



RESPONSABILISATION RÉELLE OU ILLUSION DE RÉUSSITE?

Un appel à une révision des tests normalisés en Ontario

Sébastien Després
Steven Kuhn
Pauline Ngirumpatse
Marie-Josée Parent

Action Canada est un programme national conçu pour les jeunes Canadiens et Canadiennes prometteurs. Le programme vise à renforcer les compétences de leadership des Fellows, enrichir leur compréhension du Canada et de ses choix en matière de politiques et bâtir un réseau hors du commun de leaders pour notre avenir.



Avec son thème 2012-2013, Action Canada a lancé comme défi aux Fellows de déterminer comment faire en sorte que le Canada se dote de systèmes d'éducation dont il aura besoin pour surmonter les obstacles économiques et affronter les enjeux sociétaux de l'avenir. Le rapport préparé par le Groupe de travail cherche à éveiller un débat public et une réflexion sur les mérites et problèmes associés à la pratique des tests normalisés à large échelle dans nos écoles canadiennes.

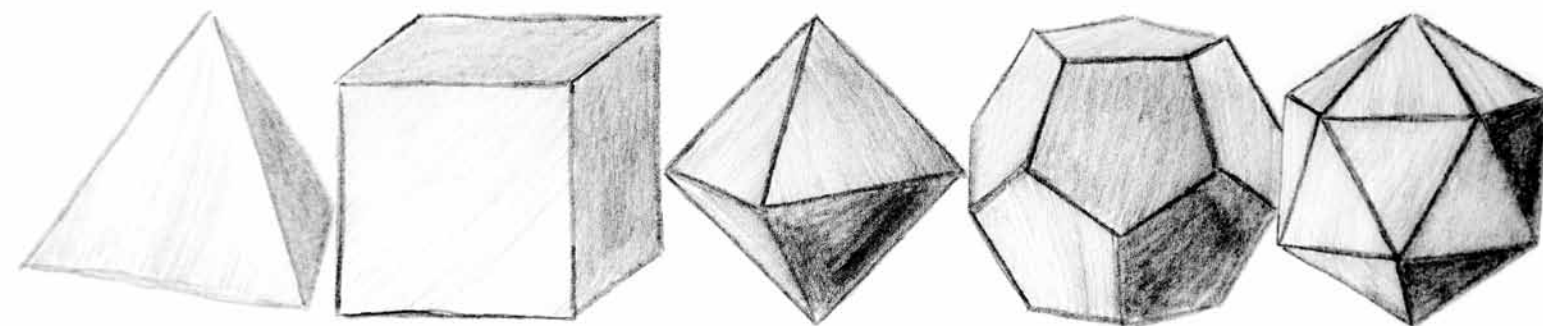
Remerciements

Nous remercions sincèrement Action Canada et ses généreux bailleurs de fonds pour leur soutien du travail de notre Groupe de travail. Nous remercions également toutes les personnes qui ont eu la bonté de nous consacrer du temps et de nous faire profiter de leurs connaissances et de leur expertise à ce sujet, en plus d'avoir formulé des remarques et suggestions constructives sur les versions antérieures du présent rapport. Plus particulièrement, nous aimerions souligner les contributions des conseillers d'Action Canada Antonia Maioni, Janet Smith et Malcolm Rowe, ainsi que des spécialistes en éducation Lisa Belzberg, Calvin Fraser et Pasi Sahlberg. Nous tenons finalement à exprimer notre gratitude envers les conférenciers à notre dialogue public April Lowe, Peter Cowley et Joel Westheimer, qui ont généreusement donné de leur temps pour nous faire connaître les mérites et les problèmes associés aux tests normalisés au Canada. Erin Freeland Ballantyne, Fellow d'Action Canada, a contribué à la recherche et a participé aux discussions qui ont mené à la préparation du présent rapport.

Le présent projet a été entrepris dans le cadre du Programme d'Action Canada. La Fondation Action Canada (ActionCanada.ca), faisant affaires sous le nom d'Action Canada, est un organisme de bienfaisance enregistré, financé en partie par le gouvernement du Canada, qui a pour mission de renforcer le leadership pour l'avenir du Canada. Les points de vue, opinions, positions et/ou stratégies exposés dans le présent document sont ceux de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les points de vue, opinions, positions ou stratégies d'Action Canada, de la Fondation Action Canada ou du gouvernement du Canada. Action Canada, la Fondation Action Canada et le gouvernement du Canada ne garantissent en rien l'exactitude, l'exhaustivité, la fiabilité, la non violation de droits ou l'actualité des informations contenues dans le présent document et ne pourront être tenus responsables d'éventuelles erreurs ou omissions dans cette information, ni des pertes, dépenses, blessures ou dommages qui pourraient résulter de son affichage, son utilisation ou sa publication.

Table des matières

2	Remerciements
4	À propos des Fellows et crédit artistique
5	Sommaire et recommandations
6	<i>Responsabilisation réelle ou illusion de réussite?</i>
14	Conclusion et annexe 1
15	Notes
16	Oeuvre



À propos des Fellows



Steven Kuhn travaille comme économiste principal, Institutions multilatérales, au ministère des Finances, un poste dans le cadre duquel il fournit des conseils au gouvernement du Canada en vue d'améliorer l'efficacité et l'efficience des dépenses d'aide internationale du Canada, avec une attention particulière au Groupe de la Banque mondiale.



Pauline Ngirumpatse est doctorante en Sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal. Ses recherches portent notamment sur la coopération internationale au développement et sur la circulation d'une pluralité de visions du monde dans l'espace public de sociétés interculturelles.



Marie-Josée Parent est historienne de l'art et directrice générale de la galerie Les Territoires, un centre de diffusion et d'analyse de l'art émergent et une galerie d'art dédiée à la relève artistique en art visuel.



Sébastien Després est doctorant en anthropologie socioculturelle et chargé de cours primé à l'Université Memorial. Ses recherches portent plus précisément sur le pouvoir des systèmes culturels.

Crédit artistique

Josée Pedneault travaille comme artiste professionnelle à Montréal et enseigne la photographie à l'Université Concordia. Par la photographie, la vidéo et l'installation, Josée explore la délicate construction des rapports humains ainsi que les liens affectifs qui nous unissent au monde. Ses idées prennent racine à partir d'expériences personnelles vécues ou observées : l'attachement et le détachement, les moments de transitions, le déracinement. Des images au caractère intime et délicat cachent souvent un arrière fond plus grave; une nostalgie pour ce qui est inaccessible, une désillusion face aux espoirs perdus. Tournés vers un imaginaire contemplatif et poétique, et souvent constitués d'une importante quantité d'images, les projets de l'artiste sont typiquement présentés sous forme d'installations. Le voyage, la quête existentielle et l'errance sont au centre des thématiques explorées dans ses œuvres, lesquelles proposent une réflexion sur l'expérience humaine, nos désirs, nos échecs et nos utopies.

