

MESURER CE QUI COMPTE PHASE 2 :

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

**DAVID HAGEN CAMERON
ELYSE WATKINS
ANNIE KIDDER**



UN PROJET DE PEOPLE FOR EDUCATION

18 NOVEMBRE 2015

© Mesurer ce qui compte, People for Education, 2015

People for Education est un organisme de bienfaisance enregistré qui travaille pour soutenir l'éducation financée à même les deniers publics dans les écoles de langue anglaise et de langue française des conseils scolaires publics et catholiques.
Numéro d'enregistrement : 85719 0532 RR0001

641, rue Bloor Ouest, Toronto, ON M6G 1L1
Téléphone : 416-534-0100 ou 1-888-534-3944
Courriel : info@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 documents du projet *Mesurer ce qui compte* ont été élaborés en partenariat avec les principaux auteurs et auteures des documents pour chacun des domaines. Les demandes d'autorisation de photocopier ou de reproduire le matériel protégé publié dans ce document doivent être soumises à Michelle Boucher au michelleboucher@bell.net ou à People for Education au info@peopleforeducation.ca.

CITATIONS

Le présent rapport devrait être cité comme suit :

Cameron, D.H., Watkins, E. et Kidder, A. *Mesurer ce qui compte phase 2 : De la théorie à la pratique*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 18 novembre 2015.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
GRANDES LIGNES DES DOMAINES	2
ÉLABORATION D'UN ENSEMBLE DE COMPÉTENCES ET DE CONDITIONS D'APPRENTISSAGE	4
RELATIONS ENTRE LES DOMAINES ET LES POLITIQUES ET PROGRAMMES D'ÉTUDES ONTARIENS	6
MESURES, RAPPORTS ET REDDITION DE COMPTES	9
NOS ACTIVITÉS CETTE ANNÉE	13
NOTES EN FIN DE CHAPITRE	16
APPENDIX 1	20
APPENDIX 2	21



INTRODUCTION

Dans son appel à l'action, People for Education a inauguré en 2013 le projet *Mesurer ce qui compte* afin de mettre sur pied un nouvel ensemble de buts et de mesures de la réussite scolaire qui reflète adéquatement les besoins à long terme des diplômés et de notre société.

Depuis une vingtaine d'années, la réussite scolaire est associée, dans une large mesure, à des indicateurs restreints qui ne mesurent que la littératie et la numératie. Même si des changements majeurs ont été apportés à la pensée pédagogique au cours de la même période, les buts et les mesures de la réussite indiqués dans les cadres de reddition de comptes et les directives gouvernementales n'ont pas suivi.

Le temps est venu de remettre en question les méthodes d'évaluation pour qu'elles ne se limitent plus à la lecture, à l'écriture et à l'arithmétique, mais englobent de plus vastes sphères d'apprentissage et de réussite pour les élèves et le système d'éducation^{1,2}.

Dans son appel à l'action, People for Education a inauguré en 2013 le projet *Mesurer ce qui compte* afin de mettre sur pied un nouvel ensemble de buts et de mesures de la réussite scolaire qui reflète adéquatement les besoins à long terme des diplômés et de notre société. Pour cette initiative, People for Education a obtenu des appuis et une extension plus soutenue grâce à des partenariats avec diverses parties prenantes du milieu de l'éducation, dont les organisations suivantes :

- Ministères de l'Éducation, de la Santé et des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE)
- Conseils ontariens des directeurs d'école
- Plusieurs universités canadiennes
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES)
- UNESCO
- Brookings Institution
- The Alberta Teachers' Association
- Fondation McConnell

Notre but consiste à élaborer un ensemble de mesures fiables et valides qui soient compréhensibles par le grand public, utiles sur le plan éducatif et qui reflètent les compétences diversifiées dont les élèves auront besoin pour être heureux, en santé, stables financièrement et pleinement engagés comme citoyens et citoyennes. Le projet *Mesurer ce qui compte* est une initiative pluriannuelle qui s'échelonne sur cinq ans et comprend quatre phases :

Phase 1 : recherche et consultations publiques.

Phase 2 : examen du curriculum et des politiques des systèmes scolaires ontariens de langue anglaise et de langue française, élaboration d'un ensemble de compétences et de conditions, puis sensibilisation dans les écoles.

Phase 3 : mise au point d'instruments de mesure et essai dans une variété d'écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario.

Phase 4 : série de conférences provinciales préalables à un symposium national.

La Phase 1 est décrite dans le rapport *Measuring What Matters: Beyond the 3 R's*, publié en 2014, qui traite des travaux menés par d'éminents chercheurs dans chacun des domaines visés par le projet : créativité, citoyenneté, santé, habiletés socio-affectives, environnements d'apprentissage de qualité.

On peut dégager deux grandes conclusions de la Phase 1 :

- En premier lieu, les consultations auprès du grand public, des éducateurs et éducatrices et des universitaires (p. ex. sondages, groupes de discussion, ateliers) ont fait ressortir que les mesures existantes de la littératie et de la numératie sont primordiales, mais limitées.
- En second lieu, les compétences, les habiletés et les connaissances nécessaires dans les sphères de la créativité, de la citoyenneté, de la santé et des habiletés socio-affectives ont beaucoup plus de poids que la littératie et la numératie quand il s'agit de définir et de soutenir la réussite des élèves à long terme³.

À partir des conclusions et des observations recueillies au cours de la Phase 1, le présent rapport donne un aperçu de la Phase 2 et décrit les conclusions, les défis et les répercussions majeures du travail effectué pendant un processus échelonné sur neuf mois. Plus précisément, il abordera les résultats de l'examen du curriculum et des politiques des systèmes scolaires de langue anglaise et de langue française en Ontario, l'élaboration d'un ensemble de compétences et de conditions d'apprentissage, de même que la sensibilisation dans les écoles.

... les compétences, les habiletés et les connaissances nécessaires dans les sphères de la créativité, de la citoyenneté, de la santé et des habiletés socio-affectives ont beaucoup plus de poids que la littératie et la numératie quand il s'agit de définir et de soutenir la réussite des élèves à long terme.

GRANDES LIGNES DES DOMAINES

CRÉATIVITÉ⁴

Selon la chercheuse Rena Uptis de l'Université Queen's, qui est responsable de ce domaine, la créativité est davantage un processus qu'un résultat. Dans l'expérience d'apprentissage, la créativité s'exprime de deux façons interreliées : la formulation d'idées et de possibilités; le processus d'analyse, d'évaluation et d'amélioration.

Les compétences et habiletés créatives favorisent la connaissance de soi et l'appréciation de la culture; elles renforcent également l'imagination, la persévérance et l'esprit de synthèse auprès des élèves. Ces compétences et habiletés sont essentielles à la résolution de problèmes et au développement de moyens d'adaptation des connaissances à de nouveaux contextes; elles s'appliquent à l'ensemble du curriculum, des arts aux mathématiques, en passant par les sciences.

Le fait d'intégrer la créativité à l'environnement d'apprentissage amène les élèves à développer leur pensée critique, leur résilience, leur ingéniosité et leur confiance en eux. La créativité a une corrélation positive avec l'engagement, l'accomplissement de soi et l'innovation.

CITOYENNETÉ⁵

Alan Sears (Université du Nouveau-Brunswick) définit comme suit l'éducation à la citoyenneté : l'acquisition d'un ensemble de connaissances, de compétences et de valeurs civiques. Pour être efficace, l'éducation à la citoyenneté doit inclure à la fois des connaissances et des composantes comportementales qui enseignent aux élèves des manières d'être et d'agir, que ce soit à l'école ou dans la communauté. Les compétences en matière de citoyenneté sont réparties en quatre catégories : l'engagement citoyen, les connaissances civiques, les inclinaisons et attitudes

civiques, ainsi que les compétences civiques. Ces catégories fournissent un cadre organisationnel qui aide les élèves à devenir des citoyens actifs et engagés en misant sur la connaissance des concepts historiques et politiques, la familiarité avec les institutions et mécanismes de participation civique, la compréhension des enjeux sociaux, le sentiment d'identité et de responsabilité personnelles, de même que la participation aux activités scolaires et communautaires.

HABILETÉS SOCIO-AFFECTIVES⁶

Selon M. Stuart Shanker (Université York), chercheur principal du volet du fonctionnement socio-affectif, l'expérience d'apprentissage englobe cinq habiletés fondamentales : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les aptitudes aux relations interpersonnelles et la prise de décision. Sur le plan de la réussite globale des élèves, deux principes de base gouvernent le fonctionnement socio-affectif : 1) les habiletés et compétences socio-affectives sont aussi importantes que les compétences scolaires formelles; 2) les élèves peuvent apprendre des habiletés sociales et émotionnelles de la même façon qu'ils acquièrent des compétences scolaires formelles — à travers leurs interactions régulières avec les pairs, le personnel enseignant et le personnel scolaire, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

SANTÉ⁷

Bruce Ferguson (hôpital SickKids et Université de Toronto) et Keith Power (Université Memorial) ont corédigé le document sur le domaine de la santé du projet *Mesurer ce qui compte*, dans lequel ils expliquent en quoi l'intégration de programmes de santé en milieu scolaire est avantageuse pour la société, que ce soit sur le plan individuel, social ou économique. Le domaine de la santé comporte quatre grands volets : la participation des élèves aux activités physiques pour la mise en forme et le plaisir; la capacité des élèves de faire des choix sains; le bien-être des élèves par rapport à la sexualité; la capacité des élèves de comprendre et de gérer la maladie mentale. En intégrant la santé physique et mentale au processus d'apprentissage, on procure aux élèves des outils qui les aideront à améliorer leurs résultats scolaires, leur sentiment d'identité, leur confiance en eux, leurs relations interpersonnelles et leur résilience. Il est à noter que les compétences et habiletés reliées à la santé sont étroitement liées aux compétences et habiletés socio-affectives.

ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE DE QUALITÉ⁸

Il faut établir dans les écoles un ensemble de conditions d'apprentissage communes qui concourent au développement de compétences et d'habiletés applicables à tous les domaines. Nina Bascia (Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto) décrit ces conditions dans le document sur les environnements d'apprentissage du projet *Mesurer ce qui compte*. Trois contextes ou cadres sont abordés : la salle de classe, l'école et l'extérieur de l'école.

- L'expérience d'apprentissage des élèves dans une classe repose sur une interrelation dynamique entre les élèves, le personnel enseignant et le contenu d'apprentissage. Pour stimuler une telle interrelation, on doit prendre en considération l'environnement de la salle de classe et les possibilités d'apprentissage et d'évaluation.
- Le fonctionnement de l'école reflète les idéaux de la citoyenneté dans les sociétés démocratiques. Les relations sociales, caractérisées par la confiance, l'interdépendance et l'empathie envers tous les membres, sont

au cœur de l'objectif global de l'école. L'imagination, l'expérimentation et la prise de risque font toutes partie d'une approche pédagogique créative pour le personnel enseignant et les élèves.

- L'école et la communauté établissent des partenariats pour accroître les possibilités d'apprentissage et le bien-être des élèves. La promotion d'une perspective interculturelle contribue au développement de la conscience sociale et alimente la prise de décision et le développement de relations scolaires et communautaires significatives. Les idées qui se dégagent de cet aspect de l'apprentissage et du fonctionnement de l'école s'articulent autour de deux grands axes :
 - *les relations qui existent entre l'école et la communauté à l'extérieur de l'école;*
 - *les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves par des organismes communautaires ou des personnes qui ne font pas partie de la communauté scolaire immédiate.*

En Ontario, les écoles de langue française du système scolaire remplissent un mandat qui dépasse largement l'enseignement des matières et disciplines scolaires. Ces écoles doivent supporter un fardeau additionnel – garder la langue et la culture vivantes – en grande partie parce qu'elles servent des communautés linguistiques en situation minoritaire. Dans cette optique, les écoles de langue française démontrent qu'il est possible d'offrir une éducation publique qui ne se limite pas à la lecture, à l'écriture et à l'arithmétique.

Nous avons demandé à Michelle Boucher, consultante en éducation, d'examiner les liens entre les initiatives mises en œuvre par les écoles de langue française et les cinq domaines du projet *Mesurer ce qui compte* de People for Education⁹.

La citoyenneté, la créativité, les habiletés socio-affectives, la santé et le milieu scolaire jouent tous un rôle important dans le maintien de la culture et de l'identité. En ajoutant cette responsabilité à leurs obligations en matière de réussite scolaire, les écoles de langue française visent un but et des objectifs pédagogiques élargis. Pour ces écoles, l'acquisition de compétences additionnelles et la mise en place de conditions adéquates jouent peut-être un rôle important dans la cohésion de la communauté et dans le maintien de la culture et de l'identité.

ÉLABORATION D'UN ENSEMBLE DE COMPÉTENCES ET DE CONDITIONS D'APPRENTISSAGE

La conversion des résultats de recherche de chaque domaine en un ensemble de compétences, d'habiletés et de conditions favorables en milieu scolaire présente plusieurs défis fondamentaux.

Les compétences et les conditions d'apprentissage doivent être observables et concrètes si l'on veut s'en servir pour :

- la planification, l'enseignement et l'évaluation dans les écoles;

La citoyenneté, la créativité, les habiletés socio-affectives, la santé et le milieu scolaire jouent tous un rôle important dans le maintien de la culture et de l'identité.

- la mise en place de mesures et de politiques dans les districts scolaires et les ministères.

Chaque domaine du projet *Mesurer ce qui compte* propose une signification ou perspective distincte de l'apprentissage et puise dans différents corpus de recherche – diverses ontologies et épistémologies ayant trait à l'apprentissage des élèves et aux conditions d'apprentissage à l'école. Dans le cadre de leur collaboration, les chercheurs ont constaté cependant des liens étroits entre leurs domaines respectifs. Il fallait alors envisager la mise en place de compétences et de conditions spécifiques axées sur la signification distincte des éléments du domaine et les interrelations entre les domaines. L'un des principaux défis de la Phase 2 et de la poursuite du projet consiste à créer un cadre qui tienne compte des interrelations, tout en soulignant les différentes significations de chaque domaine dans des sphères élargies d'apprentissage.

Pour élaborer un ensemble cohérent qui ait une signification dans chaque domaine, il a fallu réviser, peaufiner et combiner plusieurs fois les compétences et conditions d'apprentissage de chaque domaine. Bien que les compétences et conditions ainsi obtenues s'appliquent aux élèves de la maternelle à la 12^e année, leur pertinence peut varier en fonction des matières et des années d'étude. Les compétences et conditions doivent donc se prêter à différentes variations et interprétations selon le contexte.

Les compétences spécifiques à un domaine peuvent aussi se recouper dans d'autres domaines. Tel qu'expliqué en détail dans d'autres rapports, les compétences reliées à la prise de risque et à l'expérimentation (domaine de la créativité) peuvent être associées à des compétences dans d'autres domaines comme la « faculté d'action de l'élève » (citoyenneté) et la « conscience de soi » (habiletés socio-affectives)¹⁰.

Les chercheurs des cinq domaines déterminent le type de conditions d'apprentissage qui optimise l'acquisition des compétences par les élèves¹¹, en soulignant que les compétences sont indissociables des conditions. En quelque sorte, le rapport sur chaque domaine fait état des « environnements d'apprentissage de qualité » qui conviennent au domaine particulier (p. ex. milieux d'apprentissage créatif, milieux d'apprentissage socio-affectif, etc.).

Pour procéder à l'intégration de documents distincts dans un cadre utile, nous voulions éviter de créer un ensemble décousu et redondant de conditions d'apprentissage qui auraient décrit cinq façons différentes de soutenir et d'améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage des élèves. Le cadre du projet *Mesurer ce qui compte* devait plutôt présenter un ensemble de conditions d'apprentissage interreliées qui respecterait la nature distincte chaque domaine, sans toutefois reproduire des processus ou conditions d'apprentissage avec lesquelles les élèves étaient déjà familiers.

Nina Bascia a recommandé aux responsables du projet de s'inspirer du modèle de Talbert et McLaughlin, qui considère l'école comme un milieu concentrique qui a des répercussions sur les interactions au sein de l'école et dans la collectivité. Cela s'est révélé un moyen utile de déterminer et d'organiser les conditions d'apprentissage dans chaque domaine.¹² Un milieu concentrique permet aux éducateurs et aux éducatrices d'établir des liens d'un contexte à un autre – de tracer ou de schématiser les compétences que peuvent acquérir les élèves lorsqu'ils évoluent dans divers contextes d'apprentissage, de la salle de classe à la cour de récréation et à la bibliothèque. Ce faisant, les éducateurs et

éducatrices analysent et adaptent le ou les contextes d'apprentissage en fonction de différentes formes d'expression des compétences à l'étude.¹³

RELATIONS ENTRE LES DOMAINES ET LES POLITIQUES ET PROGRAMMES D'ÉTUDES ONTARIENS

Dès le départ, People for Education a reconnu que les domaines présentés dans le projet *Mesurer ce qui compte* jouaient déjà un rôle dans l'éducation publique en Ontario. En réalité, ils sont omniprésents dans de nombreux aspects des politiques, programmes d'études et pratiques de la province.¹⁴ On pourrait même affirmer qu'ils sont des composantes primordiales d'un nouvel objectif pédagogique en Ontario : le bien-être des élèves.¹⁵

Or, il n'existe aucune description précise des buts globaux de l'éducation en Ontario.

Même si elles sont présentes dans une grande partie du curriculum et des politiques de l'Ontario, les compétences et conditions d'apprentissage de chaque domaine ne sont pas considérées comme des buts globaux; elles ne font pas l'objet d'une évaluation publique et sont secondaires par rapport à l'ensemble restreint d'indicateurs de réussite décrits au début de ce document.

Mesurer ce qui compte vise à faire de ces domaines des éléments centraux, à la fois compréhensibles par le grand public et utiles sur le plan éducatif. De plus, ces domaines seraient évalués et mesurés dans le cadre d'un effort concerté, participatif et minutieux du secteur public. Les politiques et les programmes scolaires déjà en place soutiennent clairement cet objectif.

Composantes et lacunes du curriculum et des politiques actuelles de l'Ontario

People for Education a demandé aux chercheurs de chaque domaine d'examiner un échantillon représentatif¹⁶ de politiques et de programmes d'études des écoles de langue anglaise et française. Il s'agissait de déterminer dans quelle mesure les politiques et le curriculum actuels reconnaissent et soutenaient ces domaines.

