

Le rôle et l'expansion des instruments d'action publique dans la transformation des systèmes éducatifs pour atteindre l'excellence et l'équité: Une analyse historique en Ontario de 1993-2017

Éliane Dulude et Peter Milley
Université d'Ottawa

Résumé

Les récentes politiques publiques cherchent à instituer des changements à grande échelle pour réaliser l'équité et l'excellence dans les écoles. Celles-ci s'appuient sur divers instruments d'action publique pour encourager tous les acteurs du système à se concerter et à modifier leurs pratiques et croyances afin d'assurer une cohérence systémique dans l'implantation des politiques. Nous illustrons la manière dont trois des quatre dernières réformes ontariennes visant l'excellence et l'équité ont, de 1993 à 2019, déployé différents types d'instruments au fil du temps pour orienter, coordonner et susciter des changements. Une analyse de ces instruments d'action publique et de leur cohérence sur différentes périodes met en évidence la surcharge d'instruments qui s'accumule au fil du temps par le nombre, le type et la superposition. Cette analyse permet d'expliquer, en partie, les tensions et les incohérences qui découlent de la volonté de transformer le système afin d'atteindre l'équité et l'excellence de tous les élèves ontariens.

Mots clés : réformes systémiques, instruments d'action publique, équité, excellence, Ontario

Problématique

Au cours des années 1990, les premières réformes dites systémiques ou à grande échelle ont été envisagées pour pallier les difficultés des actions gouvernementales, souvent fragmentées, diversifiées et vastes, à transformer les systèmes éducatifs de manière durable (Cejudo et Michel, 2017; Levin, 2007). Ces réformes exigeaient donc de repenser l'ensemble des politiques et des programmes par des décisions et des actions délibérées et planifiées par les autorités formelles afin de changer en profondeur la totalité ou une dimension importante du système (Barroso, 2017; Fullan, 2009). Alors que les réformes précédentes visaient principalement le personnel scolaire, ces approches incluent désormais un public plus large — les personnes et les organisations à différents niveaux de gouvernance (ex. : école, conseils scolaires, gouvernement) — qui peuvent exercer une influence directe ou indirecte sur l'apprentissage des élèves (Honig, 2006). Celles-ci cherchent ainsi à mobiliser l'ensemble des paliers de gouvernance et des acteurs et à orchestrer la cohérence entre les multiples politiques, les stratégies ministérielles et les instruments d'action publique (Dulude et IsaBelle, 2018; Fullan et al., 2018). Au fil du temps, différentes réformes ont proposé diverses politiques visant à contrer la (re)production des inégalités scolaires en définissant leurs sources possibles et en déployant des instruments d'action publique qui visent à améliorer la réussite et les apprentissages des élèves (Felouzis et al., 2016). En Ontario, on compte quatre importantes réformes introduites par différents partis politiques qui ont cherché à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dont trois qui s'attardent principalement à l'excellence et l'équité en déployant différents instruments pour apporter des changements organisationnels, structurels ou pédagogiques afin d'assurer

la réussite de tous les élèves.

L'émergence de la première réforme systémique s'inscrit dans l'ère du « *programme d'études commun de la première à la neuvième année* ». Celle-ci a d'abord introduit deux concepts importants, les résultats d'apprentissage et l'apprentissage intégré par l'entremise d'un cadre curriculaire qui spécifie les résultats en mathématiques, lecture et écriture. En cela, elle s'éloigne des anciens programmes scolaires énoncés en termes d'objectifs (Anderson et Ben Jaafar, 2003; Mawhinney, 1995). Tous les élèves sont appelés à atteindre un ensemble de résultats d'apprentissage prédéfinis, ce qui permet aux autorités gouvernementales de miser sur l'égalité des résultats pour tous en limitant les effets délétères de l'offre d'éducation (Ben Jaafar et Anderson, 2007). Il est attendu que le développement et l'implantation de ce nouveau cadre curriculaire soient associés à la nouvelle politique d'équité ethnoculturelle et antiraciste adoptée durant cette même période. Cette dernière met l'accent sur la discrimination systémique causée par les dynamiques de pouvoir et de privilèges et sur l'importance de dépasser l'enseignement des différentes cultures et des traditions de certains groupes d'élèves à l'école en priorisant une approche antiraciste (Sergeren, 2011)¹.

La seconde réforme, proposée durant la période de la « *Révolution du bon sens* », s'inscrit dans la lignée de la précédente. Elle met en œuvre des programmes-cadres prescrits et centralisés (Anderson et Ben Jaafar, 2003) et associe explicitement la reddition de comptes aux attentes curriculaire en établissant des normes de contenus d'apprentissage (ex. : mathématiques et langue maternelle) et en associant des normes de performance en lien avec les évaluations externes comme moyens pour augmenter la performance scolaire (Laveault et Bourgeois, 2014). Toutes les références valorisant des objectifs d'équité (ex. : antiracisme, genre) dans les programmes scolaires, le matériel et les évaluations en sont retirées (Anderson et Ben Jaafar, 2003). D'autres changements structurels y sont apportés tels que la réduction du nombre de conseils scolaires, la création de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) pour concevoir, administrer et superviser l'administration des tests standardisés, la diminution des années d'études secondaires passant de cinq à quatre ans. Des mesures d'austérité sont mises en place dans le système (ex. : compressions budgétaires), ce qui entraîne une faible satisfaction du personnel scolaire et une stagnation des résultats scolaires en numératie et en littératie de 1998-2002 (Fullan, 2009).

La troisième réforme, l'ère des « *Stratégies de littératie et de numératie et de réussite des élèves* », introduit l'orientation politique de l'égalité des résultats en misant sur la maîtrise de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et en ciblant trois priorités ministérielles : 1) améliorer le rendement des élèves, 2) réduire les écarts de rendement, 3) rehausser la confiance du public². Ces nouvelles priorités ont suscité de nouveaux changements au curriculum menant à l'élargissement des résultats d'apprentissage attendus en y prescrivant les niveaux de rendement (inférieur, atteint supérieur) aux matières scolaires, leur intégration dans les tests standardisés et le suivi des résultats des élèves (Anderson et Ben Jaafar, 2003). Des instruments existants ont été aussi révisés pour inclure ces niveaux de rendement et s'assurer que les conseils scolaires et les écoles atteignent les normes prescrites par la province.