Sommaire

L'éducation est une question sérieuse. Elle est cruciale au développement continu de citoyens qui contribuent à forger la position concurrentielle du Canada dans le monde, ainsi que sa prospérité sociale et économique. Conscients de cette importance de l'éducation, les Ontariens ont réclamé, au cours des deux dernières décennies, des tests normalisés comme moyen d'assurer une responsabilisation à l'égard des résultats scolaires. Dans certains milieux, cette mesure de responsabilisation a suscité la controverse, alors que les différentes parties prenantes – et la population en général – sont divisées quant à savoir si les tests normalisés constituent un moyen approprié d'évaluer non seulement les élèves mais aussi la qualité générale et l'efficacité du système d'éducation, et ce, à la lumière de ses objectifs et de son programme d'enseignement. Le présent rapport comporte une analyse de la situation qui prévaut en Ontario, suivie de recommandations pour une révision en profondeur des tests normalisés. Les leçons et les enseignements tirés de cette révision pourraient éclairer la réflexion sur les mêmes questions ailleurs au Canada.

Résumé des recommandations du Groupe de travail

Nous recommandons que le gouvernement de l'Ontario mette sur pied un groupe diversifié et représentatif d'experts, pour mener un examen de suivi de son programme de tests normalisés :

A. Structure des tests par rapport aux objectifs fixés

- i. Le groupe d'experts devrait examiner si le cadre actuel du système d'évaluation continue de favoriser l'atteinte de l'ensemble des objectifs du système d'éducation.
- ii. Le groupe d'experts devrait examiner si l'ampleur et la fréquence des évaluations demeurent conformes aux objectifs du ministère de l'Éducation quant aux évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE).

B. Incidence des tests sur la classe

- i. Le groupe d'experts devrait examiner l'incidence, sur l'apprentissage, du temps d'enseignement régulier consacré à la préparation et à l'administration des tests.
- ii. Le groupe d'experts devrait examiner l'incidence des méthodes et des outils d'évaluation sur l'acquisition de compétences et de connaissances plus larges.
- iii. Le groupe d'experts devrait examiner le bien-fondé et l'incidence de la pression exercée par les tests normalisés sur les enseignants et sur les élèves.

C. Validité des résultats des tests

- i. Le groupe d'experts devrait examiner si les tests normalisés garantissent que les élèves réussissent conformément aux normes fixées.
- ii. Le groupe d'experts devrait examiner l'incidence de mesurer les progrès d'un élève sur la base d'un nombre limité d'échantillons au cours de sa scolarité.

D. Divulgence publique et utilisation des résultats des tests

- i. Le groupe d'experts devrait examiner l'incidence des potentielles erreurs d'interprétation des résultats des tests et de leur utilisation abusive et définir des modalités assurant leur utilisation aux fins prévues.
- ii. Le groupe d'experts devrait examiner des modalités supplémentaires ou alternatives permettant de garantir la responsabilisation du système d'éducation envers le public.

RESPONSABILISATION RÉELLE

Les objectifs du système d'éducation de l'Ontario

Éduquer ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu.
-William Butler Yeats

Les objectifs du système public d'éducation de l'Ontario sont inscrits dans les premiers articles de la *Loi sur l'éducation* de la province. En tant que « fondement d'une société prospère solidaire et empreinte de civilité », le système public d'éducation a pour rôle de « donner aux élèves la possibilité de réaliser leur potentiel et de devenir des citoyens possédant de solides compétences, connaissances et qualités humaines qui contribueront au bien-être de la société où ils vivent. » La loi souligne également l'importance de « l'amélioration du rendement des élèves et de leur bien-être, de la suppression des écarts en matière de rendement et du maintien de la confiance dans les systèmes d'éducation de la province financés par les deniers publics. »¹

L'éducation sert de catalyseur à la mobilité sociale et constitue un mécanisme visant à assurer que les enfants deviendront des citoyens accomplis et engagés dans la société, profondément enracinés dans les valeurs et aspirations de notre culture, et capables de travailler collectivement à l'amélioration de la société. L'éducation contribue également à inspirer, à motiver, à stimuler la réflexion, à élargir les horizons, à transmettre des valeurs morales et éthiques, à enseigner l'empathie et la compassion, ainsi qu'à forger le caractère.

Le rétablissement des tests normalisés en Ontario

En 1995, la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario a publié une série de recommandations concernant le système d'éducation de la province. Durant la série de consultations publiques qu'elle a menées, la Commission a entendu les Ontariens vouloir en savoir plus sur le rendement de leur système d'éducation.² Le rapport soulignait que les tests normalisés sont perçus comme étant objectifs et justes et, donc, une mesure précise de ce que les élèves ont appris.³ Par contre, le rapport mentionne des réserves quant à l'adoption à large échelle de tests normalisés : « [N]ous soulignons notre réticence à l'égard de tests très étendus, coûteux et universels. »⁴ Conciliant ces considérations, la Commission était d'avis...

...qu'il faudrait mettre au point des tests à l'échelle du système pour vérifier les progrès à certaines étapes critiques et garantir à la population qu'à ces étapes tous les élèves sont jugés à la même aune.⁵

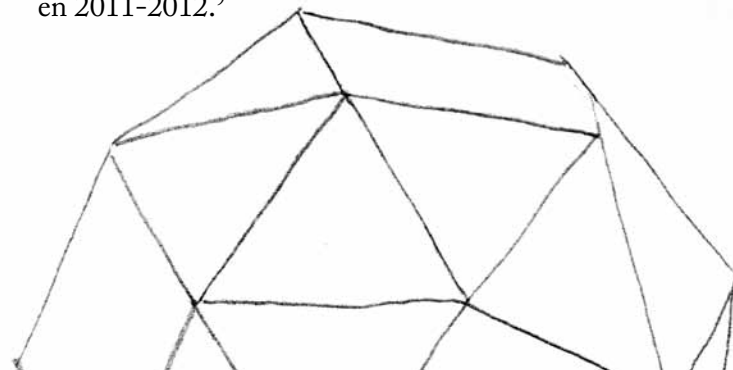
Notre Groupe de travail a communiqué avec Gerald Caplan, coprésident de la Commission royale sur l'éducation, pour mettre ces recommandations en contexte et tenter de comprendre comment la Commission a concilié des points de vue divergents dans son rapport. M. Caplan nous a indiqué que la recommandation du rapport pour un petit nombre de tests visait, dans une certaine mesure, à gagner l'appui politique des ardents défenseurs du retour à une époque où l'accent sur l'acquisition des compétences de base prévalait, et ce, en vue de l'adoption du reste des recommandations.⁶

La Commission royale sur l'éducation a mené directement à la création de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), en 1996, et au rétablissement de la pratique des tests normalisés en Ontario, pour la première fois depuis les années 1960. En même temps, ces évaluations sont redevenues pratique courante dans les systèmes d'éducation des quatre coins du Canada et d'ailleurs dans le monde. La plupart des provinces et des territoires au Canada font maintenant passer une forme ou une autre d'évaluation à grande échelle aux élèves, bien que les détails de chaque régime d'évaluation diffèrent d'une juridiction à l'autre (voir l'annexe 1).