Dans l'ensemble, les chercheurs ont constaté que les domaines étaient largement représentés dans les programmes d'études et politiques actuels. À titre d'exemple, les chercheurs Rena Upitis (créativité) et Atkins, Ferguson, Leschied, Rodger, Tucker et Hibbert (santé) énoncent ce qui suit :

Il existe une foule de possibilités d'apprentissage enrichissantes qui font appel aux processus créatifs des élèves. Les programmes d'études les plus propices à l'engagement créatif sont associés aux beaux-arts, aux arts de la scène et à l'enseignement technologique, ce dernier étant peut-être le programme le mieux intégré et le plus stimulant, car il offre les meilleures possibilités de faire preuve de créativité dans de multiples contextes et domaines d'étude.¹⁷

... de nombreux facteurs influencent la réussite scolaire, dont le bien-être affectif. En tenant compte de ce facteur, nous croyons qu'il est possible de soutenir davantage l'apprentissage des élèves au sens le plus large du terme. Si l'on en juge par les documents examinés, il semble évident que nous avons enfin mis de côté, après tout ce temps, une définition trop restrictive des indicateurs de réussite scolaire qui ne mesurent essentiellement que le développement cognitif au détriment du développement physique et affectif.¹⁸

Même si elles sont présentes dans une grande partie du curriculum et des politiques de l'Ontario, les compétences et conditions d'apprentissage de chaque domaine ne sont pas considérées comme des buts globaux; elles ne font pas l'objet d'une évaluation publique et sont secondaires par rapport à l'ensemble restreint d'indicateurs de réussite décrits au début de ce document.

... les divergences entre les études sociales appliquées et théoriques de la 9^e et de la 10^e année risquaient d'avoir de sérieuses conséquences pour l'éducation à la citoyenneté.

Cette conclusion ressortait à divers degrés des examens effectués dans chaque domaine. De manière globale, les domaines sont bien représentés dans les politiques et les programmes scolaires de la maternelle à la 12^e année, et ils devraient logiquement être intégrés aux pratiques d'enseignement dans les écoles. Le fait qu'ils ne fassent pas l'objet d'une évaluation aussi poussée que les matières scolaires traditionnelles comme la lecture, l'écriture et l'arithmétique a des répercussions dans de nombreux secteurs.

Même si les domaines font effectivement partie des politiques et programmes scolaires, les examens ont mis au jour certaines lacunes, incohérences et faiblesses au niveau de l'intégration et du soutien, tel que décrit dans la section suivante.

CITOYENNETÉ

Dans le domaine de la citoyenneté, l'examen de la documentation sur les politiques et les programmes scolaires ontariens a dégagé des points forts importants, notamment l'approche pédagogique qui considère les apprenants comme des êtres actifs et réfléchis qui doivent utiliser des connaissances et idées antérieures pour acquérir de nouvelles connaissances ou perspectives.¹⁹ Alan Sears applaudit également les efforts de l'Ontario, qui a reconnu l'importance interdisciplinaire de la citoyenneté et traite d'ailleurs de cette question dans les pages préliminaires de tous les documents pédagogiques.

Par contre, l'examen a fait ressortir plusieurs préoccupations ayant trait à l'éducation à la citoyenneté. Plus précisément, M. Sears a constaté que les divergences entre les études sociales appliquées et théoriques de la 9^e et de la 10^e année risquaient d'avoir de sérieuses conséquences pour l'éducation à la citoyenneté. Il s'est ainsi exprimé :

Premièrement, je suis frappé de constater le traitement différent qui est accordé aux enjeux et questions autochtones. Ils figurent dans les cours théoriques, mais pas dans les cours appliqués (cette différence est notable dans d'autres aspects du programme; d'importants enjeux autochtones sont mentionnés à huit occasions dans les cours théoriques et seulement deux fois dans les cours appliqués). Je suis également étonné par la nature nettement plus critique et peut-être politisée des questions soulevées dans les cours théoriques comparativement aux cours appliqués. Cela signifie que les élèves des cours théoriques sont beaucoup plus aptes à exercer une citoyenneté critique que les élèves des cours appliqués. Je ne connais aucune conclusion de recherche qui pourrait étayer cette observation.²⁰

Même si la citoyenneté est indiquée comme domaine interdisciplinaire prioritaire dans les pages préliminaires des documents pédagogiques, l'examen a mis en relief l'intégration insuffisante de l'éducation à la citoyenneté dans les politiques et programmes scolaires. On n'aborde pas les possibilités d'intégrer l'éducation à la citoyenneté au programme d'apprentissage par le service en Ontario (les 40 heures de services communautaires obligatoires) et on n'établit aucun lien entre l'éducation à la citoyenneté et des secteurs comme la littérature critique ou les arts. On rate ainsi une occasion de cultiver l'éducation à la citoyenneté à partir de différentes perspectives et possibilités d'apprentissage.²¹

Les chercheurs ont aussi noté la quantité de ce qu'ils ont qualifié de « slogans faciles » dans l'ensemble des documents examinés. On utilise fréquemment des termes comme « engagement citoyen » ou de « partenaires impliqués dans

leur apprentissage » en parlant des élèves sans préciser la signification de ces concepts. Une telle situation peut limiter la mise en place de bonnes pratiques d'évaluation et d'éducation par rapport au développement de la citoyenneté²².

Dans son examen de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles de langue française, Michelle Boucher, chargée du volet sur l'éducation en français du projet *Mesurer ce qui compte*, souligne que le système d'éducation en langue française doit assumer une responsabilité additionnelle, soit soutenir le sentiment d'identité et d'appartenance à la communauté²³. Elle a ajouté que les politiques ontariennes concernant les écoles de langue française reflètent cette responsabilité supplémentaire, mais prévoient peu d'outils pratiques pour en assurer l'évaluation et la supervision.

CRÉATIVITÉ

Si des éléments liés à la créativité ont été recensés dans presque tous les documents analysés, les aspects critiques et rigoureux de ce domaine étaient mentionnés constamment, au détriment de l'autre versant de la créativité, notamment les compétences associées à l'imagination, à l'exploration, aux loisirs et au jeu. Dans la documentation sur l'éducation de la petite enfance, la notion de jeu et l'importance de cultiver la curiosité et l'exubérance naturelles des élèves²⁴ sont souvent mentionnées, mais ces formes de créativité ne figurent pas dans les politiques et programmes pédagogiques des écoles élémentaires et secondaires.²⁵

Qui plus est, en associant continuellement la créativité à des processus de pensée critique et rigoureuse, les politiques et les programmes scolaires ontariens pourraient donner une fausse impression de l'importance de ce domaine dans l'apprentissage et négliger la valeur et l'impact à long terme de la créativité sur les intérêts, la curiosité, l'exploration et l'imagination des élèves.²⁶

SANTÉ ET HABILITÉS SOCIO-AFFECTIVES

Ferguson et ses collègues ont soulevé des préoccupations reliées à l'évaluation et aux mesures de la santé mentale et physique. Bien que l'intention de favoriser la santé physique et mentale soit clairement énoncée dans la plupart des politiques et programmes scolaires, rien de concret n'est proposé concernant l'évaluation et les mesures employées. De l'avis des chercheurs :

Contrairement aux marqueurs de l'Office responsable de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) ou d'autres protocoles d'évaluation structurée de la littératie et de la numératie, il n'y a pas d'énoncés de buts vers des résultats désirables et mesurables en santé physique et mentale.²⁷

L'absence de tels protocoles en santé physique et mentale a un rapport avec l'observation de M. Sears sur les « slogans faciles » dans le domaine de la citoyenneté, car on se trouve à établir des attentes sans vraiment expliquer comment reconnaître et aborder ces éléments critiques en pratique et dans le cadre d'une évaluation.

L'examen a aussi permis de noter l'absence relative de références à la santé physique, comparativement à la santé mentale ou au bien-être. Les chercheurs ont signalé la nécessité de mettre davantage l'accent sur ce domaine d'apprentissage auprès des élèves de l'élémentaire et du secondaire en soulignant à quel point il est essentiel d'apprécier l'activité physique. Bien que l'importance

Les chercheurs... ont aussi noté la quantité de ce qu'ils ont qualifié de « slogans faciles » dans l'ensemble des documents examinés.

On utilise fréquemment des termes comme « engagement citoyen » ou de « partenaires impliqués dans leur apprentissage » en parlant des élèves sans préciser la signification de ces concepts.

Les mesures sont des indicateurs importants. Bien que la logique et l'imagination enrichissent nos connaissances, seules les mesures permettent d'observer des schémas et de faire des expériences – de confirmer ou d'infirmer des suppositions. D'un point de vue pratique, le fait d'apporter un changement à quelque chose est grandement facilité lorsqu'on peut déterminer les quantités avec précision. (Duckworth et Yeager, 2015)

de la santé et de l'activité physiques soit mentionnée dans beaucoup de documents sur l'enseignement à la petite enfance, elle est souvent laissée pour compte par la suite.²⁸

Shanker et Bayrami affirment qu'il faut des directives plus claires afin d'optimiser l'intégration des habiletés socio-affectives dans les sphères d'apprentissage scolaire.²⁹ Les politiques et les programmes d'études ne tiennent pas toujours compte des liens cruciaux entre les cinq secteurs fondamentaux du fonctionnement socio-affectif, soit la conscience de soi, la conscience sociale, les relations interpersonnelles, la prise de décision et l'autogestion. De même, les liens entre les habiletés socio-affectives et les compétences pédagogiques comme la résolution de problèmes pourraient être articulés plus clairement dans certains programmes d'études (p. ex. les mathématiques et les sciences).³⁰