Depuis le début des années 2010, la plus récente réforme, que certains nomment « l'ère de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être » (Hargreaves et Shirley, 2018), semble plus ambiguë quant à son orientation politique, ses objectifs et ses finalités. Cette récente période maintient les initiatives ministérielles précédentes en réitérant l'importance de l'égalité des résultats rattachée au discours d'excellence. Toutefois, quatre nouveaux objectifs ambitieux et interdépendants sont introduits, soit 1) atteindre l'excellence par un rendement scolaire élevé, l'acquisition de compétences transférables et de civisme, 2) assurer l'équité en réalisant le plein potentiel des élèves par des expériences d'apprentissage enrichissantes, 3) promouvoir le bien-être en développant chez les élèves une meilleure santé mentale et physique, un sentiment positif de soi et d'appartenance, et les compétences nécessaires pour faire des choix positifs, 4) rehausser la confiance du public en formant de nouvelles générations de citoyens

¹ Cette réforme, ancrée dans l'idéologie de l'égalité de traitement et de l'antiracisme, vise à mettre en lumière l'exclusion des valeurs, expériences et croyances des groupes minorisés, ethnoculturels, racisés et autochtones, et des barrières institutionnelles et individuelles qui freinent leur réussite (Sergeren, 2011).

² La troisième réforme, ancrée dans l'idéologie de l'égalité des résultats, a misé sur la maîtrise de connaissances et de compétences essentielles ainsi que l'obtention du diplôme comme conditions nécessaires à l'insertion sur le marché du travail (Campbell, 2021).

sûrs d'eux, compétents et bienveillants (MÉO, 2014a). Ces nouveaux objectifs sont accompagnés de nouvelles mesures (ex. : engagement et sentiment d'appartenance, équité) et de nouvelles attentes en matière de compétences (ex. : compétences du 21^e siècle) afin d'obtenir un portrait plus « significatif » de l'apprentissage des élèves (Bae, 2018). Des instruments existants tels que le plan d'amélioration scolaire et le sondage sur le climat ont été aussi révisés afin de prendre en compte ces nouvelles mesures dans la progression et l'apprentissage des élèves.

La comparaison des quatre périodes permet de saisir certains enjeux quant aux orientations politiques, à l'implantation de réformes et à l'importance du choix des instruments introduits pour susciter des changements systémiques en profondeur, et ainsi de réduire les inégalités scolaires et sociales. Ces premières réformes, déjà qualifiées d'ambitieuses par leurs objectifs systémiques, ont démontré que le choix et la combinaison de différents types d'instruments par les juridictions éducatives sont variés et auraient favorisé, dans certains cas, la réduction de certaines incohérences entre les politiques, les bureaucraties et la gouvernance qui ont entravé les efforts de transformation passés (Coburn et al., 2016; Levin, 2007). Les réformes antérieures, et plus particulièrement les instruments déployés, ont montré qu'il demeure difficile d'orchestrer la cohérence d'actions concertées pour susciter des changements systémiques, car celles-ci dépendent de l'action des individus, groupes ou organisations concernés (Honig et Hatch, 2004; Pons, 2020) ainsi que de la combinaison d'instruments qui tendent parfois à créer des tensions entre les logiques concurrentes qu'ils promeuvent (ex. : conformité et autonomie accordée aux professionnels) (Anderson-Levitt, 2003; Honig, 2008). Cela soulève d'importantes questions relatives à la transformation des systèmes existants et au choix des instruments qui permettront de réaliser les objectifs des politiques d'équité et d'inclusion.

Cet article vise à analyser et à comparer le rôle des instruments déployés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour mettre en œuvre des transformations systémiques afin d'atteindre les objectifs concomitants d'excellence et d'équité. Plus particulièrement, nous cherchons à identifier quels sont les types d'instruments qui ont été déployés au fil du temps pour soutenir ces changements et à analyser la manière dont ils ont été choisis et combinés pour assurer une cohérence systémique des actions par rapport aux finalités d'équité et d'excellence.

Cadre conceptuel : La cohérence des instruments d'action publique pour orienter, soutenir et évaluer l'implantation de réformes systémiques

Notre étude prend appui sur des concepts provenant des domaines de l'analyse politique et de l'implantation. Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous nous attardons aux éléments des instruments d'action publique considérés importants pour façonner et orienter la mise en œuvre de changements systémiques. Les instruments d'action publique sont des outils employés par les décideurs politiques pour traiter les questions d'intérêt public et orienter les réformes. Ils constituent le « contenu de la boîte à outils dans laquelle les décideurs doivent puiser pour élaborer [...] les politiques publiques » (Howlett, 2019, p. 7). Cette boîte à outils contient une variété d'options (Salamon, 2001). Howlett (2019) classe ces options en quatre catégories : les outils d'autorité (ex. : les lois, les règlements), les outils d'information (ex. : les campagnes de sensibilisation, les résultats de recherche), les instruments organisationnels (ex. : la mise en place d'agences publiques) et les outils financiers (ex. : les subventions, les sanctions). En ce sens, la sélection et la combinaison d'instruments visent à modifier les comportements de la société et de ses institutions afin de promouvoir, d'accroître, d'occulter ou de diminuer un enjeu d'intérêt public (Howlett, 2019). Cette sélection vise à encourager l'assentiment aux orientations politiques et à offrir des directives et des ressources pour modifier les pratiques à plusieurs niveaux afin d'atteindre leurs objectifs (Cejudo et Michel, 2017; Coburn et al. 2016; Cohen et al., 2007). En éducation, la sélection et l'implantation d'instruments d'action publique jouent un rôle important pour guider, soutenir et coordonner les changements dans les pratiques des acteurs à différents paliers de gouvernance dans les systèmes (Coburn et al., 2016; Maroy, 2015; Woulfin, 2016). L'ensemble des instruments d'action publique sélectionnés constitue donc « un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre les autorités publiques et leurs destinataires en fonction des représentations et des significations dont ils sont porteurs » (Lascoumes et Le Galès, 2005, p. 13).