Les tests de l'OQRE :

- Portent sur la lecture, l'écriture et les mathématiques;
- Consistent en des tests par recensement général qui donc évaluent tous les élèves, tout en permettant l'analyse des résultats au niveau de chaque élève;
- Sont administrés aux élèves de 3^e, 6^e et 9^e (sec. III). Les résultats de ces tests ne font pas partie de l'évaluation de l'enseignant déterminant le passage de l'élève au niveau supérieur;⁷
- Comportent un test de compétences linguistiques habituellement écrit en 10^e année (sec. IV), dont la réussite est une condition d'obtention du diplôme.

Le processus d'évaluation constitue une vaste et complexe entreprise. Chaque année, l'OQRE prépare cinq évaluations différentes, en français et en anglais, et fait passer 600 000 tests dans environ 4 300 écoles.⁸ Le budget de l'OQRE était de 32,9 millions de dollars en 2011-2012.⁹



OU ILLUSION DE RÉUSSITE?

Un appel à une révision des tests normalisés en Ontario

Évaluations internationales

Le classement des pays en fonction des tests normalisés à grande échelle en est venu à désigner la compétitivité à l'échelle internationale, puisque les résultats quantitatifs de ces évaluations facilitent la comparaison. Le Canada s'en tire très bien sur ces mesures : au regard des normes internationales d'évaluation, le système d'éducation du Canada atteint l'excellence, l'Ontario étant en tête. Dans le plus récent classement du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, les ordres d'enseignement primaire et secondaire du Canada se sont classés parmi les cinq meilleurs, dans les trois matières évaluées, soit la lecture, les mathématiques et les sciences, avec moins de dispersion fondée sur le statut socioéconomique, et à un coût moins élevé que les dépenses moyennes des pays de l'OCDE.

Bien qu'ils soient utilisés à ces fins, les résultats de telles évaluations internationales de comparaison ne sont pas destinés à mesurer si les objectifs particuliers du curriculum d'une province ont été atteints, pas plus qu'ils ne sont des indicateurs, ou pas, du fonctionnement efficace de nos systèmes d'éducation en regard de la gamme complète de leurs objectifs établis. À cet égard, les évaluations internationales diffèrent, sur le plan qualitatif, des tests menés par l'OQRE, lesquels font l'objet du présent rapport.

Les bons outils d'évaluation et de responsabilisation : un pari difficile

Les tests normalisés reposent sur la prémisse que mesurer les réussites et les lacunes donnera lieu à une plus grande responsabilisation des écoles quant à la réussite des élèves et que cela favorisera une amélioration continue chez les enseignants et les élèves. Les résultats visent généralement à donner de l'information quant au rendement par rapport à la norme provinciale, à mieux cibler l'enseignement, à offrir une image des forces et des faiblesses du programme d'enseignement, et à motiver les éducateurs et les élèves à améliorer leur rendement.¹⁰ Les résultats des tests normalisés à large échelle sont censés aider les conseils scolaires et les gouvernements à relever les forces et les faiblesses du système d'éducation, dans le but de formuler et de mettre de l'avant des politiques éducatives, ainsi que pour répartir les ressources.¹¹

Contrairement aux juridictions américaines, l'Ontario ne verse pas de prime aux écoles ou aux enseignants pour les récompenser d'avoir obtenu des hauts scores. L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) reconnaît que l'Ontario a réussi de manière « admirable » à trouver un équilibre entre responsabilisation administrative et professionnelle par l'entremise de son programme d'évaluation, notant au passage que l'Ontario, en réaction à un faible rendement « a constamment préconisé l'intervention et le soutien, au lieu du blâme ou des punitions. »¹²

Cela étant dit, la pratique des tests normalisés n'est pas universellement acceptée comme étant l'unique et meilleure façon de favoriser la responsabilisation au sein des systèmes d'éducation. On peut comprendre qu'il y ait des désaccords sur ce type d'évaluation dans la mesure où la conception et la mise en pratique de bonnes méthodes d'évaluation et de responsabilisation n'est pas chose aisée. On peut classer en quatre groupes les divers enjeux soulevés quant à la valeur des tests normalisés :

A. Structure des tests par rapport aux objectifs fixés

Cette catégorie inclut les questions portant, notamment, sur l'écart entre ce qui est évalué (plus particulièrement la littératie et la numératie) et les objectifs plus larges du système d'éducation tels qu'énoncés dans la *Loi sur l'éducation* de l'Ontario. Se pose aussi la question de l'ampleur et de la fréquence des évaluations et de leur conformité quant aux objectifs du système d'évaluation dont le but est de comparer les résultats du système d'éducation au fil du temps.

B. Incidence des tests sur la classe

Cette catégorie inclut les questions relatives au temps d'enseignement régulier en classe consacré à la préparation et à l'administration des tests, et l'incidence de cette préparation des élèves sur les techniques et pratiques d'enseignement de façon générale. Elle comprend, en outre, la question quant à l'impact des tests normalisés sur l'atmosphère de la classe.

C. Validité des résultats des tests

Cette catégorie inclut les questions quant à la capacité des tests normalisés à garantir la réussite des étudiants par rapport à la norme provinciale et à la nécessité de reconnaître que les résultats des tests ne sont qu'un reflet du rendement des étudiants à un moment précis de leur année scolaire.

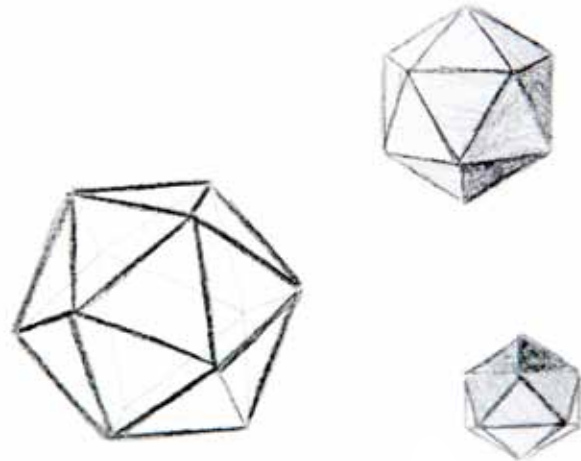
D. Divulgence publique et utilisation des résultats des tests

Cette catégorie inclut les questions relatives à la façon dont les résultats des tests sont utilisés et interprétés, au sein du système d'éducation, et dont ils sont rendus publics pour informer la population en général.