M^{me} Boucher relève des lacunes similaires dans les écoles de langue française. Même si la langue peut contribuer à forger l'identité, les attentes du curriculum de langue française ne correspondent pas à la connaissance du français parlé chez les élèves. Les communautés francophones de l'Ontario vivent au sein d'une culture anglophone dominante. De nombreux enfants ont une connaissance limitée du français et n'ont pas ou ont peu d'occasions d'immersion dans la culture francophone. Pour s'exprimer et vivre en français, les élèves doivent posséder un éventail de compétences et d'habiletés socio-affectives qui les aident à rehausser leur confiance en eux et leur estime de soi. Selon M^{me} Boucher, les éducateurs et éducatrices de langue française ne disposent pas des études et des outils développementaux nécessaires pour documenter et évaluer leurs pratiques, et les concepts comme l'apprentissage de la langue, l'intégration à une culture, le sentiment d'identité et l'engagement communautaire ont besoin d'être étoffés, en particulier dans les sphères où ils sont appliqués.³¹

Dans leurs examens, les chercheurs chargés de la santé et des habiletés socio-affectives ont découvert que l'importance d'établir des relations positives était souvent mentionnée dans les politiques et programmes scolaires. En revanche, les compétences fondamentales qui sous-tendent l'établissement de relations positives – comme l'écoute active, la médiation par les pairs et la résolution de conflits – ne figuraient pas systématiquement dans les politiques et programmes scolaires abordant les relations interpersonnelles.³²

MESURES, RAPPORTS ET REDDITION DE COMPTES

Les mesures sont des indicateurs importants. Bien que la logique et l'imagination enrichissent nos connaissances (Kuhn, 1961), seules les mesures permettent d'observer des schémas et de faire des expériences – de confirmer ou d'infirmer des suppositions (Kelvin, 1883). D'un point de vue pratique, le fait d'apporter un changement à quelque chose est grandement facilité lorsqu'on peut déterminer les quantités avec précision. (Drucker, 1974).³³

Alors que nous établissons un ensemble de compétences et de conditions d'apprentissage à partir des cinq domaines du projet *Mesurer ce qui compte* et que nous les étudions en regard des politiques et programmes scolaires de l'Ontario, nous avons convié des spécialistes de la recherche, de l'évaluation et des politiques à une série de rencontres et de discussions sur les possibilités et

les problèmes associés à des mesures plus larges de la réussite scolaire, que ce soit à l'échelle systémique ou locale.³⁴

Les discussions ont porté sur un grand éventail de sujets allant de la difficulté technique à mesurer des compétences « non cognitives » (qui n'impliquent pas la connaissance d'un sujet ou d'une discipline acquise en milieu scolaire) aux lacunes et avantages du système actuel d'évaluation en Ontario. Les experts se sont aussi demandé s'il était viable d'uniformiser un système de mesures plus larges.

People for Education s'est servi des observations et questions énoncées l'année précédente lors d'une consultation publique de grande envergure pour pousser la réflexion et mieux comprendre les répercussions potentielles d'un ensemble public de mesures évaluant la créativité, les habiletés socio-affectives, la citoyenneté, la santé et la qualité des environnements d'apprentissage.³⁵ Les idées générées par ces rencontres ont ensuite été réunies pour être de nouveau examinées dans des conférences internationales sur la recherche. Par l'intermédiaire des présentations effectuées pendant les conférences, les responsables de People for Education ont obtenu les commentaires et perspectives d'experts en éducation sur les façons efficaces de mettre sur pied et de rendre public un ensemble de mesures et conditions d'apprentissage plus larges qui soit utile sur le plan éducatif. Les idées glanées durant les discussions ont aidé à circonscrire les enjeux, qui sont regroupés dans les cinq questions suivantes :

- Comment peut-on instaurer des objectifs et des mesures plus larges sans alourdir la charge de travail des écoles?
- Quelles étapes peut-on prendre pour éviter que les nouveaux objectifs et mesures soient employés à mauvais escient, comme c'est le cas des résultats d'examen qui déterminent le classement des écoles?
- Existe-t-il des stratégies de communication pour éviter que cette initiative renforce l'idée fausse selon laquelle les écoles sont les seules responsables de la réussite des élèves dans tous les domaines?
- Est-il possible d'élaborer un ensemble de mesures qui conviendrait à la fois aux besoins et au contexte locaux et s'inscrirait dans une vision centralisée des domaines?
- Comment peut-on éliminer l'incompatibilité entre, d'une part, la complexité de l'éducation et, d'autre part, les rapports concis ou les mesures simples et approximatives de la réussite que réclame la population?

Certaines de ces questions dépassent la portée de la présente section et demeurent, du moins en partie, sans réponse. Les questions nous aident toutefois à organiser notre pensée et à concevoir une approche d'évaluation susceptible de remédier aux problèmes. Au cours de l'année écoulée, notre travail sur l'évaluation a fait ressortir plusieurs thèmes qui nous aiguillent vers des solutions potentielles aux défis inhérents à ce projet. Il nous apparaît maintenant très clair que tout bon système public d'évaluation doit tenir compte de ces préoccupations ou idées.

Les mesures utilisées devraient dépendre du but particulier de l'évaluation. Dans nombre de cas, un seul type de mesure peut atteindre plusieurs buts à la fois.

BUT DE L'ÉVALUATION DÉTERMINANT DANS LE CHOIX DES MESURES

Le but d'une évaluation est un élément déterminant dans toute démarche qui vise à mettre de l'avant des mesures plus larges de la réussite scolaire. Toute mesure pédagogique a un but implicite ou explicite tel que :

- fournir une évaluation à la fois formative et sommative du rendement des élèves pour faire progresser leur apprentissage;
- obtenir de l'information sur les pratiques utilisées en classe ou à l'école en examinant les expériences d'apprentissage des élèves;
- évaluer l'importance d'un programme ou d'une politique;
- fournir de l'information qui appuie les révisions apportées à la stratégie organisationnelle;
- rendre des comptes à la population;
- attirer l'attention sur ce qui est important à l'école;
- appuyer les changements apportés à des politiques.

Les mesures utilisées devraient dépendre du but particulier de l'évaluation. Dans nombre de cas, un seul type de mesure peut atteindre plusieurs buts à la fois. Par exemple, les mesures de l'OQRE qui évaluent les compétences en lecture, en écriture et en arithmétique des élèves de 3^e, de 6^e, de 9^e et de 10^e année remplissent tous les buts énoncés ci-dessus. Soulignons que ce n'est pas toujours le cas, puisque certaines formes d'évaluation conviennent mieux à des buts particuliers.

MESURES OU ÉVALUATIONS UTILISÉES EN CLASSE

Tous les jours, des mesures ou des évaluations sont utilisées dans les salles de classe. Il y a d'une part les moments périodiques officiels où les éducateurs et éducatrices évaluent les élèves (p. ex. par des notes) et, d'autre part, des formes d'évaluation spontanée qui font partie intégrante des cours.³⁶ Rarement considérée comme un instrument de mesure, l'évaluation des élèves en classe est plus fréquente de la maternelle à la 12^e année et sa contribution à la réforme des approches d'évaluation est peut-être sous-estimée. Cela dit, il faut faire preuve de prudence quand on évalue le rendement des élèves. Les mesures employées à l'échelle de l'école doivent servir de base à de nouvelles expériences d'apprentissage en classe et à l'école en général. Toute forme de mesure ou d'évaluation des élèves devrait être équilibrée et utilisée judicieusement avec la participation des éducateurs et éducatrices.³⁷

ÉVALUATION À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE – LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE SONT UN ÉLÉMENT CENTRAL DE L'ÉVALUATION ÉLARGIE

Il est primordial de se concentrer sur les conditions ou possibilités d'apprentissage qui sont en place pour permettre la démonstration d'une compétence ou d'une habileté. L'utilisation des compétences décrites dans l'ensemble du projet *Mesurer ce qui compte* dépend de facteurs situationnels.³⁸ L'évaluation des conditions d'apprentissage par des sources provenant d'une variété de salles de classe et d'écoles peut s'avérer une façon productive

de mieux comprendre les aspects positifs, les objectifs et les répercussions potentielles de ces conditions.³⁹

RECOURS À DES ÉCHANTILLONS D'ÉLÈVES

Le recours à des échantillons pour évaluer les compétences dans le cadre du projet *Mesurer ce qui compte* ou de toute autre évaluation provinciale doit être étudié attentivement. Les échantillons de qualité peuvent fournir des renseignements significatifs à la population, à la province et aux régions; ils font aussi ressortir les enjeux à l'échelle des écoles sans que l'on risque une mauvaise utilisation des données.

Dans des domaines comme la créativité ou la citoyenneté, cependant, la généralisation de mesures individuelles du rendement pour évaluer l'environnement d'apprentissage de toute une population risque de limiter ou d'empêcher les améliorations dans les domaines visés par l'évaluation. Les environnements où les tests et rapports d'évaluation ont des répercussions assez ou très sérieuses peuvent avoir des effets négatifs sur les compétences et les conditions d'apprentissage relativement à des aspects comme la prise de risque, l'expérimentation, ainsi que le niveau de confiance de l'élève, de l'enseignement et de l'école.⁴⁰ Une variété d'études ont démontré que les formes d'évaluation et la publication des résultats empêchent la prise de risque et l'expérimentation sur le plan professionnel, tout en limitant les démarches pédagogiques des éducateurs et éducatrices, de peur d'un échec.⁴¹ Cette situation affecte le perfectionnement professionnel des enseignants, car le fait de rendre public le rendement de leur école peut inhiber les qualités importantes dont ils ont besoin pour exercer leur métier de manière réfléchie.⁴²

Certaines sphères de chaque domaine peuvent être testées de manière ponctuelle et d'autres non. Des compétences comme la conscience sociale (domaine des habiletés socio-affectives) ou l'application des commentaires des pairs pour améliorer son travail (domaine de la créativité) seront jugées plus efficacement dans le cadre d'une évaluation critique de l'environnement effectuée par les éducateurs et éducatrices. Les évaluations et les comptes rendus portant sur l'ensemble d'une population risquent de créer de la confusion par rapport aux éléments mesurés et aux conclusions que l'on peut clairement tirer sur la qualité de l'apprentissage dans des domaines plus larges. Bref, l'évaluation de toute une population pour obtenir des données systémiques dans ces vastes domaines n'est peut-être pas la façon la plus productive d'aborder le problème.