Certaines études se sont intéressées à la manière dont la sélection des instruments influence

l'implantation des politiques.³ Ces études indiquent qu'il ne suffit pas de s'attarder aux choix individuels des décideurs politiques par rapport aux instruments politiques, mais qu'il importe également de se concentrer sur leur combinaison et leur interaction (Howlett, 2019). Cela permettrait de mieux saisir la fragmentation de l'action gouvernementale en matière de politiques éducatives qui pourrait interférer avec le traitement des enjeux et des réformes publiques⁴. De nombreuses études ont, d'ailleurs, souligné l'importance d'établir un « alignement » entre les instruments d'action publique et de coordonner les objectifs et les instruments entre les acteurs de différents paliers de gouvernance pour assurer une cohérence des actions menées (Maroy, 2015; Maroy et Voisin, 2014; Schutte et al., 2022). Cejudo et Michel (2017) définissent cette cohérence comme un « processus durant lequel les décideurs politiques conçoivent un ensemble de politiques de telle sorte que, si elles sont correctement mises en œuvre, peuvent potentiellement atteindre un objectif ambitieux, » (p.750)⁵. En ce sens, la cohérence peut être comprise comme un résultat objectif pouvant être atteint par les gouvernements en identifiant les problèmes techniques dans la formulation des politiques (Honig et Hatch, 2004).

D'autres études tendent à s'éloigner d'une conception rationnelle et technique qui ignore la complexité et l'ambiguïté inhérentes aux organisations et à leurs environnements; celles-ci se concentrent non pas sur le point de vue des décideurs politiques mais plutôt sur les expériences des destinataires pour saisir le sens qu'ils donnent à la cohérence. Hodge et Stosich (2022) démontrent que même si l'alignement technique est élevé entre les politiques, cela ne suffit pas pour que les acteurs scolaires en perçoivent la cohérence lors de leur mise en œuvre. En ce sens, la cohérence se manifeste lorsque les acteurs scolaires perçoivent et expérimentent « ces multiples programmes ou politiques comme étant coordonnés, complémentaires, et se renforçant mutuellement » (Hodge et Stosich, 2022, p. 5). En d'autres mots, les avantages supposés de l'alignement et de la cohérence pour la mise en œuvre des politiques ne peuvent se concrétiser que si l'on sait clairement quels instruments sont censés être assemblés avec quels autres, comment, sous quels aspects et à quelles fins (Buchmann et Floden, 1992).

Certaines études ont d'ailleurs mis en évidence des difficultés majeures rencontrées par les décideurs politiques lorsqu'ils tentent d'assurer la cohérence auprès des destinataires. Un des défis majeurs est la superposition des politiques. Howlett (2019) note que la plupart des initiatives politiques visent à corriger les problèmes qui émergent au fil du temps par rapport aux arrangements politiques existants. Le traitement de ces arrangements historiques se caractérise souvent par la « superposition » de nouveaux éléments sans abandonner les précédents. Cela peut entraîner des difficultés telles que des contradictions internes entre les instruments et les objectifs, et une intégration illogique⁶. Un autre problème majeur est la surcharge des politiques, qui découle du fait que les décideurs politiques élaborent trop de politiques ou des plans politiques compliqués et vagues avec des priorités multiples (Fuhrman, 1994; Hodge et Stosich, 2022).

Méthodologie

Cette étude s'appuie sur une analyse documentaire qualitative des instruments d'action politique portant sur une période de 30 ans. La période choisie permet d'ajouter deux dimensions importantes, la temporalité et le caractère évolutif, afin de mieux saisir la sélection et la combinaison des instruments d'action publique pour coordonner les actions menées par les conseils scolaires et les écoles au fil du temps (Cellard, 1997). Pour ce faire, trois critères de sélection ont été retenus pour repérer et sélectionner les instruments. Ils devaient : 1) être produits par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2) aborder une notion d'équité/égalité et 3) inclure des mesures d'imputabilité et de reddition de comptes. Dans notre sélection, nous avons privilégié une notion assez large de l'équité/l'égalité qui nous a amenés à élargir

³ Howlett (2019) estime que la formulation d'une politique exige « l'effort conscient et délibéré de définir les objectifs politiques et de les mettre en correspondance avec les instruments politiques qui sont censés permettre d'atteindre ces objectifs » (p. 3).

⁴ « L'équité et l'accountability en éducation requièrent des réponses multidimensionnelles et systémiques [...], ce qui signifie qu'un plus grand nombre d'acteurs à différents niveaux sont concernés par les décisions relatives à la formulation des politiques et à la sélection des instruments » (Cejudo et Michel, 2017).

⁵ « Dans le cas d'enjeux complexes exigeant une action concertée et systémique, les décideurs politiques s'efforceraient de faire en sorte que différentes politiques, chacune par un chemin différent, abordent une dimension du même problème à l'aide d'un instrument spécifique » (Cejudo et Michel, 2017).

⁶ Howlett (2019) identifie plusieurs possibilités liées aux enjeux d'insertion de « nouvelles » formulations politiques dans les arrangements organisationnels et institutionnels existants. Ceci inclut le rapiécage, la dérive, l'étirement, la superposition et la non-formulation (p. 13).

et à inclure des instruments qui étaient susceptibles d'y véhiculer des conceptions implicites telles que l'égalité des résultats. Au total, 26 documents ont été retenus pour des fins d'analyse pour la période entre 1993 et 2017. Pour effectuer l'analyse, nous avons fait une analyse de contenu de tous les instruments afin de déterminer le type d'instruments, les objectifs, les domaines d'intervention préconisés et les définitions de concepts clés tels qu'équité ou égalité. Nous avons ensuite pu établir des liens entre ceux-ci en nous appuyant sur leurs citations ou références. Nous avons ainsi effectué la cartographie des liens entre les instruments produits par rapport à une ligne du temps. La cartographie présente un format visuel qui permet d'illustrer la cohérence des informations et d'en dégager des inférences ou des tendances (Miles et al., 2013). Cela nous a permis de catégoriser et de comparer les périodes de production d'instruments au fil du temps.