Ces quatre catégories d'enjeux offre un cadre d'analyse dans la prochaine section.

La voie proposée

Il y a près de vingt ans, la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario a recommandé l'introduction de tests normalisés pour l'Ontario, tout en émettant des réserves sur leur adoption à grande échelle. Par précaution, et tout en indiquant qu'il « est tout à fait plausible qu'il faille réviser ses responsabilités », la Commission a recommandé que le mandat et les travaux de l'OQRE soient réexaminés après cinq ans, pour s'assurer que les tests normalisés sont bien conçus et mis en pratique et que les préoccupations soulevées à leurs égards ne se concrétisent pas.¹³ Malgré une solide expérience de mise en pratique des tests normalisés en Ontario et des travaux de recherche universitaire portant sur la question, le débat quant à leur efficacité se poursuit. Ainsi, il conviendrait de procéder à un examen de suivi tel que le proposait la Commission en 1995.



Examen 2009 de l'OQRE par le vérificateur général

En 2009, le vérificateur général de l'Ontario a procédé à un examen de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. L'objectif était d'évaluer si l'OQRE avait mis en place les systèmes, processus et procédures appropriés pour s'assurer que ses évaluations traduisent fidèlement les attentes du programme d'enseignement. Cependant, notre Groupe de travail recommande une étude plus large des effets des tests normalisés sur l'atteinte des objectifs du système d'éducation, tels que définis dans la *Loi sur l'éducation*.

Nous recommandons que le gouvernement de l'Ontario mette sur pied un groupe diversifié et représentatif d'experts, pour mener un examen de suivi de son programme de tests normalisés.

Ce comité de révision devrait formuler des recommandations concernant les acquis des élèves et la responsabilisation du système qui découlent des objectifs de la Loi sur l'éducation de la province. Dans le cadre de son examen, le groupe d'experts devrait être disposé à étudier de nouveaux modèles d'évaluation et de responsabilisation, y compris ceux que se sont donnés d'autres pays du monde reconnus comme étant des chefs de file à cet égard. La Finlande, par exemple, s'enorgueillit de figurer aux premiers rangs des classements internationaux sans avoir recours à toute une batterie de tests normalisés.

Le mandat du comité devrait comprendre l'examen de l'éventail des avantages visés et des effets inattendus des tests normalisés telles qu'actuellement mis en pratique en Ontario, faisant ainsi place à la variété de travaux de recherche et de perspectives disponibles sur le sujet.

A. Structure des tests par rapport aux objectifs fixés

i. Le groupe d'experts devrait examiner si le cadre actuel du système d'évaluation continue de favoriser l'atteinte de l'ensemble des objectifs du système d'éducation.

Le système d'éducation entend mettre en place un milieu d'apprentissage fondé sur une assise solide de compétences essentielles, y compris la littératie et la numératie. En mesurant spécifiquement la littératie et la numératie, les tests normalisés cherchent à offrir une indication claire de la réussite à offrir un programme qui « apporte à tous les enfants ou

Une nouvelle voie vers l'amélioration continue : l'expérience finlandaise

L'expérience de la Finlande prouve que les tests normalisés ne constituent pas une condition nécessaire à la mise sur pied d'un système éducatif concurrentiel sur la scène internationale. Ce pays se retrouve constamment dans le peloton de tête des enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), et a fait preuve d'amélioration soutenue, d'une année d'enquête à l'autre. La Finlande a connu ce succès tout en limitant l'étendue de ses tests normalisés, n'évaluant que 10 p. cent des élèves chaque année et, certaines matières, que sur des cycles de trois ou quatre ans.

Source : Pasi Sahlberg, (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Columbia University Teachers College Press.

presque, vers l'âge de neuf ans, un bagage suffisamment solide sur lequel ils puissent s'appuyer pour acquérir des connaissances et des compétences intellectuelles plus complexes. »¹⁴ Vers la fin du secondaire, l'évaluation garantit « au public qu'un élève titulaire d'un diplôme d'études secondaires sait suffisamment lire et écrire pour entrer dans la vie d'adulte; qu'aucun diplômé d'une école secondaire ne présente en lecture et en écriture des lacunes telles qu'elles l'empêchent de communiquer au niveau postsecondaire, au travail ou pour remplir ses obligations quotidiennes, en tant que citoyen et électeur. »¹⁵ Appliquée uniformément à chaque élève à des étapes précises, les tests normalisés visent à donner une mesure comparable du progrès des élèves dans la matière évaluée.

Cependant, la littératie et la numératie ne forment qu'un sous-ensemble de la gamme de matières prescrites dans le programme d'enseignement (voir l'encadré page 10), et cette gamme de matières ne constitue qu'un élément des objectifs du système d'éducation. Le groupe d'experts devrait revoir si l'éventail des matières tel que testées actuellement favorise l'atteinte de l'ensemble des objectifs du système d'éducation et identifier les modalités les plus à même d'assurer également la responsabilisation à l'égard des objectifs qui ne sont pas mesurés ou qui ne sont pas mesurables au moyen des tests normalisés.

Curriculum de l'Ontario

Élémentaire

- Français
- Études sociales
- Mathématiques
- Éducation artistique
- Langues autochtones
- Sciences et technologie
- Éducation physique et santé
- Actualisation linguistique en français

Secondaire

- Anglais
- Sciences
- Mathématiques
- Études autochtones
- Éducation artistique
- Affaires et commerce
- Langues autochtones
- Anglais pour débutants
- Sciences et technologie
- Éducation technologique
- Études interdisciplinaires
- Éducation physique et santé
- Sciences humaines et sociales
- Études canadiennes et mondiales
- Actualisation linguistique en français
- Planification des programmes et évaluation
- Langues classiques et langues internationales
- Orientation et formation au cheminement de carrière
- Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français

ii. Le groupe d'experts devrait examiner si l'ampleur et la fréquence des évaluations demeurent conformes aux objectifs du ministère de l'Éducation quant aux évaluations de l'OQRE.

En Ontario, chaque élève d'un âge donné doit passer un test normalisé en lecture, en écriture et en calcul chaque année. Une solution de rechange serait de tester un échantillon statistiquement significatif d'élèves chaque année, au sein d'un groupe d'âge particulier, ce qui offrirait une base scientifique solide pour déterminer si le système d'éducation donne satisfaction dans les domaines évalués. De la même manière, chaque domaine évalué pourrait l'être en fonction d'un cycle rotatif de trois ou quatre ans plutôt que chaque année, comme cela est le cas en Finlande. Le groupe d'experts pourrait examiner dans quelle mesure de tels ajustements méthodologiques permettraient aux enseignants et aux administrateurs de continuer à disposer de données pertinentes pour être en mesure d'apporter des modifications au système d'éducation

ou au curriculum, tout en réduisant sensiblement le temps d'enseignement régulier en classe et les frais d'administration associés aux tests.