COLLABORATION ENTRE PARTIES PRENANTES ET ORGANISATIONS SPÉCIALISÉES EN ÉDUCATION

Il est évident que ce type de travail ne peut être mené par une seule organisation. Il exige une alliance entre diverses parties prenantes du monde de l'éducation. Par exemple, l'utilisation conjointe d'une grille des possibilités et faiblesses de différentes approches d'évaluation potentielle⁴³ pourrait donner naissance à de nouvelles façons de mesurer et de signaler le rendement scolaire en Ontario.⁴⁴ Ce travail coopératif faciliterait l'analyse des méthodes de mesure et des buts visés, tout en incitant les parties à faire des compromis sur les types de mesures utilisés (p. ex. évaluation d'un échantillon au lieu de toute une population) et sur les intérêts locaux et provinciaux de chacune des approches.

De manière globale, les travaux de People for Education ont contribué à circonscrire et à identifier les possibilités et problèmes du système d'évaluation. On n'arrivera pas à élaborer des approches différentes de l'évaluation et de

Les évaluations et les comptes rendus portant sur l'ensemble d'une population risquent de créer de la confusion par rapport aux éléments mesurés et aux conclusions que l'on peut clairement tirer sur la qualité de l'apprentissage dans des domaines plus larges.

Les essais sur le terrain sont conçus pour nous orienter vers une approche d'évaluation qui soit collaborative et compatible avec les pratiques actuelles et qui s'intègre facilement à la charge de travail.

la reddition de comptes sans examiner attentivement les éléments qui sont actuellement mesurés et signalés, c'est-à-dire leur valeur, leurs buts et leurs lacunes. Nous continuons de privilégier les discussions à ce sujet afin d'ouvrir la voie à une approche plus poussée, réceptive et équilibrée de l'évaluation qui pourrait nous amener à revoir ce que l'obligation de rendre des comptes au public signifie pour les systèmes, les écoles et les enseignants.

NOS ACTIVITÉS CETTE ANNÉE

Cette année, nous collaborons avec une grande variété de parties intéressées, dont les districts scolaires et les écoles, pour que l'ensemble de compétences proposé par le projet *Mesurer ce qui compte* serve à planifier, à appliquer, à évaluer et à analyser leurs activités, en plus de nous fournir des renseignements sur les compétences et conditions d'apprentissage proposées.

Nous utiliserons les connaissances pratiques dérivées de nos partenariats pour esquisser les compétences et conditions proposées et arriver à une meilleure compréhension dans la pratique.

La section ci-après décrit brièvement nos collaborations avec différents partenaires.

ESSAIS SUR LE TERRAIN DANS LES ÉCOLES ET LES DISTRICTS SCOLAIRES

Nous travaillons de concert avec un groupe d'écoles de toute la province afin de procéder à des essais pratiques des compétences et conditions proposées par *Mesurer ce qui compte* dans le cadre des évaluations ou mesures faites en classe ou à l'échelle de l'école.⁴⁵ Pour les écoles, l'utilisation des domaines de compétences et conditions d'apprentissage du projet permet de mieux encadrer leurs activités et de disposer d'un vocabulaire commun sur des sphères particulières de la créativité, de la citoyenneté, des habiletés socio-affectives et de la santé. Elles ont également l'occasion de revoir leurs conditions actuelles et de les comparer à celles qui sont suggérées dans *Mesurer ce qui compte* et qui soutiennent l'apprentissage des élèves dans les domaines de la créativité, de la citoyenneté, de la santé et de la dimension socio-affective. Les essais sur le terrain sont conçus pour nous orienter vers une approche d'évaluation qui soit collaborative et compatible avec les pratiques actuelles et qui s'intègre facilement à la charge de travail.

Pour les responsables de *Mesurer ce qui compte*, la collecte systématique de données provenant des écoles et des districts scolaires qui utilisent les compétences procure de l'information⁴⁶ sur les interrelations potentielles entre les domaines, le vocabulaire employé actuellement pour décrire les compétences et conditions et les façons dont ces dernières facilitent ou perturbent la planification, les mesures locales et l'évaluation. Cette information servira ensuite à examiner avec soin le cadre en place afin d'en arriver à une version peaufinée et à améliorer la compréhension des approches d'évaluation locales et spécifiques dans les écoles.

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION (OQRE) DE L'ONTARIO

Avec ce partenaire, nous explorons les compétences et conditions d'apprentissage pertinentes que l'on pourrait intégrer aux questionnaires destinés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'école. Cette étude exploratoire conjointe recueillera des observations sur les domaines et leur utilité dans des environnements d'évaluation à grande échelle. Plus précisément, nous voulons savoir quel vocabulaire est utilisé pour décrire certaines compétences et conditions d'apprentissage liées aux domaines et dans quelle mesure il est utilisé à l'école, tel qu'indiqué par les éducateurs, les éducatrices et les élèves. Cette collaboration vise en fait à étudier diverses façons d'envisager l'évaluation d'un éventail plus large de compétences, ainsi que son potentiel et les problèmes éventuels dans des environnements de l'Ontario.

MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION, DES SERVICES À L'ENFANCE ET À LA JEUNESSE ET DE LA SANTÉ DE L'ONTARIO

Nous travaillons avec une variété de spécialistes en politiques de ces ministères afin d'étudier l'utilisation d'un lexique commun et ainsi d'uniformiser la documentation et les discussions sur les politiques et l'évaluation. Il s'agit d'arriver à une meilleure cohérence dans les diverses politiques qui ciblent les enfants et les jeunes, comme l'inclusion du bien-être au quatrième rang des objectifs du ministère de l'Éducation et la ressource *D'un stade à l'autre* du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, qui traite du développement des jeunes.⁴⁷ Comme dans toutes nos collaborations avec le secteur de l'éducation, nous recueillons continuellement des renseignements sur le vocabulaire du projet *Mesurer ce qui compte* et son utilité dans l'élaboration de politiques et l'évaluation.

INSTITUT D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DE L'ONTARIO ET UNIVERSITÉ YORK

De concert avec les facultés d'éducation de l'Ontario, People for Education collabore avec les diplômés et les universitaires dans le but de remédier aux problèmes épineux et complexes de la mise au point de systèmes d'évaluation innovateurs à grande échelle. Toujours en quête d'idées et d'observations, People for Education propose des renseignements et défis spécifiques lors de séminaires qui portent sur les politiques et l'évaluation. Nous étudions en ce moment des perspectives internationales provenant des recherches en éducation pour approfondir notre vision du projet.

AUTRES PARTENARIATS AU CANADA ET SUR LA SCÈNE MONDIALE

Fondation McConnell :

Par l'intermédiaire du projet *Bien-être des enfants et des jeunes (WellAhead)* de la Fondation McConnell, People for Education et la fondation se penchent sur de nouvelles approches potentielles pour intégrer de vastes secteurs touchant le bien-être au système d'éducation et sensibiliser la population canadienne au rôle que jouent les écoles et les communautés dans la réussite globale des élèves.

Brookings/UNESCO :

Dans le cadre du Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages (Learning Metrics Task Force) de Brookings/UNESCO, People for Education collabore avec un éventail de pays du monde entier afin d'acquérir des connaissances sur les liens entre l'infrastructure, les pratiques et les politiques que l'on doit considérer au moment d'élaborer des mesures élargies de l'apprentissage des élèves.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) :

People for Education partage différents projets sur l'évaluation des résultats d'apprentissage avec le COQES. Ce partenariat a pour principal but d'étudier les points communs entre les activités d'évaluation de *Mesurer ce qui compte* dans les classes de la maternelle à la 12^e année et le milieu scolaire post-secondaire.

Comité consultatif de *Mesurer ce qui compte*

De concert avec les chefs de file de l'éducation au Canada⁴⁹, nous tenons des consultations et des activités afin de rassembler de l'information qui nous permettra de continuer à alimenter le projet et à déterminer la qualité des pratiques, politiques et mesures pédagogiques au fur et à mesure que l'Ontario révisé les paramètres de la réussite scolaire.

En plus d'avoir mis au point un ensemble affiné de compétences et de conditions d'apprentissage, nous produirons cette année un rapport sur les mesures et l'évaluation qui comprendra un examen critique des pratiques d'évaluation et de la reddition de comptes au sein du système ontarien d'enseignement obligatoire et suggérerons une orientation pour aller de l'avant.