Résultats

Dans un premier temps, nous avons pu identifier et catégoriser les types d'instruments et de documents par période. Dans un deuxième temps, la cartographie des instruments d'action publique par rapport à une ligne du temps nous a permis de visualiser les nombreuses connexions entre les instruments d'action publique afin d'analyser la cohérence systémique entre la sélection et la combinaison des instruments déployées par le Ministère au fil du temps pour atteindre l'excellence et l'équité.

L'expansion du type et du nombre d'instruments d'action publique déployés au fil du temps

Nous avons retenu trois des quatre réformes, car celles-ci visent l'atteinte à la fois l'excellence et l'équité : l'ère du programme d'études commun, politiques et résultats d'apprentissage de 1993-1995, l'ère des *Stratégies de littératie et de numératie et de réussite des élèves* de 2003 à 2009, l'ère de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être de 2009 à ce jour. Nous avons répertorié sept types de documents qui ont servi à susciter, à orienter et à évaluer les changements systémiques auprès des différents paliers de gouvernance (ex. : conseils scolaires et écoles) visant à atteindre les objectifs d'équité et d'excellence sur une période de 30 ans. Ces documents comprennent :

- *Les notes Politique/Programmes* (ex. : résumé de la loi et de ses amendements). Le contenu réglementaire et l'orientation de ce type de document en font un instrument d'autorité. Selon Howlett (2019), ce type de document s'apparente à des bulletins ou à des avis interprétatifs, qui constituent une forme de régulation directe par le biais de directives ayant force de loi.
- *Les guides d'élaboration des politiques*. L'orientation réglementaire de ce type de document en fait un instrument d'autorité. Howlett (2019) y réfère comme étant un « plan de conformité légiféré » et constitue une forme de régulation indirecte par le biais d'une action volontaire. De plus, les lignes directrices, qui fournissent des catégories et des exemples d'informations sur ce qu'il convient d'inclure dans les politiques et les plans et sur les raisons pour lesquelles ces éléments sont nécessaires, en font un instrument de diffusion de l'information auprès des publics ciblés et d'exhortation/de persuasion morale qui les incite à suivre la vision du Ministère.
- *Les stratégies d'implantation* (ex. : les orientations ou cadres théoriques proposés par le Ministère pour orienter l'implantation d'une réforme ou d'une politique). Le contenu conceptuel et l'orientation de ce type de document en font un instrument d'information. Il s'agit d'un « outil de diffusion » qui cherche à persuader le public de modifier ses comportements et d'un « outil d'exhortation/de persuasion morale » qui incite le public à suivre l'exemple du ministère.
- *Les plans d'action stratégiques*. Ce type de document vise la promotion d'une conformité volontaire avec les objectifs du Ministère, ce qui en fait un instrument d'autorité. Celui-ci peut inclure un mode de régulation indirecte tel que l'auto-évaluation (Maroy, 2012) ou un mode de régulation directe tel qu'une évaluation de la performance organisationnelle d'une autorité externe. De plus, l'accent mis sur la pratique et sur la collecte de données en fait également un outil basé sur l'information. Selon Howlett (2019), il s'agit d'un outil de diffusion qui cherche à persuader les publics ciblés de modifier leurs comportements et d'un outil de collecte d'informations et de connaissances qui vise à soutenir la prise de décision et l'élaboration de

- politiques fondées sur des données.
- *Les guides de pratique* (ex. : curriculaires, pédagogiques). Le contenu et l'accent mis sur les concepts et les pratiques dans ce type de document en font un instrument d'information. Il s'agit d'un outil de diffusion qui cherche à persuader les administrateurs et les acteurs scolaires de modifier leurs conceptions (ex. : principes, valeurs ou nouvelles théories) ou leurs comportements (ex. : outils ou pratiques didactiques) et d'un outil d'exhortation/de persuasion morale qui les incite à suivre la vision du ministère. En fonction du contenu spécifique, ce type de document peut également contenir des conseils sur les pratiques basées sur la recherche, ce qui en ferait également un outil de diffusion et d'utilisation des connaissances.
- *Les outils de synthèse* (ex. : vision globale des objectifs et des actions). Ce type de document fournit une synthèse de la vision globale du ministère et des objectifs connexes. Il permet d'intégrer les éléments pertinents des stratégies antérieures tout en les reliant aux nouvelles. Ce type de document articule les actions clés à entreprendre par le ministère et d'autres organisations et acteurs, tout en fournissant des mesures de haut niveau pour évaluer les progrès et les résultats. Il s'agit donc d'un instrument d'information qui sert d'outil de diffusion pour informer et persuader les publics cibles, y compris le grand public, de la vision unifiée du ministère. Il sert également d'outil d'exhortation et de persuasion morale qui encourage les publics cibles à croire en la direction du ministère et à la suivre. Parce qu'il contient des orientations en matière de mesure, ce type de document sert à encourager la collecte et l'utilisation de données parmi les groupes d'acteurs ciblés.
- *Les outils de réflexion*. Ce type de document met l'accent sur la régulation indirecte par le biais de l'auto-évaluation par rapport aux priorités du ministère ou des conseils scolaires. Il s'agit donc d'un instrument d'autorité. De plus, il encourage les acteurs scolaires à collecter et à prendre en compte les données en tant que composante de l'auto-évaluation et constitue donc un instrument basé sur l'information.

