsi que les conditions relatives aux environnements d'apprentissage de qualité.

La santé physique et mentale à l'école (2014)

Bruce Ferguson, Sickkids et l'Université de Toronto, et Keith Power

Ce rapport examine les façons dont les écoles peuvent promouvoir efficacement la santé physique et mentale et la manière de mesurer les résultats des programmes de promotion de la santé.

Créativité : L'état des lieux (2014)

Rena Uptis, Université Queen's

Ce rapport examine pourquoi la créativité est une habileté importante pour la réussite à long terme, comment les écoles peuvent favoriser la créativité, et comment elle peut être mesurée.

L'apprentissage social et émotionnel (2014)

Stuart Shanker, Université York

Ce rapport porte sur l'impact des habiletés socio-affectives sur le rendement scolaire et l'apprentissage continu, et propose des mesures possibles de l'apprentissage socio-affectif.

Mesurer ce qui compte : Le domaine de la citoyenneté (2014)

Alan Sears, Université du Nouveau-Brunswick

Ce rapport examine pourquoi la citoyenneté est une valeur fondamentale pour la réussite des élèves à long terme et pour une société démocratique favorisant la cohésion.

Modèle contextuel de l'école : comment les milieux scolaires façonnent les occasions d'apprentissage des élèves (2014)

Nina Bascia, Institut ontarien des études en éducation, Université de Toronto

Ce rapport met en évidence les environnements interactifs et dynamiques dans les écoles qui soutiennent et façonnent des expériences d'apprentissage riches pour les élèves et les éducateurs.

3. Rapports d'étape

Phase 1

2013-2014 : Beyond The 3 "R's" (2014)

Résumé des résultats des consultations publiques initiales et aperçu du travail effectué pour déterminer les domaines et les conditions des environnements d'apprentissage de qualité.

Phase 2

2014-2015 : De la théorie à la pratique (2015)

Aperçu du travail effectué pour explorer la relation entre les domaines, la politique de l'éducation et le curriculum de l'Ontario, et plans pour les essais sur le terrain qui auront lieu dans les écoles de l'Ontario.

Notes

1. Ces exemples sont tirés des Objectifs de développement durable de l'ONU, ainsi que des défis de la croissance économique mondiale mentionnés dans le rapport de janvier du FMI.
2. Ces exemples de compétences proviennent du site du gouvernement du Canada. La communication et la collaboration sont nécessaires pour développer les rapports et les recommandations que le Canada s'engage à produire à partir de « l'engagement de multiples parties prenantes et des partenariats ». La pensée flexible et la littératie en information sont nécessaires pour « élaborer des politiques et des mécanismes nouveaux et innovants » afin de faire avancer la société et comprendre à quel moment les buts et les objectifs ont été atteints en utilisant des données.
3. Parmi les exemples illustrant ceux-ci, mentionnons Alberta Education 2, Fullan, ministère de l'Éducation de l'Ontario (« Compétences du 21^e siècle »), et Winthrop et McGivney.
4. Un exemple de cette réaction a eu lieu en septembre 2016, lorsque l'Ontario a investi 60 millions de dollars dans la Stratégie renouvelée pour l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques en Ontario en réaction à la faiblesse des résultats dans cette matière au test de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation à partir du printemps 2015. Les notes politiques/Programmes qui en ont résulté (NPP 160) peuvent être consultées [en ligne](#)
5. Voir Gallagher-MacKay et Kidder.
6. Pour le rapport complet sur la première phase, voir People for Education.
7. Pour le rapport complet sur la deuxième phase, voir Cameron et coll.
8. Pour plus d'information sur le domaine de la créativité, voir Upitis.
9. Pour plus d'information sur le domaine de la citoyenneté, voir Sears.
10. Pour plus d'information sur le domaine de la santé, voir Ferguson et Powers.
11. Pour plus d'information sur le domaine de l'apprentissage socio-affectif, voir Shanker.
12. Pour plus d'information sur le domaine des environnements d'apprentissage de qualité, voir Bascia.
13. Une méthodologie émergente implique des procédures de collecte de données et d'analyse qui peuvent évoluer au cours d'un projet de recherche en réponse à ce que l'on apprend au cours des premières phases de l'étude. En particulier, si les questions et les objectifs de recherche changent en réponse à de nouvelles informations et idées, la méthodologie de recherche peut devoir être modifiée en conséquence. Cette approche souple de la collecte et de l'analyse de données permet de modifier la méthodologie de recherche de façon continue en fonction des connaissances acquises jusque-là et des autres objectifs de l'étude. Dans le cadre élargi de la recherche qualitative, les procédures méthodologiques émergentes sont étroitement associées à l'objectif général de l'induction, parce que le succès de la création de théories et d'hypothèses repose souvent sur une utilisation souple des méthodes de recherche. Pour plus d'information, voir Morgan.
14. Pour plus d'information, voir « Faire croître le succès », ministère de l'Éducation de l'Ontario.
15. Pour plus d'information sur les pratiques d'évaluation, voir Black et Wiliam, en particulier les pages 142-146.
16. Voir « Faire croître le succès », ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 39.
17. Ceci est semblable à la « méthode de la comparaison constante » décrite dans les travaux de Glaser, Strauss et Corbin.
18. Voir les « Compétences du 21^e siècle » du ministère de l'Éducation de l'Ontario ou la « Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire ».
19. Pour un examen du curriculum et de la politique, voir Cameron et coll. 5-8.
20. Pour plus d'information, voir Sergiovanni.
21. Pour plus d'information, voir Cameron et coll. p. 4.