NOTES EN FIN DE CHAPITRE

- 1 Shanker, S. *Un cadre plus large pour mesurer le succès : L'apprentissage social et émotionnel*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 10 juin 2015.
- 2 People for Education. *Mesurer ce qui compte : une nouvelle façon de concevoir les compétences*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 2015.
- 3 People for Education. *Measuring What Matters : Beyond the "3R's"* (en cours de traduction), sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 8 novembre 2014.
- 4 Upitis, R. *Créativité : l'état des lieux*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 20 juillet 2015.
- 5 Sears, A. *Mesurer ce qui compte : le domaine de la citoyenneté*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 25 septembre 2015.
- 6 Shanker, S. *Un cadre plus large pour mesurer le succès : L'apprentissage social et émotionnel*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 10 juin 2015.
- 7 Ferguson, B. et Power, K. *Des mesures élargies de la réussite : La santé physique et mentale à l'école*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 23 juillet 2015.
- 8 Bascia, N. *Modèle contextuel de l'école : Comment les milieux scolaires façonnent les occasions d'apprentissage des élèves*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 11 juillet 2015.
- 9 Boucher, M. *Ce qui compte dans les écoles de langue française; l'expérience de la mise en œuvre d'une vision élargie de la réussite en milieu minoritaire*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, mars 2015.
- 10 People for Education. *Ce qui est mesuré compte* (ébauche d'un ensemble de compétence et d'habiletés), sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, juin 2015.
- 11 Upitis, R. *Créativité : l'état des lieux*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 20 juillet 2015.
- 12 Bascia, N. *Modèle contextuel de l'école : Comment les milieux scolaires façonnent les occasions d'apprentissage des élèves*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 11 juillet 2015.
- 13 Les élèves n'obtiennent pas nécessairement un niveau égal de réussite pour une même compétence d'un contexte d'apprentissage à un autre, par exemple dans un cours de mathématique et dans un cours d'anglais. En fait, leurs comportements d'apprentissage varient considérablement dans le cadre de leur expérience scolaire. Schmidt, W. H., Burroughs, N.A., Zoido, P. et Houang, R.T. « The Role of Schooling in Perpetuating Educational Inequality: An International Perspective », *Educational Researcher*, vol. 44, n° 7, p. 371 à 386.
- 14 Ministère de l'Éducation. *Le Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M-12) 2013 : Pour appuyer l'amélioration des écoles et la réussite des élèves*, en ligne à <https://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/SEF2013Fr.pdf>, consulté le 15 octobre 2015.
- 15 Ministère de l'Éducation. *Atteindre l'excellence - Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, en ligne à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/renewedVisionFr.pdf>, consulté le 15 octobre 2015.
- 16 Le processus d'échantillonnage des politiques et des programmes d'études s'est déroulé en plusieurs volets. En premier lieu, on a examiné tous les programmes d'études allant de la maternelle à la 12^e année. En deuxième lieu, chaque chercheur responsable d'un domaine a étudié les politiques qui étaient considérées critiques (examen de vastes secteurs touchés par les politiques et les pratiques et abordés par exemple dans *Le Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française (M-12) 2013 : Pour appuyer l'amélioration des écoles et la réussite des élèves*, le document *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario* ou encore *Intensifions nos efforts : Cadre stratégique en faveur de la réussite des jeunes de l'Ontario*). En troisième lieu, on a sélectionné et passé en revue les secteurs connexes ou pertinents faisant l'objet de politiques complémentaires dans tous les domaines. Cette sélection reposait sur les similarités sur le plan du contenu, du but ou du public cible. En quatrième lieu, des partenaires extérieurs ayant de l'expérience dans l'élaboration de politiques pour une sphère précise comme la santé ont été consultés en vue de la sélection des politiques prioritaires. Chaque chercheur chargé d'un domaine a examiné entre 69 et 76 documents.

- 17 Uptis, R. *Review of Ontario Policies and Curricula: Creativity and Innovation*, Toronto, 3 novembre 2015.
- 18 Atkins, M. A., Ferguson, B., Leschied, A., Rodger, S., Tucker, B. et Hibbert, K. *Review of Ontario Policies and Curricula: Physical and Mental Health*, Toronto, 3 novembre 2015.
- 19 Sears, A. *Review of Ontario Policies and Curricula: Citizenship*, Toronto, 3 novembre 2015.
- 20 *Ibid.*
- 21 *Ibid.*
- 22 *Ibid.*
- 23 Boucher, M. *Ce qui compte dans les écoles de langue française; l'expérience de la mise en œuvre d'une vision élargie de la réussite en milieu minoritaire*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, mars 2015.
- 24 Uptis, R. *Review of Ontario Policies and Curricula: Creativity and Innovation*, Toronto, 3 novembre 2015.
- 25 Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse. *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*, en ligne à http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/topics/earlychildhood/early_learning_for_every_child_today.aspx, 2007, consulté en août 2015.
- 26 Uptis, R. *Review of Ontario Policies and Curricula: Creativity and Innovation*, Toronto, 3 novembre 2015.
- 27 Atkins, M. A., Ferguson, B., Leschied, A., Rodger, S., Tucker, B. et Hibbert, K. *Review of Ontario Policies and Curricula: Physical and Mental Health*, Toronto, 3 novembre 2015.
- 28 *Ibid.*
- 29 Shanker, S. et Bayrami, L. *Review of Ontario Policies and Curricula: Social-emotional Learning*, Toronto, 3 novembre 2015.
- 30 *Ibid.*
- 31 Boucher, M. *Ce qui compte dans les écoles de langue française; l'expérience de la mise en œuvre d'une vision élargie de la réussite en milieu minoritaire*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, mars 2015.
- 32 Shanker, S. et Bayrami, L. *Review of Ontario Policies and Curricula: Social-emotional Learning*, Toronto, 3 novembre 2015.
- 33 Duckworth, A. et Yeager, D. S. « Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes », *Educational Researcher*, vol. 44, n° 4, p. 237 à 251, citation tirée de la page 237.
- 34 Pendant deux rencontres, soit le 12 janvier 2015 et le 31 mai 2015, des experts en évaluation d'une variété de domaines ont examiné les principales tensions soulevées par les mesures plus larges de la réussite scolaire. Ces rencontres donnaient suite à un processus de longue haleine au cours duquel des notes de discussion partiellement transcrites étaient envoyées aux experts, qui les retournaient avec leurs commentaires. Elles ont permis de dégager des idées pour remédier aux problèmes et profiter des possibilités associées au projet *Mesurer ce qui compte*, communications personnelles, People for Education.
- 35 Gallagher, K. *Measuring What Matters: Report on Public Engagement in a Broader Measure of Success*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 8 novembre 2014.
- 36 Pour un exemple, consulter : Black, P. et Wiliam, D., « Inside the Black Box », *Phi Delta Kappan*, vol. 80, n° 2, 1998, p. 139 à 148.
- 37 Communication personnelle. Congrès de La Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ), réunion tenue le 31 mai 2015.
- 38 Duckworth, A. et Yeager, D. S. « Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes », *Educational Researcher*, vol. 44, n° 4, 2015, p. 237 à 251, citation tirée de la p. 239.
- 39 Bascia, N. *Modèle contextuel de l'école : Comment les milieux scolaires façonnent les occasions d'apprentissage des élèves*, sur le site Mesurer ce qui compte, People for Education, Toronto, 11 juillet 2015.
- 40 Bien que le système de comptes rendus ontarien ne soit pas considéré comme très risqué ou comme un environnement où les gens pourraient perdre leur emploi ou l'accès à l'école par suite d'une évaluation scolaire, il présente néanmoins un risque modéré. Il s'agit d'un environnement où le rendement des élèves affecte considérablement l'affectation des ressources et les pratiques organisationnelles. Ce qu'il faut retenir de ce volet de l'analyse, c'est que les systèmes de comptes rendus associent de façon simpliste le rendement des élèves au rendement du personnel enseignant et de l'école. Cela crée parfois une dynamique où des qualités personnelles et professionnelles sont directement rattachées à la réussite des élèves à des tests standardisés. Il faudrait corriger cet état de choses. Supovitz, J. « Can High Stakes

-
- Testing Leverage Educational Improvement? Prospects from the Last Decade of Testing and Accountability Reform », *Journal of Educational Change*, vol. 10, n° 2-3, 2009, p. 211 à 227.
- 41 Pour des exemples, consulter : Gillborn, D. et Youdell, D., *Rationing Education, Policy, Practice, Reform and Equity*, Buckingham, Open University Press, 2000; Thrupp, M., *Schools Making a Difference Lets Be Realistic!*, Philadelphie, Pennsylvanie, Open University Press, 1999.
- 42 Chris Argyris et Donald A. Schön. *Theory in Practice, Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Californie, Josey-Bass, 1974.
- 43 Voir l'annexe 1. Childs, R. *Some possibilities for administering the measures*, consulté le 3 novembre 2015.
- 44 *Ibid.*
- 45 Voir l'annexe 2. *Measuring What Matters: School Field Trial Summary and Description*.
- 46 *Ibid.*
- 47 Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse. *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes*, Queens Park, Ontario, Canada, en ligne à <http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/documents/topics/youthopportunities/steppingstones/ressourcedeveloppementdesjeunes.pdf>, 2012, consulté le 3 novembre 2015.
- 48 Ministère de l'Éducation. *Atteindre l'excellence - Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, en ligne à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/renewedVisionFr.pdf>, consulté le 15 octobre 2015.
- 49 People for Education. Comité consultatif, en ligne à <http://peopleforeducation.ca/measuring-what-matters/fr/l-equipe/the-advisory-committee/>, consulté le 3 novembre 2015.
- 50 Ministère de l'Éducation. *Atteindre l'excellence - Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, Queen's Park, Ontario, Canada en ligne à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/renewedVisionFr.pdf>, consulté le 15 octobre 2015.