1^{re} période : L'ère du « programme d'études commun »

La première période débute en 1993 avec l'introduction du premier programme d'études commun et de la politique antiraciste et ethnoculturelle qui aborde les questions relatives à l'égalité de traitement⁷. Cette première politique antiraciste et ethnoculturelle convie les acteurs à repenser au « traitement équitable des membres racialisés et des groupes ethnoculturels et à éliminer les obstacles institutionnels et individuels de l'équité » (MÉFO, 1993a, p.5). Elle y véhicule d'abord une conception des sources d'inégalités et des moyens de les contrer centrée, entre autres, sur l'éducation antiraciste et l'importance de reconnaître les iniquités de genre, de statut socioéconomique, de race, d'orientation sexuelle et de s'attarder aux rapports de pouvoir, c'est-à-dire d'intégrer les expériences, les antécédents et les points de vue des élèves autochtones et minorisés à l'enseignement et à l'apprentissage pour lutter contre les inégalités (Bélanger, 2007). Il y apparaît également des balbutiements de la conception de l'égalité de résultats en rattachant le programme d'étude commun à la définition d'excellence. En effet, le nouveau cadre stipule que « une école capable de répondre aux besoins de tous ses élèves est aussi une école qui est en mesure de promouvoir l'excellence » (MÉFOc, 1993, p.10). Les instruments associés à cette première réforme organisent les rapports entre le Ministère et les conseils scolaires de sorte que ces derniers aient un pouvoir discrétionnaire quant au développement d'une politique antiraciste et ethnoculturelle avec un regard systémique. Ils préconisent l'adoption de certains principes touchant les programmes d'études, les évaluations et les partenariats avec la communauté. Le Ministère reconnaît l'importance d'impliquer tous les acteurs du système pour effectuer des changements à grande échelle et estime que « *le changement ne peut être obtenu que par une action collective de toutes les personnes impliquées dans le système scolaire : les conseillers scolaires, les surintendants, les directeurs d'école, les enseignants, le personnel de soutien, les parents, les élèves et la communauté* » (Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario [MÉFO] 1993a, p. 6).

⁷ Se définit par « la recherche d'un traitement qui tient compte des différences de chacun, donc qui ne s'applique pas de la même façon pour tous : cela peut notamment signifier distribuer inégalement des ressources » (CSÉ, 2016, p.9)

Tableau 1*Orientation politique, type de documents et finalités escomptées (Période 1)*

Orientation politique	Documents ministériels	Types de documents	Finalités escomptées
	NPP n° 119 (MÉFO, 1993b)	Note Politique/ Programmes	Assurer la conformité et le respect des amendements apportés à la loi de l'éducation
Institutionnaliser l'antiracisme et l'équité ethnoculturelle	Lignes directrices pour politique antiraciste et ethnoculturelle (MÉFO, 1993a)	Guide d'élaboration des politiques et de mise en œuvre	Soutenir et orienter l'élaboration de politiques au niveau des conseils scolaires
	Programme d'études commun de la première à la neuvième année (MÉFO, 1993c)	Guide de pratique curriculaire	Soutenir et orienter l'élaboration d'un cadre curriculaire et la pratique en classe. Peut inclure une portée conceptuelle ou pratique

Au total, trois types de documents ont été mis à disposition des conseils scolaires durant cette période⁸, soit: 1) une note Politique/Programmes qui résume les directives et les amendements spécifiques à la loi de l'éducation, 2) un guide d'élaboration des politiques et de mise en œuvre des procédures comprenant dix domaines d'intervention à considérer sur lesquels les acteurs sont appelés à se concentrer pour intégrer les principes antiracistes et ethnoculturels et 3) un guide pratique pour élaborer le cadre curriculaire qui spécifie les résultats d'apprentissage par matière et année scolaire. La NPP n° 119 de 1993 requiert que les conseils scolaires élaborent à la fois une politique locale antiraciste et ethnoculturelle et un plan d'implantation. Le guide d'élaboration des politiques oriente les conseils scolaires de sorte qu'ils conçoivent ce plan sur une période de 5 ans. Ce plan doit inclure 1) des objectifs et des résultats annuels, 2) des mesures concrètes pour identifier et éliminer les préjugés raciaux et ethnoculturels et les obstacles potentiels créés par les politiques ou les pratiques, 3) un plan pour intégrer des partenariats avec les communautés locales, y compris les groupes autochtones, divers groupes raciaux et ethnoculturels et d'autres partenaires de l'éducation, 4) la mise en place d'un mécanisme d'évaluation des progrès et de reddition de compte pour tout le personnel du conseil scolaire. Le guide de pratique pour l'élaboration d'un cadre curriculaire comprend les orientations et cadres théoriques pour guider la mise en œuvre du programme d'études commun, des conseils sur la manière de l'élaborer ainsi qu'un appel à une action volontaire qui devraient inclure les principes de la nouvelle politique antiraciste.

2^e période : 2003 à 2009 — Stratégies de littératie et de numératie et de réussite des élèves

La seconde période s'inscrit entre 2003 et 2009. Ces deux stratégies, *stratégies de littératie et de numératie et de réussite des élèves* abordent les questions relatives à l'égalité de traitement et l'égalité de résultats. Celles-ci y véhiculent une conception des sources d'inégalités en concentrant les efforts déployés sur l'obtention du diplôme pour tous les groupes sociaux d'élèves, peu importe leurs caractéristiques ou origines, et sur des attentes élevées dans leur acquisition de connaissances et de compétences jugé satisfaisante par des seuils établis par l'État qui leur permettront de prendre leur place sur le marché du travail (CSÉ, 2016). Cette conception concrétise le discours de l'excellence dans le système. Nous avons identifié les deux premiers documents, intitulés « stratégies », diffusés par le Ministère pour réformer les programmes scolaires en mathématiques et en langue maternelle et pour augmenter les taux de diplomation : Destination réussite pour le secondaire et Stratégie de littératie et de numératie à l'élémentaire. Ces stratégies d'implantation incluent les orientations du Ministère pour atteindre les trois

⁸ Le mandat de la politique et de ses instruments fut de courte durée puisque l'arrivée en 1995 du gouvernement conservateur y mettra un frein.

priorités ministérielles tout en permettant une flexibilité pour s'adapter aux contextes.