Réduire l'ampleur ou la fréquence des évaluations permettrait encore d'atteindre les objectifs fixés par le ministère de l'Éducation quant aux tests normalisés, à savoir de pouvoir comparer les résultats du système d'éducation au fil du temps.

Réduire l'ampleur ou la fréquence des évaluations ne permettrait pas que les résultats soient utilisés pour l'évaluation d'élèves individuellement. Il ne s'agit pas d'un inconvénient significatif, étant donné que le système actuel n'est pas propice à cette pratique non plus. Les résultats des tests normalisés sont diffusés au début de l'année scolaire suivante, ce qui réduit leur efficacité comme instrument d'identification et de correction des faiblesses d'élèves en particulier. En 1995, la Commission notait que les tests normalisés ne seraient pas très utiles aux élèves individuellement parce que les résultats ne sont pas communiqués assez rapidement et qu'ils n'incluent pas suffisamment de rétroaction, notamment une analyse des forces et des faiblesses de l'élève.

B. Incidence des tests sur la classe

i. Le groupe d'experts devrait examiner l'incidence, sur l'apprentissage, du temps d'enseignement régulier consacré à la préparation et à l'administration des tests.

Le temps consacré à la préparation et à l'administration des évaluations est significatif. Au plus fort, certains enseignants ont indiqué consacrer une grande partie de la seconde moitié de l'année scolaire à des activités de préparation aux tests,¹⁶ ce qui leur laisse moins de temps pour enseigner les matières non évaluées ou pour approfondir les matières évaluées. La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qualifie cela comme représentant une différence « entre l'enseignement qui vise à améliorer l'apprentissage des élèves et l'enseignement dont l'objet est d'améliorer les résultats des élèves aux tests. »¹⁷ Une étude a démontré que, dans le sillage du programme « No Child Left Behind », 70 p. cent des conseils scolaires américains ont réduit le temps d'enseignement des matières autres que la lecture, l'écriture et les mathématiques de façon à améliorer les résultats de leurs élèves aux évaluations.¹⁸

Par définition, l'accent mis sur l'amélioration des résultats aux tests normalisés empiète sur le temps d'enseignement qui pourrait faire progresser les élèves dans d'autres domaines. L'OQRE défend l'idée que

pour accorder de l'attention à quelque chose et, par extension, pour l'améliorer, il faut d'abord en prendre la mesure.¹⁹ Puisque les données fournies par les tests normalisés constituent le fondement des décisions en matière de politique, il existe un risque qu'une attention accrue et que des initiatives éducationnelles axées sur la littératie et la numératie puissent se faire au détriment d'autres domaines du programme d'enseignement. Le groupe d'experts devrait s'assurer de conserver un juste équilibre ou, si nécessaire, de rajuster les efforts consacrés aux tests pour éviter que ceux-ci ne perturbent outre mesure l'acquisition de toute la gamme d'habiletés, de compétences et de connaissances prévues dans la *Loi sur l'éducation*.

ii. Le groupe d'experts devrait examiner l'incidence des méthodes et des outils d'évaluation sur l'acquisition de compétences et de connaissances plus larges.

Apprendre nécessite l'acquisition de connaissances, de compétences et d'autres habiletés cognitives, entre autres, la créativité, la résolution de problèmes, la compréhension, la pensée analytique et le sens critique. Les tests normalisés tendent, toutefois, à mesurer une gamme plus limitée de connaissances et de compétences fonctionnelles au sein des matières évaluées. Alors que le mouvement en faveur des tests normalisés prenait de l'ampleur en Ontario, dans les années 1990, un chercheur invitait les décideurs politiques à retenir les leçons de l'expérience américaine :

Dès la fin des années 1970, il est devenu de plus en plus évident que les politiques de tests normalisés à enjeux élevés étaient très corruptibles... et que l'utilisation de tests normalisés pour la responsabilisation avaient en fait réduit le programme enseigné et fait, de plus en plus, dériver l'enseignement vers... la mémorisation et les compétences de base plutôt que d'améliorer la qualité de l'enseignement [trad.].²⁰

Cet effet peut se produire en partie en raison des méthodes requises pour la mise en œuvre à grande échelle des tests normalisés et pour l'analyse efficace des résultats. Par exemple, les tests comportent généralement des questionnaires à choix multiples et des questions ouvertes à réponses écrites courtes, ce qui privilégie le raisonnement convergent (c.-à-d., bonne réponse ou mauvaise réponse), ainsi que la mémoire à court terme et le rappel d'information. Au contraire, de tels tests ne sont pas aisément adaptés à renforcer la créativité et les mécanismes de pensée plus complexes que favorisent des techniques pédagogiques comme l'apprentissage par la découverte. Celles-ci encouragent les élèves à trouver les solutions via l'interaction avec leur environnement, la réflexion à des questions à multiples dimensions

ou ambiguës et les expérimentations.²¹ Le groupe d'experts devrait étudier dans quelle mesure les tests normalisés influent sur l'enseignement d'habiletés supérieures de réflexion en classe et pourrait vouloir consulter le rapport du Groupe de travail d'Action Canada 2013, « Conjuguer l'éducation au futur : Adapter les systèmes éducatifs canadiens pour le 21^e siècle. »

iii. Le groupe d'experts devrait examiner le bien-fondé et l'incidence de la pression exercée par les tests normalisés sur les enseignants et sur les élèves.

Il existe un équilibre fragile entre les forces contradictoires qui contraignent les enseignants, les élèves et les administrateurs à obtenir de meilleurs résultats aux évaluations. Certains défenseurs des tests normalisés sont d'avis que cette pression est précisément ce qu'il faut pour améliorer le rendement de l'Ontario en littératie et en numératie. D'autres, notamment l'administrateur des tests en Ontario, estiment que les tests normalisés ne devraient provoquer aucune pression induite puisqu'ils portent sur des éléments en principe déjà couverts dans le curriculum régulier.²²

La pression, au sein de la salle de classe, peut empêcher la création d'une ambiance positive d'apprentissage et de découverte, plus particulièrement chez les élèves les plus jeunes. Des chercheurs sont également d'avis qu'exercer de la pression en vue d'obtenir des résultats peut miner l'enseignement comme profession.²³ À trop mettre l'accent sur les résultats, on peut limiter le rôle des enseignants, quand vient le temps de décider du contenu et des méthodes d'enseignement, en les convertissant en « spécialistes de l'efficacité » qui « [dispensent] un enseignement décidé par d'autres. »²⁴

Le rapport annuel 2009 du Bureau du vérificateur général de l'Ontario a noté cette pression pour de meilleurs résultats, et a établi un lien entre cette pression et les effets négatifs des classements à des fins autres que pédagogiques (ce dont nous discutons dans la Section D ci-après). Plus précisément, le vérificateur général a indiqué :

De nombreux membres du personnel enseignant et de la direction ont fait remarquer que l'acceptation accrue des résultats de l'OQRE faisait monter les pressions exercées sur les écoles pour qu'elles améliorent les résultats à la base des interventions du ministère et des conseils scolaires, et des classements établis par des organismes privés.²⁵

Le comité de révision devrait examiner le bien-fondé et l'incidence de la pression que les tests normalisés exercent sur les enseignants et sur les élèves et, si nécessaire, proposer des modifications.