Ouvrages cités

- Alberta Education. *Framework for Student Learning: Competencies for Engaged Thinkers and Ethical Citizens with an Entrepreneurial Spirit*. Government of Alberta, 2011. [Alberta Ministry of Education](#). Web.
- Bascia, Nina. "The School Context Model: How School Environments Shape Students' Opportunities to Learn." *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto, 8 Nov. 2014. [People for Education](#). Web.
- Black, Paul, and Wiliam, Dylan. "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment." *Phi Delta Kappan*, vol. 80, no. 2, Oct. 1998, pp. 139-48.
- Cameron, Dave et al. "Measuring What Matters 2014-15: Moving from Theory to Practice." *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto: November 3, 2015. [People for Education](#). Web.
- Ferguson, Bruce, and Powers, Keith. "Broader Measures of Success: Physical and Mental Health in Schools." *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto, 8 Nov. 2014. [People for Education](#). Web.
- Fullan, Michael. *Great to Excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda*. Michael Fullan: Motion Leadership, 2013. [Michael Fullan](#). Web.
- Gallagher-MacKay, Kelly, and Kidder, Annie. "Broader Measures of Success: Measuring What Matters in Education." *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto, June, 2013. [People for Education](#). Web.
- Glaser, Barney. *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley Sociology Press, 1978.
- Government of Canada. "Summary Report of the Discussion on the Government of Canada's Post-2015 Development Priorities." *Global Affairs Canada*. 12 May 2015 http://www.international.gc.ca/development-developpement/priorities-priorites/summary_report_discussion-rapport_sommaire_discussion.aspx?lang=eng&_ga=1.81923668.33691181.1478291690. Accessed 4 Nov. 2016.
- Morgan, David L. "Emergent Design." *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, edited by Lisa M. Given et al., SAGE, 2008, pp. 245-8.
- Ontario Ministry of Education. *Growing Success: Assessment, Evaluation, and Reporting in Ontario Schools*. Queen's Printer for Ontario, 2010. [Ministry of Education](#). Web.
- Ontario Ministry of Education. *21st Century Competencies; Foundation Document for Discussion*. Queen's Printer for Ontario, 2016. [Ministry of Education](#). Web.
- Ontario Ministry of Education. "Fact Sheet for Parents." *Ontario's Well-Being Strategy for Education; Fact Sheet for Parents*. 2016 <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/WBFactSheet.html>. Accessed 4 Nov. 2016.
- Ontario Ministry of Education. "Ontario Providing More Math Supports for Students and Families." *Newsroom: News Releases*. 21 Sep. 2016. <https://news.ontario.ca/edu/en/2016/09/ontario-providing-more-math-supports-for-students-and-families.html>. Accessed 4 Nov. 2016.
- People for Education. "Measuring What Matters: Beyond the 3 'R's.'" *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto, 8 Nov. 2014. [People for Education](#). Web.
- Sears, Alan. "Measuring What Matters: Citizenship Domain." *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto, 8 Nov. 2014. [People for Education](#). Web.
- Sergiovanni, Thomas J. "Leadership as Stewardship." *Rethinking Leadership: A Collection of Articles*. Corwin, 2007, pp. 49-60.
- Shanker, Stuart. "Broader Measures of Success: Social/Emotional Learning." *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto, 8 Nov. 2014. [People for Education](#). Web.
- Strauss, Anselm, and Corbin, Juliet. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Sage, 1990.
- The International Monetary Fund. *World Economic Outlook: Update*. Washington, 16 Jan. 2016. [International Monetary Fund](#). Web.
- The United Nations. *Sustainable Developmental Goals*. 25 Sep. 2015. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. Accessed 4 Nov. 2016.
- Uptis, Rena. "Creativity: The State of the Domain." *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto, 8 Nov. 2014. [People for Education](#). Web.
- Winthrop, Rebecca, and McGivney, Eileen. *Skills for a Changing World: Advancing Quality Learning for Vibrant Societies*. Washington, D.C., The Brookings Institution, May 2016. [Brookings](#). Web.

Cette initiative est soutenue par :



641 Bloor St. W.
Toronto, ON M6G 1L1
www.peopleforeducation.ca