Tableau 2

Orientation politique, type de documents et finalités escomptées (Période 2)

Orientation politique	Documents ministériels	Types de documents	Finalités escomptées
Institutionnaliser la reddition de compte en matière d'égalité de résultats et du traitement de tous les élèves	Stratégie de littératie et de numératie à l'élémentaire (MÉO, 2004b)	Stratégie d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> Donner les orientations théoriques du Ministère pour orienter l'implantation d'une réforme ou d'une politique tout en permettant une certaine flexibilité pour les adapter aux mandats politiques et aux contextes
	Réussite scolaire / Apprendre à 18 (MÉO, 2004a)	Stratégie d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> Donner les orientations théoriques du Ministère pour orienter l'implantation d'une réforme ou d'une politique tout en permettant une certaine flexibilité pour les adapter aux mandats politiques et aux contextes
	Plan d'amélioration scolaire (MÉO, 2004b)	Plan d'action stratégique	<ul style="list-style-type: none"> Orienter en offrant des tâches ou actions concrètes, des mesures/indicateurs et un échéancier
	Moi lire? Tu blagues! Écart genre (MÉO, 2005) ⁹	Guide de pratiques	<ul style="list-style-type: none"> Soutenir et orienter la pratique en classe. Peut inclure une portée conceptuelle ou pratique.
	Chemins de la réussite pour élèves des Premières Nations, Métis et Inuit (MÉO, 2007b)	Stratégie d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> Donner les orientations théoriques du Ministère pour orienter l'implantation d'une réforme ou d'une politique tout en permettant une certaine flexibilité pour les adapter aux mandats politiques et aux contextes
	Cadre d'élaboration des politiques d'éducation des Premières Nations, Métis et Inuit (MÉO, 2007a)	Guide d'élaboration des politiques et de mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> Soutenir et orienter l'élaboration de politiques au niveau des conseils scolaires

⁹ À partir de 2007, le secrétariat de la littératie et de la numératie a produit au moins deux séries de monographie servant à l'apprentissage professionnel pour des fins d'égalité des résultats : Faire la différence (38 ressources portant sur des résultats de la recherche dans la pratique) et Accroître la capacité (42 ressources portant sur les mathématiques, la littératie et l'éducation autochtone) (Édusource, 2023).

Orientation politique	Documents ministériels	Types de documents	Finalités escomptées
Institutionnaliser la reddition de compte en matière d'égalité de résultats et du traitement de tous les élèves	Appuyer chaque élève (MÉO, 2008b)	Outil de synthèse	▪ Clarifier la vision globale des objectifs et diriger/coordonner les actions nécessaires pour les atteindre

Nous avons recensé deux types de documents qui accompagnent les deux documents stratégiques (c.-à-d. guide pratique, plan d'amélioration). Les guides pratiques font la promotion de ces nouvelles normes, valeurs et pratiques en matière d'égalité des résultats en orientant les pratiques pédagogiques autour de deux des trois priorités ministérielles : l'amélioration du rendement des élèves et de la réduction des écarts de rendement scolaire entre les élèves performants et ceux à risque (ex : garçon, élèves à besoins particulières). Ces guides établissent également les normes de contenu et les niveaux de rendement en lecture, écriture et en mathématique afin d'atteindre les normes de réussite provinciales. Ils promeuvent et fixent donc de nouvelles normes professionnelles en tentant d'accroître le sens des responsabilités individuelles et de clarifier les attentes collectives quant aux matières scolaires priorisées, au seuil de réussite attendu et aux groupes d'élèves auxquels il est nécessaire de porter une attention particulière. Le plan d'amélioration scolaire, quant à lui, est rattaché à ces deux stratégies pour rendre compte des écarts de rendement et de l'augmentation des résultats scolaires. L'OQRE devient une nouvelle partie prenante qui s'assure que les écoles atteignent les normes provinciales prescrites et qui exige que les écoles soumettent des plans d'amélioration qui tiennent compte des résultats obtenus aux tests provinciaux (Anderson et Ben Jaafar, 2003).

Vers la fin de cette deuxième période, un troisième document stratégique intitulé « *Stratégie d'éducation autochtone* » introduit une nouvelle orientation pour soutenir les efforts déployés en fonction des trois priorités ministérielles et pour obtenir un portrait plus spécifique du rendement des élèves des Premières Nations, Métis et Inuit à travers l'Ontario. Nous avons recensé deux types de documents : 1) une stratégie d'implantation d'une politique et 2) un guide d'élaboration des politiques et des procédures incluant les fondements, la consultation auprès des communautés autochtones et la mise en œuvre. Cette stratégie vise également à accroître parmi le personnel scolaire le sentiment de responsabilité envers les parents et les communautés autochtones en proposant leur implication dans les processus consultatifs tels que la mise en place d'un comité afin d'assurer leurs représentations lors des prises de décisions dans les conseils scolaires.

Cette période se terminera avec un nouveau document, *Appuyer chaque élève* (MÉO, 2008b), qui réitère non seulement l'importance des trois priorités politiques et de leurs indicateurs, mais explique qu'ils vont de pair avec l'adoption d'un système éducatif équitable et inclusif. Il signale également l'orientation vers l'amélioration continue du Ministère et l'adoption d'une politique d'équité et d'éducation inclusive à venir. Au total, trois stratégies et cinq types de documents ont été mis à disposition des conseils scolaires et des écoles durant cette période.