APPENDIX 1

TABLE 1. Quelques possibilités¹ d'administration des évaluations²

Ruth Childs, 6 février, ébauche, 2015

Modèle	CES DÉCISIONS...					PRODUISENT CES RÉSULTATS...					ET CES AVANTAGES	
	Fréquence	Années scolaires	Élèves visés	Questionnaires remplis par les élèves	Correcteurs	Élèves particuliers	Classes	Écoles	Conseils	Province	Échelle de développement ³	Résultats immédiats
« Maximaliste »	Chaque année	Toutes les années	Tous les élèves	Un questionnaire long pour chaque année scolaire	Correcteurs embauchés et formés à l'échelle provinciale ⁴	X	X	X	X	X	X	
Tous les trois ans	Tous les trois ans	Toutes les années	Tous les élèves	Un questionnaire long pour chaque année scolaire	Correcteurs embauchés et formés à l'échelle provinciale	X	X	X	X	X	X	
2 ^e , 5 ^e , 8 ^e et 11 ^e années	Chaque année	2 ^e , 5 ^e , 8 ^e et 11 ^e années (ou similaire)	Tous les élèves	Un questionnaire long pour chaque année scolaire	Correcteurs embauchés et formés à l'échelle provinciale	X	X	X	X	X		
Échantillon d'élèves	Chaque année	Toutes les années	Échantillon d'élèves (probablement échantillon d'écoles)	Un questionnaire long pour chaque année scolaire	Correcteurs embauchés et formés à l'échelle provinciale				X	X	X	
Matriciel (questionnaires plus courts pour chaque élève)	Chaque année	Toutes les années	Tous les élèves	Plusieurs questionnaires courts par année scolaire – chaque élève répond à un seul questionnaire court	Correcteurs embauchés et formés à l'échelle provinciale	?	?	?	X	X	X	
Correction à l'échelle locale	Chaque année	Toutes les années	Tous les élèves	Un questionnaire long pour chaque année scolaire	Les enseignants utilisent des grilles fournies pour corriger les questionnaires de leurs élèves	X					X	X
Correction à l'échelle locale et à l'aide d'un échantillon recueilli à l'échelle provinciale	Chaque année	Toutes les années	Tous les élèves	Un questionnaire long pour chaque année scolaire	Les enseignants utilisent des grilles fournies pour corriger les questionnaires de leurs élèves et envoient à l'échelle provinciale un échantillon pour correction	X			X	X	X	X

1 Les décisions peuvent être combinées de bien d'autres manières; ce ne sont que quelques exemples pour illustrer les effets de décisions particulières.

2 Cela s'applique à un seul domaine; les choses se compliquent quelque peu en cas d'alternance ou de passage d'un domaine à l'autre.

3 Une échelle de développement permettrait de suivre le développement de chaque élève au fil du temps (par exemple, un score normal pour un élève de 3^e année pourrait être de 30, et de 40 pour un élève de 4^e année), au lieu que les résultats de chaque année scolaire soient consignés sur une échelle distincte (comme dans le cas des évaluations de l'OQRE). En règle générale, l'élaboration d'une échelle de développement suppose le partage de certains éléments entre des années scolaires consécutives. Si les années scolaires visées étaient séparées par un vaste laps de temps, il serait difficile d'établir des éléments qui peuvent être partagés, ce qui compliquerait la création d'une échelle de développement.

4 Les correcteurs embauchés et formés par l'organisme peuvent être des enseignants embauchés pendant l'été, comme pour les évaluations de l'OQRE.

APPENDIX 2

MESURER CE QUI COMPTE – MISE À L’ESSAI DANS LES ÉCOLES : RÉSUMÉ ET DESCRIPTION

VUE D’ENSEMBLE

Au cours des 12 derniers mois, dans le cadre du projet *Mesurer ce qui compte*, People for Education a établi des partenariats avec d’éminents spécialistes de l’éducation et complété une vaste consultation publique pour ébaucher un ensemble de compétences et de conditions d’apprentissage des élèves. *Mesurer ce qui compte* propose des objectifs pédagogiques et des indicateurs de mesure plus larges dans cinq domaines : la créativité, la citoyenneté, l’apprentissage socio-affectif, la santé physique et mentale et les environnements d’apprentissage de qualité. La prochaine étape du projet est la mise à l’essai dans les écoles. Pour cette phase, People for Education établira des partenariats avec des écoles et des conseils scolaires dans le but d’évaluer l’utilité des compétences et des conditions d’apprentissage des élèves qui ont été identifiées.

LA PROCHAINE ÉTAPE DU PROJET MESURER CE QUI COMPTE : MISE À L’ESSAI DANS LES ÉCOLES

Cinq questions clés encadrent les essais sur le terrain :

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 – et des compétences et conditions d’apprentissage connexes, pour définir et évaluer des objectifs?
2. Quelles corrélations entre et à travers les cinq domaines retrouve-t-on dans les pratiques des écoles et des conseils scolaires?
3. Comment et de quelles façons les définitions des compétences et des conditions énoncées dans le cadre de *Mesurer ce qui compte* se traduisent-elles en expériences d’apprentissage dans la classe?
4. Quelles sont les répercussions potentielles des résultats locaux de la mise à l’essai dans les écoles sur le développement d’un ensemble central de compétences des élèves et d’indicateurs de mesure plus larges?
5. Quel est le lien entre la mesure continue ou l’évaluation (à la fois formative et sommative) en classe et l’évaluation à grande échelle au moyen de tests provinciaux? Quelles répercussions (limites et améliorations) ces deux méthodes ont-elles l’une sur l’autre et sur leurs objectifs distincts lorsqu’on cherche à rendre compte de la réussite des élèves dans des domaines plus larges de l’apprentissage scolaire?

MISE À L’ESSAI À L’ÉCOLE : COMMENT PARTICIPER

L’objectif principal des essais sur le terrain dans le cadre du projet *Mesurer ce qui compte* est d’intégrer au moins une partie des compétences et des conditions définies dans le cadre de *Mesurer ce qui compte* dans la recherche, les pratiques, les structures et les collaborations qu’on retrouve actuellement dans les écoles

et les conseils scolaires participants. Par exemple, les domaines peuvent être déjà intégrés dans les écoles et les conseils scolaires en ce qui touche la planification, l'utilisation et l'évaluation de domaines tels que le bien-être de l'élève, l'apprentissage au 21^e siècle, « l'état d'esprit de développement » défini par Carol Dweck, ou les nouvelles pédagogies de Michael Fullan pour l'apprentissage en profondeur. Ces domaines d'activité ont des liens étroits avec les domaines identifiés ci-dessus.

Les écoles et les conseils scolaires qui participent au projet *Mesurer ce qui compte* utiliseraient les compétences et les conditions dans les cinq domaines pour comprendre comment celles-ci soutiennent le travail existant. La participation à ce projet comprendra l'utilisation du cadre de *Mesurer ce qui compte*, de façon à permettre aux éducateurs et éducatrices de créer un langage commun pour définir ce que sont les compétences et les conditions d'apprentissage des élèves et comment elles pourraient être soutenues, comprises et évaluées dans la pratique quotidienne. Bien que les écoles et les conseils scolaires participants n'intégreraient pas nécessairement toutes les compétences ou les conditions d'apprentissage décrites dans le projet *Mesurer ce qui compte*, voici une description du protocole pour chaque participant (p. ex. écoles et conseils scolaires) à la mise à l'essai.

PROTOCOLE : RÔLES ET ACTIVITÉS

RÔLES AU NIVEAU DES ÉCOLES ET DES CONSEILS SCOLAIRES

- **Facilitateur local ou facilitatrice locale** : la principale personne-ressource pour People for Education au sein d'une école participante ou d'un conseil scolaire participant (p. ex., direction d'école, enseignant ou enseignante, enseignant-bibliothécaire ou enseignante-bibliothécaire, entraîneur ou entraîneuse de l'école, chercheur ou chercheuse du conseil scolaire ou de l'externe). Le facilitateur ou la facilitatrice coordonne le choix des compétences clés que l'équipe-école (voir ci-dessous) utilisera.
- **Éducateur(s) participant(s) ou éducatrice(s) participante(s)** : observe et documente les moments pertinents par rapport aux compétences et aux conditions choisies pour le projet dans les cinq domaines.
- **Équipe(s)-école** : constituée d'éducateurs et d'éducatrices qui *pourraient* planifier une unité, une activité ou une leçon en continu, ou encore intégrer les compétences dans les planifications existantes (p. ex. discussions de synthèse en classe, petits groupes de travail), pour donner aux enseignantes et enseignants l'occasion de faire des observations et des interventions en classe en lien avec le projet *Mesurer ce qui compte*

ACTIVITÉS : COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES

Nous proposons que chaque étude de cas respecte le protocole suivant :

1. Sélection des compétences et des conditions :

- Le facilitateur local ou la facilitatrice locale ainsi que les éducateurs et éducatrices participants se réunissent pour examiner les compétences et les conditions dans les cinq domaines.

- Les éducateurs et éducatrices choisissent un ensemble pertinent de compétences et de conditions spécifiques en lien avec leur travail actuel. *Remarque : le nombre des compétences et des conditions sélectionnées ainsi que les domaines dans lesquels on les retrouve varieront.*
 - P. ex. les éducateurs et éducatrices pourraient choisir une compétence reliée à la créativité qui décrit la capacité d'utiliser la rétroaction par les pairs pour améliorer un produit, ainsi qu'une compétence reliée à l'*apprentissage socio-affectif* qui décrit la capacité des élèves de travailler de façon flexible et souple.