C. Validité des résultats des tests

i. Le groupe d'experts devrait examiner si les tests normalisés garantissent la réussite des élèves conformément aux normes fixées.

La valeur des tests normalisés s'explique par la croyance que les résultats des évaluations ont une plus grande « aura de sérieux scientifique et de rigueur » que les évaluations faites par les enseignants. Pour cette raison, la population en général s'est familiarisée avec les tests normalisés et a confiance en ceux-ci comme moyen d'établir la responsabilisation quant à la qualité de l'éducation. Selon une étude, les deux-tiers des parents de l'Ontario sont en faveur des tests normalisés et sont d'avis que ceux-ci rendent le système d'éducation plus responsable à l'égard des contribuables et des parents.²⁷ Les tests normalisés offrent aux parents une opinion supplémentaire aux évaluations menées par les enseignants, et leur donnent l'assurance que leur enfant réussit selon les normes établies.²⁸ À l'échelle du système, les administrateurs peuvent utiliser les résultats des évaluations pour cibler les mesures correctives nécessaires pour améliorer les secteurs où on a relevé des faiblesses. Les écoles et les conseils scolaires peuvent également se servir des résultats pour alimenter les discussions sur les meilleures pratiques.

Toutefois, la Commission royale sur l'éducation était d'avis que cette perception de meilleurs résultats pouvait ne pas correspondre à la réalité en comparaison à ce qui pouvait être accompli par des enseignants professionnels et bien formés. Le rapport note que « il est peu probable que les tests à grande échelle donnent une idée plus juste et plus exacte des progrès de l'élève que le jugement porté par un enseignant-évaluateur bien formé. »²⁹

Un enjeu connexe est de savoir en quoi la réussite d'un test en particulier est une mesure de l'apprentissage réalisé. Toute évaluation ne constitue qu'un échantillon d'un ensemble plus large d'information. Si les enseignants ou les élèves savent d'avance quelle partie de la matière sera évaluée, et qu'ils ne se concentrent que sur l'apprentissage de celle-ci, les notes obtenues à l'évaluation ne seront plus représentatives de l'ensemble des objectifs d'apprentissage obligatoires en vertu du curriculum ontarien relativement aux matières évaluées. Le fait de se concentrer sur les éléments évalués du curriculum pourrait faire en sorte que, dans certains cas, les éléments non évalués soient laissés de côté, rétrécissant les matières prescrites par le curriculum enseignées aux élèves. Le groupe d'experts devrait examiner la possibilité qu'une hausse des notes aux tests pourrait ne pas nécessairement être une

assurance du rendement des étudiants conformément aux normes fixées mais aussi signaler une baisse dans l'atteinte des objectifs pédagogiques plus larges tels qu'énoncés dans la *Loi sur l'éducation*.

ii. Le groupe d'experts devrait examiner l'incidence de mesurer les progrès d'un élève à partir d'un nombre limité d'échantillons au cours de sa scolarité.

En Ontario, les tests normalisés sont menés quatre fois au cours de la scolarité d'un élève : en troisième, sixième, neuvième (sec. III) et dixième (sec. IV) années. Par conséquent, ces tests pourraient ne pas tenir pleinement compte du processus non linéaire que suppose l'apprentissage ou des facteurs externes qui peuvent influencer les résultats de manière positive ou négative certains jours d'examen. La Commission a reconnu ce risque et a par ailleurs ajouté que résoudre ce problème en augmentant le nombre d'évaluations engendre ses propres défis :

Une évaluation qui donnerait des renseignements fiables... devrait être administrée au cours de plusieurs sessions, [et] ... revêtirait probablement aux yeux des enseignantes et enseignants et des élèves une importance supérieure à sa valeur réelle.³⁰

Une évaluation efficace constitue un élément essentiel de l'apprentissage, avec des exemples fructueux d'évaluations formelles et informelles pleinement intégrées et même difficiles à différencier de l'enseignement comme tel. Comme la Commission royale sur l'éducation l'a fait ressortir, des évaluations fréquentes et cumulatives qui ont lieu chaque jour sont plus à même de renforcer et d'améliorer l'apprentissage que les évaluations à grande échelle.³¹ Les enseignants qui sont rompus aux techniques d'évaluation et qui observent les progrès de leurs élèves au quotidien sont à même de dresser un portrait plus nuancé et plus représentatif de leur rendement qu'un test normalisé typique.

D. Divulgence publique et utilisation des résultats des tests

i. Le groupe d'experts devrait examiner l'incidence des potentielles erreurs d'interprétation des résultats des tests et de leur utilisation abusive et définir des modalités assurant leur utilisation aux fins prévues.

Étant donné que les résultats des tests normalisés sont souvent les seules données disponibles pour fins de responsabilisation, ils sont utilisés et interprétés au-delà de l'usage prévu par les concepteurs même des tests. La Commission a noté que...

Tout test dont on se sert pour faire des évaluations et communiquer des informations à grande échelle

prend une importance disproportionnée; il peut avoir à long terme, comme c'est fréquemment le cas, des conséquences négatives sur les élèves et sur le système éducatif, en raison de l'utilisation à mauvais escient des renseignements recueillis.³²

L'OQRE de l'Ontario a lui-même soulevé cette préoccupation, en reconnaissant que certains groupes « accordent une valeur disproportionnée aux résultats », ajoutant que les données de leurs évaluations ne devraient pas être utilisées pour poser des jugements sur la qualité globale d'une école ou pour classer les écoles comme certains organismes externes le font.³³ La Commission royale sur l'éducation a également mis en garde contre le mauvais usage potentiel des résultats des tests pour « déterminer l'aptitude des élèves à apprendre ou leur capacité à réussir à l'école. »³⁴ La Commission a en outre précisé qu'il faut rendre l'information disponible d'une manière qui permet de la comprendre et de l'interpréter correctement :

[Les] renseignements doivent être mis à la disposition du public, des contribuables, ainsi que des parents, sous une forme qui leur permette d'évaluer en toute connaissance de cause l'efficacité du système. ... [Toutefois,] l'apprentissage et l'enseignement se prêtent difficilement à une mesure quantitative de leur efficacité et de leur efficience. Juger les écoles à l'aide d'outils inappropriés ne contribue en rien à l'information du public.³⁵