3^e période : 2009 — L'ère de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être

La troisième période débute à partir de 2009. Les trois stratégies de la seconde période demeurent en vigueur. Une nouvelle stratégie d'équité et d'éducation inclusive s'ajoute aux précédentes en réitérant l'importance de l'égalité des résultats rattachée au discours d'excellence. Cette stratégie (rè)introduit une conception des sources d'inégalités et des moyens de les réduire en proposant l'éducation inclusive, la diversité et l'équité. Elle y véhicule une conception de l'éducation inclusive selon laquelle la prise en compte de « la diversité des besoins des apprenant.es permettra de maximiser leur participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté, et de réduire le nombre des exclus de l'école ou exclus au sein même de l'école » (Bélanger, 2007, p.54). Cette stratégie propose donc un virage conceptuel de la politique initiale de 1993 en mettant l'accent sur l'équité plutôt que l'égalité en la définissant comme étant le « traitement inégal des élèves est juste pour faire face à des situations inégales » (Ministère de l'éducation de l'Ontario [MÉO], 2009a, p. 5). Elle cherche à élargir la portée

de l'identification et le changement des politiques et des procédures institutionnelles, ainsi que des comportements et pratiques individuels susceptibles d'avoir causé des iniquités en y intégrant plusieurs nouveaux facteurs discriminatoires. Les principes orientant l'élaboration de la politique comprennent : « les fondements de l'excellence, l'adaptation aux besoins, l'identification et l'élimination des obstacles, la création d'un sentiment d'appartenance, l'implication de la communauté dans son ensemble, la prolongation et l'amélioration des initiatives existantes, la manifestation dans l'ensemble du système » (MÉO, 2009a, p. 11). En ce sens, cette stratégie organise les rapports entre le Ministère et les conseils scolaires en incitant ces derniers à réviser une politique d'équité et d'éducation inclusive, à partager le leadership et la responsabilité d'atteindre l'objectif d'équité, mais mise également sur le suivi auprès du public et du Ministère pour communiquer les progrès continus de manière transparente.

Tableau 3

Orientation politique, type de documents et finalités escomptées (Période 3)

Orientation politique	Documents ministériels	Types de documents	Finalités escomptées
Institutionnaliser l'équité, l'éducation inclusive et « l'excellence » dans le cadre préexistant de la reddition de compte de l'égalité des résultats et de traitement pour tous les élèves, également intitulé « l'ère de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être » (Hargreaves et Shirley, 2018)	Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (MÉO, 2009a)	Stratégie d'implantation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner les orientations théoriques du Ministère pour orienter l'implantation d'une réforme ou d'une politique tout en permettant une certaine flexibilité pour les adapter aux mandats politiques et aux contextes
	NPP n° 119 (MÉO, 2009b, 2013a)	Note Politique/ Programmes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assurer la conformité et le respect des amendements apportés à la loi de l'éducation
	NPP n° 144 (MÉO, 2009c, 2012a, 2018a) et NPP n° 145 (MÉO, 2009d, 2012b, 2018b)	Note Politique/ Programmes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assurer la conformité et le respect des amendements apportés à la loi de l'éducation
	Plan d'amélioration scolaire (MÉO, 2009b, 2013b, 2017)	Plan d'action stratégique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orienter en offrant des tâches ou actions concrètes, des mesures/indicateurs et un échéancier

Orientation politique	Documents ministériels	Types de documents	Finalités escomptées
Institutionnaliser l'équité, l'éducation inclusive et « l'excellence » dans le cadre préexistant de la reddition de compte de l'égalité des résultats et de traitement pour tous les élèves, également intitulé « l'ère de l'apprentissage, de l'identité et du bien-être » (Hargreaves et Shirley, 2018)	Lignes directrices pour politique d'équité et d'éducation inclusive (MÉO, 2014b)	Guide d'élaboration des politiques et de mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutenir et orienter la pratique en classe. Peut inclure une portée conceptuelle ou pratique.
	Atteindre l'excellence (MÉO, 2014a)	Outil de synthèse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clarifier la vision globale des objectifs et diriger/coordonner les actions nécessaires pour les atteindre
	Pédagogie sensible (MÉO, 2014d) ¹⁰	Guides de pratique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutenir et orienter la pratique en classe. Peut inclure une portée conceptuelle ou pratique.
	Comment savoir que nous faisons une différence? (MÉO, 2014c)	Outils de réflexion pour les leaders systémiques et scolaires	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orienter l'attention sur des éléments à considérer pour remettre en question les programmes, les politiques ou les pratiques
	Plan d'action ontarien d'équité (MÉO, 2017)	Plan d'action stratégique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orienter en offrant des tâches ou actions concrètes, des mesures/indicateurs et un échéancier

Nous avons identifié deux documents mis à disposition des conseils scolaires et des écoles : 1) deux notes Politique/Programmes qui résument les directives et les amendements spécifiques à la loi de l'éducation (MÉO, 2009b, 2013a); 2) un guide d'élaboration des politiques et de mise en œuvre offrant des procédures et huit domaines sur lesquels les acteurs scolaires sont appelés à se concentrer pour adresser les iniquités (MÉO, 2014b). La NPP n° 119 (MÉO, 2009b) propose d'élargir les objectifs de 1993 en prenant en compte des accommodements religieux ainsi que d'un plus grand nombre de facteurs liés à l'équité (ex. : la race, l'orientation sexuelle, le handicap physique ou mental, le sexe ou le statut socioéconomique) qui se recourent souvent pour créer des barrières supplémentaires pour certains élèves. La NPP n° 119 de 2013 ajoute tous les motifs de discrimination interdits par le Code des droits de la personne de l'Ontario en ajoutant l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle et l'identité fondée sur le genre. Ce guide explicite pour chaque domaine d'intervention les actions qui doivent être menées par les conseils scolaires et les écoles. Il comprend également un modèle de plan de travail dans lequel les acteurs peuvent décrire les objectifs, les indicateurs, les stratégies, les cibles, les responsabilités et les échéanciers. Le guide explique les éléments qui devraient être inclus dans le plan de mise en œuvre : 1) « un processus continu de révision et de perfectionnement de la politique, 2) la vision et l'énoncé de mission du conseil scolaire, 3) un énoncé clair des objectifs annuels et des résultats mesurables attendus au niveau du système et des écoles, 4) des procédures et des indicateurs permettant de mesurer et d'évaluer les progrès chaque année, 5) une description des partenariats actifs et en cours » (MÉO, 2014b, p. 41).