2. Collecte d'information et de données :

- Diverses techniques de documentation peuvent être utilisées pour recueillir des renseignements sur les expériences des élèves (p. ex. notes autocollantes, enregistrements audio ou vidéo, travaux des élèves, entrevues avec des élèves ou carnets de notes).
- L'information doit être recueillie de façon régulière (p. ex., hebdomadaire), sans surcharger les éducateurs et éducatrices qui participent au projet.
- L'information recueillie devrait améliorer les évaluations et planifications exigées des éducateurs et éducatrices, ainsi qu'orienter les prochaines étapes immédiates de leur travail.

3. Rencontres de l'équipe-école :

- Des rencontres périodiques de l'équipe serviront à mettre en commun l'information et les données et à analyser le déroulement du projet.
- Ces rencontres permettront aux éducateurs et éducatrices de développer de nouvelles compréhensions et d'identifier des actions potentielles.
- Ces rencontres permettront aussi d'approfondir la compréhension des individus et du groupe, et de développer un « sens » contextuel de la compétence par rapport à la classe de chaque éducateur et éducatrice.

4. Développement d'un récit unique :

- Le facilitateur local ou la facilitatrice locale recueillera des renseignements auprès des éducateurs et éducatrices ainsi que de l'équipe-école afin de développer un récit unique.
- Le récit unique résume et définit les parties essentielles du processus en décrivant le champ de l'enquête et sa relation avec les cinq domaines, ainsi que les compétences et conditions connexes qui font l'objet de l'étude.

MISE À L'ESSAI À L'ÉCOLE : RÉSULTATS ET APPLICATIONS

La mise à l'essai dans les écoles générera trois principaux éléments d'information en réponse aux cinq questions identifiées au début de ce document :

1. Raffinement des compétences et des conditions d'apprentissage des élèves :

- L'information provenant des écoles quant à la valeur des compétences et des conditions d'apprentissage comme outils pour définir et évaluer les domaines plus larges de la réussite scolaire servira, le cas échéant, à peaufiner, adapter et remanier les compétences et les conditions.

2. Comprendre les corrélations entre les cinq domaines :

- Les essais sur le terrain fourniront une description des expériences vécues en classe et par les éducateurs et éducatrices par rapport aux compétences et conditions de *Mesurer ce qui compte*.
- Les récits de recherche permettront de comprendre, de façon contextualisée, comment ces compétences et ces conditions s'articulent dans une variété de classes et d'écoles. Ils permettront aussi aux éducateurs et éducatrices, aux décideurs et au public, d'approfondir leur compréhension à l'égard de la mise en œuvre des compétences et des conditions et/ou à l'égard des expériences scolaires qui soutiennent les cinq domaines de la réussite des élèves.

3. Intégrer les résultats de la mise à l'essai aux politiques centrales :

- Les essais sur le terrain fourniront des renseignements sur les façons dont les compétences dans les divers domaines interagissent dans le cadre d'expériences d'apprentissage données. Ces connaissances serviront à approfondir la compréhension des différents facteurs qui contribuent au bien-être de l'élève, aussi bien sur le plan des politiques qu'à l'école ou dans la salle de classe.
- Les essais sur le terrain, combinés à une variété d'autres activités de recherche et de consultation menées par People for Education en 2015-2016, approfondiront la connaissance et la compréhension des politiques en matière d'évaluation et de mesures dans les domaines plus larges de la réussite des élèves, tant au niveau central qu'au niveau de la salle de classe.

RESPONSABLES DES DOMAINES/SECRETARIAT

Nina Bascia (Environnements d'apprentissage de qualité)

Professeure et directrice, Collaborative Educational Policy Program, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Michelle Boucher et Michel St-Germain

Université d'Ottawa, experts-conseils en éducation en français

David Cameron

Directeur de la recherche, People for Education

Bruce Ferguson (Santé)

Professeur de psychiatrie et de psychologie, École de santé publique Dalla Lana, Université de Toronto; groupe de recherche sur les systèmes de santé communautaires, SickKids

Annie Kidder (coprésidente)

Directrice générale, People for Education

Alan Sears (Citoyenneté)

Professeur de pédagogie des sciences humaines à l'Université du Nouveau-Brunswick

Stuart Shanker (Habilités socio-affectives)

Directeur, Milton and Ethel Harris Research Initiative, professeur de philosophie et de psychologie à l'Université York

Pamela Toulouse

Professeure agrégée, éducation des Premières Nations, Métis et Inuits, à l'Université Laurentian

Charles Ungerleider (coprésident)

Professeur émérite, sciences de l'éducation, Université de la Colombie-Britannique et directeur de la recherche, Le Groupe Directions : Recherche et analyse des politiques

Rena Upitis (Créativité/innovation)

Professeure en éducation, Université Queens

PRINCIPAUX COLLABORATEURS

Melanie-Anne Atkins

Candidate au doctorat en psychologie appliquée, faculté de l'éducation de l'Université Western Ontario

Lisa Bayrami

Directrice de la recherche, Racines de l'empathie

Ruth Childs

Professeure agrégée, leadership, enseignement supérieur et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Scott Davies

Professeur, leadership, enseignement supérieur et éducation des adultes, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

Kelly Gallagher-Mackay

Chercheure et auteure dans le domaine de l'éducation

Dan Hamlin

Analyste principale de la recherche et des données; candidat au doctorat, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Kathy Hibbert

Professeure agrégée en littérature des adolescents et en anglais, faculté de l'éducation, Université Western Ontario

Vani Jain

Directrice adjointe de programme, fondation de la famille J.W. McConnell

Alan Leschied

Professeur, faculté de l'éducation, Université Western Ontario

Susan Rodger

Professeure agrégée, faculté de l'éducation, Université Western Ontario

Erica van Roosmalen

Directrice des données et de la production de rapports, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE)

Bill Tucker

Professeur agrégé, faculté de l'éducation, Université Western Ontario

Sue Winton

Doyenne associée dans le domaine de la recherche et des communautés, faculté de l'éducation, Université York

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ÉLARGISSEMENT DES MESURES DE RÉUSSITE

Lindy Amato

Directrice, Relations professionnelles, Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Ruth Baumann

Partenaire, Le Groupe Directions : Recherche et analyse des politiques

Kathy Bickmore

Professeure, curriculum, pédagogie et apprentissage, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Ron Canuel

Président-directeur général, Association canadienne d'éducation

Jean Clinton

Professeure agrégée clinique, département de psychiatrie et neurosciences comportementales, Université McMaster

Gerry Connelly

Directeur, politique et mobilisation des connaissances, Partenariat en éducation

J.C. Couture

Coordonnateur associé, recherche, Alberta Teachers' Association

Fiona Deller

Directrice, politiques et partenariats, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

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 M. Green

Ordre de l'Ontario, présidente et directrice générale fondatrice de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), conseillère pédagogique internationale

Andy Hargreaves

Chaire Thomas More Brennan, faculté d'éducation Lynch, Boston College

Eunice Eunhee Jang

Professeure agrégée, département du développement de la personne et de psychologie appliquée, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

Christopher Kotz

Conseiller principal en politiques, ministère de l'Éducation de l'Ontario

Marie-France LeFort

Directrice et experte-conseil principale Proforem Inc.

Ann Lieberman

Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, professeure émérite, Teachers College, Université Columbia

John Malloy

Directeur de l'éducation, conseil scolaire du district de Hamilton-Wentworth

Roger Martin

Titulaire de la Chaire du premier ministre de l'Ontario sur la compétitivité et la productivité, directeur du Martin Prosperity Institute de l'École de gestion Rotman, Université de Toronto

Ayasha Mayr Handel

Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario

Catherine McCullough

Ancienne directrice de l'éducation, conseil scolaire de district catholique de Sudbury

Robert Ock

Unité de promotion de la vie saine et active, Direction de la mise en œuvre de la promotion de la santé, Division de la promotion de la santé, ministère de la Santé de l'Ontario

Charles Pascal

Professeur, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto, anciennement conseiller en apprentissage préscolaire du premier ministre et du sous-ministre de l'éducation

Jennifer Riel

Directrice associée, centre de la pensée intégrative Desautels de l'École de gestion Rotman, Université de Toronto

Joanne Robinson

Directrice de l'apprentissage professionnel, Education Leadership Canada, Ontario Principals' Council

Bruce Rodrigues

Directeur général, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

Sylvie Ross

Directrice générale, Parents partenaires en éducation

Pasi Sahlberg

Directeur général, Centre for International Mobility and Cooperation, Finlande

Alan Sears

Professeur de pédagogie des sciences humaines et d'éducation à la citoyenneté,
Université du Nouveau-Brunswick

Stuart Shanker

Professeur chercheur en philosophie et en psychologie, Université York; directeur,
Milton and Ethel Harris Research Initiative, Université York; Canadian Self-Regulation Initiative

Kate Tilleczek

Professeure et titulaire de la Chaire de recherche du Canada, directrice, Young Lives Research,
Université de l'Île-du-Prince-Édouard

Charles Ungerleider

Professeur émérite, sciences de l'éducation, Université de la Colombie-Britannique, et directeur
de la recherche, Le Groupe Directions : Recherche et analyse des politiques

Rena Uptis

Professeure en éducation, Université Queens

Sue Winton

Professeure agrégée, faculté de l'éducation, Université York

Lisa Wolff

Directrice des politiques et de l'éducation, UNICEF Canada

CETTE INITIATIVE EST SOUTENUE PAR :



**R. HOWARD WEBSTER
FOUNDATION**



**LA FONDATION DE LA
FAMILLE J.W. McCONNELL**

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.

Pour de plus amples renseignements, veuillez nous contacter :

téléphone : 416-534-0100

courriel : info@peopleforeducation.ca

site Web : <http://www.peopleforeducation.ca>