Telle que mise en œuvre en Ontario, les tests normalisés visent à démontrer comment les élèves réussissent en littérature et en numératie à un point donné, dans le but d'étayer et de formuler des politiques d'éducation et d'allouer des ressources pour pallier les carences dans ces domaines. Ils ne sont pas destinés à être utilisés pour tirer des conclusions sur le rendement global des élèves ou de leur école. Cependant, les commentateurs et les médias en publient souvent les données dans un format qui classe les écoles, quelquefois sans la nécessaire mise en contexte (comme les facteurs démographiques ou les caractéristiques d'une collectivité). Cette pratique peut avoir une incidence sur les comportements, soit le choix fait par les enseignants de l'école où ils vont travailler ou par les parents du quartier où s'établir.³⁶ Le vérificateur général de l'Ontario reconnaît cette tendance, notant au passage que les agents

immobiliers citent les résultats de ces tests pour attirer les parents dans des quartiers où les écoles affichent un rendement supérieur.³⁷ Une telle utilisation des données des tests contrevient aux objectifs du système public d'éducation de l'Ontario, lequel vise à supprimer les écarts en matière de rendement des élèves.³⁸

Le groupe d'experts devrait examiner si la manière et les moyens de fournir les renseignements au public sont mis en contexte, de manière à pouvoir interpréter ces renseignements de façon exacte et pertinente. Le groupe d'experts pourrait aussi évaluer la pertinence de contrôler la divulgation des données, tout en explorant des méthodes alternatives pour garantir la responsabilisation du système envers la population. Par exemple, l'expérience du Manitoba prouve qu'il est possible d'améliorer le rendement des élèves et du système, tout en préservant la confidentialité des données relatives aux résultats des tests.

ii. Le groupe d'experts devrait examiner des modalités supplémentaires ou alternatives permettant de garantir la responsabilisation du système d'éducation envers le public.

Le groupe d'experts pourrait examiner des modalités supplémentaires ou alternatives garantissant la responsabilisation, y compris les précédents qui existent déjà pour mesurer et rendre compte des résultats du système. Par exemple, la mesure des résultats pourrait comprendre l'examen :

- Du degré de représentation d'élèves de divers milieux et situations dans tous les programmes scolaires et pour tous les niveaux de réussite, comme indicateur de la façon dont le système reflète la population locale qu'il dessert;
- Des taux de fréquentation scolaire et d'achèvement des études, comme indicateur de la façon dont les élèves de tous les milieux persévèrent et réussissent;
- De sondages auprès d'élèves, de parents et d'enseignants, comme indicateur de la façon dont le système répond aux besoins des usagers et de la population locale; et,
- De la conformité à des normes acceptables de sécurité à l'école, autant pour les élèves que pour les enseignants.

La mesure et les rapports publics des résultats du système peuvent contribuer à évaluer plus directement l'efficacité du système public d'éducation et à renforcer la confiance qu'on lui accorde.

Conclusion

Évaluer la responsabilisation du système public d'éducation de l'Ontario devrait commencer par une meilleure compréhension de ses objectifs. Tel que stipulé dans la *Loi sur l'éducation*, le système sert de « fondement à une société prospère, solidaire et empreinte de civilité », laquelle « donne aux élèves la possibilité de réaliser leur potentiel et de devenir des citoyens possédant de solides compétences, connaissances et qualités humaines qui contribueront au bien-être de la société où ils vivent. » La réussite scolaire en numératie et en littératie, telle que mesurée par le truchement des tests normalisés, ne donne qu'un aperçu limité des succès et des lacunes dans le rendement du système d'éducation, par rapport à ces objectifs plus larges.

Au début des années 1990, La Commission royale sur l'éducation de l'Ontario a recommandé l'adoption de tests normalisés, tout en insistant sur la nécessité, pour ces évaluations, d'être convenablement conçues et mises en pratique. En résumant ces mises en garde, la Commission a clairement fait remarquer « qu'il est

plus facile de se tromper que de ne pas commettre d'erreurs, de semer la confusion dans l'esprit du public que de l'informer grâce à des statistiques, et plus simple d'évaluer à grand renfort d'argent les connaissances des élèves que d'améliorer l'enseignement ou l'apprentissage. »³⁹

Une vingtaine d'années plus tard, il est opportun de mettre sur pied un groupe d'experts diversifié et représentatif, pour réviser les tests normalisés en Ontario. Le mandat de ce groupe d'experts serait de vérifier si les réserves émises en 1995 par la Commission se sont concrétisées et le cas échéant, jusqu'à quel point. Plus généralement, la commission devrait revoir les tests normalisés en vue de s'assurer que le système d'éducation de l'Ontario atteint pleinement tous les objectifs établis dans la *Loi sur l'éducation*. Les leçons et les enseignements tirés de cette révision pourraient éclairer la réflexion sur les mêmes questions ailleurs au Canada.

Annexe 1

Aperçu des tests normalisés au Canada

	Littératie	Numératie	Sciences	Sciences sociales et humaines	
Colombie-Britannique	4, 7, 10, 11	4, 7, 10	10	11, 12	Les sciences sociales incluent les études autochtones en 11 ^{ème} . Les résultats des tests de 10-12 comptent pour 20-40 % de la note finale.
Alberta	3, 6, 9, 12	3, 6, 9, 12	6, 9, 12	6, 9	Les résultats du test de 12 ^{ème} comptent pour 50 % de la note finale.
Saskatchewan	4, 5, 7, 8, 10, 11	5, 8, 10	7, 10		Les tests sont biannuels. Ne comptent pas pour la note finale.
Manitoba	12	12			Pas de divulgation publique des résultats. Les résultats des tests comptent pour 30 % de la note finale.
Ontario	3, 6, 10	3, 6, 9			Diplomation conditionnelle à la réussite du test de littératie de 10 ^{ème} . Résultats du test de 9 ^{ème} compte pour 0-15 % de la note finale.
Québec	4, 6, 11	4, 6	11	11	Les résultats du test de 11 ^{ème} comptent pour 50 % de la note finale.
Nouveau-Brunswick	2, 4, 7, 9	3, 5, 8	6		Test de littératie exigé en 11 ^{ème} ou 12 ^{ème} si non réussi en 9 ^{ème} .
Nouvelle-Écosse	3, 6, 9, 12	3, 6, 12			Les résultats du test de 12 ^{ème} comptent pour 30 % de la note finale.
Île-du-Prince-Édouard	3, 6	3, 9			
Terre-Neuve et Labrador	3, 6, 9, 12	3, 6, 9, 12	12	12	Les résultats du test de 12 ^{ème} comptent pour 50 % de la note finale.
Yukon	3, 6, 9, 12	3, 6, 9			Utilisation du système de la C.-B. pour les tests de 10-12.
Territoires du Nord-Ouest	3, 6, 9, 12	3, 6, 9, 12	6, 9, 12	6, 9	Utilisation du système de l'Alberta pour tous les tests.
Nunavut	12	3, 12	12		Utilisation du système de l'Alberta pour les tests de 12 ^{ème} .

Notes

- ¹Ontario. *Loi sur l'éducation*. L.R.O. 1990 (dernière modification 2012). (http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws_statutes_90e02_f.htm#s0p1s3)
- ²Ontario. Commission royale sur l'éducation. (1994). *Pour l'amour d'apprendre : Rapport de la Commission royale sur l'éducation*. Volume II : *Apprendre : Notre vision de l'école*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Chapitre 11, p. 179. (<http://archive.org/stream/pourlamourdappre02onta#page/159/mode/1up>)³
- ³Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 179.
- ⁴Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 181.
- ⁵Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 179.
- ⁶Échanges de courriels privés entre les Fellows et Gerald Caplan (octobre à décembre 2012).
- ⁷Les écoles ont le droit d'inclure les résultats de mathématique de la neuvième année (sec. III) dans le bulletin final des élèves. Cela est appliqué de manière inégale dans la province, la pondération variant de 0 % à 15 %.⁸Ontario. Office of the Auditor General (2009). *Annual Report*.
- ⁸Ontario. Bureau du vérificateur général (2009). *Rapport annuel*. Chapitre 3 : *Office de la qualité et de la responsabilité en éducation*, p. 146. (http://www.auditor.on.ca/fr/rapports_fr/fr09/304fr09.pdf).
- ⁹Ontario. Ministère des Finances (2012). *Comptes publics de l'Ontario 2011-2012*. Volume 1 : *États des ministères et annexes*, p. 2-142. (<http://www.fin.gov.on.ca/fr/budget/paccts/2012/12vol1fr.pdf>).
- ¹⁰Herman, Joan L., Abedi, Jamal, et Golan, Shari (1994). « Assessing the Effects of Standardized Testing on Schools. » *Educational and Psychological Measurement* 54: 2, 471-482.
- ¹¹Ontario. Ministère de l'Éducation, Direction des politiques relatives au curriculum et à l'évaluation. *Énoncé de politique publique au sujet de l'OQRE*.
- ¹²Organisation de coopération et de développement économique (2010). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Publications de l'OCDE, p. 76-7. (<http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>).
- ¹³Commission royale sur l'éducation. Volume IV : Des idées à l'action. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Chapitre 19, p. 164. (<http://archive.org/stream/pourlamourdappre04onta#page/n7/mode/1up>)
- ¹⁴Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 182.
- ¹⁵Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 182-183.
- ¹⁶Meaghan, D. E. et F. R. Casas (1995). « On the Testing of Standards and Standardized Achievement Testing: Panacea, Placebo, or Pandora's Box? » *Interchange* 26: 1. Voir également Volante, Louis (Automne 2006). « Toward Appropriate Preparation for Standardized Achievement Testing », *Journal of Educational Thought* 40: 2.
- ¹⁷Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (décembre 2011). « Une nouvelle vision pour l'évaluation à grande échelle en Ontario ». (http://www.otffeo.on.ca/francais/media_room/briefs/new_vision.pdf).
- ¹⁸Rentner, D. S. et al. (2006). *From the Capital to the Classroom*. Washington, DC : Center on Education Policy.
- ¹⁹Ontario. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2012). « La force du programme de tests provinciaux de l'Ontario ». Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, p. 12. (http://www.eqao.com/pdf_f/12/PowerOntProv_TestingProg_fr.PDF).
- ²⁰S. Reardon, K. Scott, and J. Verre (1994). « Equity in Educational Assessment: Introduction », *Harvard Educational Review* 64: 1, 1-4. Cité dans le rapport de la Commission royale sur l'éducation, Chapitre 11.
- ²¹Volante, Louis (Automne 2006). « Toward Appropriate Preparation for Standardized Achievement Testing », *Journal of Educational Thought* 40: 2.
- ²²La force du programme de tests provinciaux de l'Ontario, p. 9.
- ²³Mons, Nathalie (août 2009). « Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée ». Agence Exécutive d'Éducation, Audiovisuel et Culture, p. 27. (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf).
- ²⁴Wien, C. A. et C. Dudley-Marling (1998). « *Limited Vision: The Ontario Curriculum and Outcomes-Based Learning* ». *Revue canadienne de l'éducation*, 23 : 4, 405-20.
- ²⁵Ontario. Bureau du vérificateur général (2009). *Rapport annuel*. Chapitre 3 : *Office de la qualité et de la responsabilité en éducation*, p. 156. (http://www.auditor.on.ca/fr/reports_fr/fr09/304fr09.pdf).
- ²⁶Paris, S.G. et al. (juin 1991). « A Developmental Perspective on Standardized Achievement Testing », *Educational Researcher* 20: 5, p. 13.
- ²⁷D. Hart & D. W. Livingstone. (2010). *The 17th OISE Survey of Educational Issues: Public Attitudes Toward Education in Ontario 2009*. Toronto : University of Toronto Press, p. 19. (http://www.oise.utoronto.ca/oise/UserFiles/File/OISE%20Survey/17th%20OISE%20Survey/OISE_SURVEY_17_FINAL_PDF.pdf)
- ²⁸Ontario. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2010). *Points de vue des parents : l'importance des tests provinciaux et des renseignements qu'ils procurent sur l'apprentissage des enfants*. (http://www.eqao.com/Research/pdf/F/Parent-Research_Findings_FRE.pdf).
- ²⁹Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 179.
- ³⁰Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 167.
- ³¹Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 165.
- ³²Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 180.
- ³³Ontario. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2012). « La force du programme de tests provinciaux de l'Ontario ». Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, p. 17. (http://www.eqao.com/pdf_f/12/PowerOntProv_TestingProg_fr.PDF).
- ³⁴Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 180.
- ³⁵Commission royale sur l'éducation. Chapitre 19, p. 157.
- ³⁶Delhi, K (1998). « Shopping for Schools ». *Orbit* 29: 1, 29-33; réf. Harris, Richard et Michael Mercier (Automne 2000). « A Test for Geographers: The Geography of Educational Achievement in Toronto and Hamilton ». *Canadian Geographer/Le Géographe canadien* 44: 3, 210-227.
- ³⁷Ontario. Bureau du vérificateur général (2009). *Rapport annuel*. Chapitre 3 : *Office de la qualité et de la responsabilité en éducation*, p. 156. (http://www.auditor.on.ca/fr/reports_fr/fr09/304fr09.pdf)
- ³⁸Ontario. *Loi sur l'éducation*. L.R.O. 1990 (dernière modification 2012), art. 25, p. 1 (http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws_statutes_90e02_f.htm#s0p1s3)
- ³⁹Commission royale sur l'éducation. Chapitre 11, p. 159.