La NPP n° 119 de 2013 reconnaît également les questions relatives au harcèlement sexuel, à la violence fondée sur le sexe et au statut socioéconomique comme faisant partie d'enjeux importants quant à l'équité et l'inclusion. Ces amendements apportés par le Code du droit de la personne de l'Ontario à la loi sur l'éducation suggèrent de croiser les politiques de disciplines scolaires avec les objectifs d'équité et d'éducation inclusive. Ces amendements s'éloignant de la tolérance zéro vers une discipline progressive mettent en lumière les limites importantes de l'approche punitive quant à la sécurité dans les écoles et aux iniquités qu'elle crée dans leur application pour certains groupes d'élèves racialisés (Kutsyuruba, Klinger et Hussain, 2015). La NPP n° 119 s'aligne sur les notes Politique/Programmes portant sur la

¹⁰ Le secrétariat de l'équité en matière d'éducation, créé à la suite du plan d'action en matière d'équité de 2017, a eu le mandat de produire des guides pratiques pour soutenir les pratiques (MÉO, 2017). Pour la période analysée, nous n'avons trouvé qu'une seule ressource portant sur l'équité et l'éducation inclusive, et deux portant sur la discipline progressive et la promotion du bien-être.

discipline progressive (NPP n° 144 (MÉO, 2009c, 2012a, 2018a) et NPP n° 145 (MÉO, 2009d, 2012b, 2018b) en indiquant qu'en décelant et en éliminant les problèmes de discrimination et les obstacles systémiques, tous les élèves se sentiront bien accueillis et acceptés au sein de leur école (NPP n° 119, 2013a). Ce croisement suscite une expansion du plan d'amélioration scolaire en ajoutant des données sur les taux de suspensions, d'expulsions et d'exclusions en indiquant qui sont les groupes concernés.

En 2014, un autre document est introduit auprès des acteurs du système, *Atteindre l'excellence*, qui les informe et communique la vision renouvelée du Ministère quant à ses nouvelles priorités politiques et aux valeurs implicites et peu articulées quant au développement holistique des élèves. Deux de ces objectifs élargissent les priorités politiques attendues lors de la période précédente. Le premier objectif, « atteindre l'excellence », se concentre sur l'augmentation des résultats des élèves en soulignant qu'au-delà des attentes élevées quant au rendement en numératie et en littératie, l'acquisition d'autres compétences de haut niveau telles que « la pensée critique, la communication, l'innovation, la créativité, la collaboration et l'entrepreneuriat » (MÉO, 2014a, p. 3) est tout aussi importante. Le quatrième objectif, « rehausser la confiance du public », élargit les mécanismes de monitoring et d'évaluation en examinant le pourcentage d'élèves qui fréquentent les écoles financées par les fonds publics, en effectuant des sondages réguliers et en formant des groupes de discussion auprès des citoyens. Cet instrument propose donc l'expansion de la reddition de comptes en intégrant de nouvelles mesures (ex. : bien-être) et indicateurs (ex. : réguler l'amélioration continue et démontrer la réduction de l'écart de bien-être pour certains groupes d'élèves) aux plans d'amélioration scolaire existants.

Vers la fin de cette période, nous avons noté deux autres types d'instruments mis à disposition des conseils scolaires et des écoles pour assurer la mise en œuvre à la fois de la stratégie d'équité et d'éducation inclusive et de la stratégie de « discipline progressive » : 1) un outil d'autoréflexion, 2) un plan d'action portant sur l'équité et l'inclusion. L'outil de réflexion sert à guider les acteurs dans leur questionnement par rapport aux politiques existantes, aux programmes et aux actions menées. Ce type d'instrument possède un caractère interne en faisant appel à la responsabilité interne des acteurs scolaires (de nature morale et professionnelle) en les invitant à s'interroger sur leurs propres biais ou sur les pratiques discriminatoires menées dans les conseils scolaires et les écoles. Ces outils de réflexion portent à la fois sur les politiques et les pratiques en matière d'équité et d'éducation inclusive et celles en matière de discipline progressive. Le plan d'action s'aligne sur le document *Atteindre l'excellence* en tenant d'orienter, par des mesures, des politiques et, par l'apprentissage professionnel, des moyens de concrétiser la vision renouvelée. Il inclut quatre domaines d'action opérant à différents niveaux : 1) les pratiques dans les écoles et en classe, 2) les pratiques de leadership, de gouvernance et de ressources humaines, 3) la culture organisationnelle (MÉO, 2017, p. 13). Au total, cinq stratégies et sept types de documents ont été mis à disposition des conseils scolaires et des écoles durant cette période. Parmi ces documents se trouvent deux amendements en matière d'équité et d'éducation inclusive à la loi de l'éducation et trois amendements en matière de discipline progressive.

La cohérence entre les instruments selon trois périodes de réformes

Pour analyser les instruments comme moyen d'orchestrer la cohérence des actions concertées pour atteindre les objectifs associés à l'excellence et à l'équité, nous avons examiné, à l'aide de la cartographie (voir Annexe 1), la sélection, la combinaison et le type d'instruments proposé pour guider, soutenir et coordonner les changements systémiques. Nous nous sommes ainsi appuyés sur les trois degrés de cohérence proposés par Cejudo et Michel (2017) pour chacune de ces périodes.

Durant la première période, nous observons une cohérence jugée faible entre les trois types de documents mis à disposition des conseils scolaires qui fonctionnent simultanément pour assurer la conformité à la loi sur l'éducation tout en orientant l'élaboration d'une politique antiraciste et ethnoculturelle et d'un plan de mise en œuvre visant l'intégration des principes à l'aide de domaines d'action ciblés. L'orientation politique de cette première période mise principalement sur les actions concertées portant sur l'antiracisme et l'équité ethnoculturelle pour réduire les inégalités scolaires dans les conseils scolaires et les écoles. La mise en œuvre d'un programme d'études vise l'égalité de résultats en spécifiant les résultats d'apprentissage attendus par le Ministère pour tous les élèves de la province. La cartographie permet d'illustrer que le gouvernement a privilégié un seul chemin pour inciter les conseils scolaires à se conformer à la loi et au développement simultané d'une politique locale antiraciste et ethnoculturelle par des instruments d'autorité de régulation directe et indirecte et

d'un programme d'études commun par un instrument hybride de régulation indirecte et d'information. Les conseils scolaires sont conviés à établir des mécanismes internes de reddition de compte pour la mise en œuvre et le suivi de progression de leur « nouvelle » politique afin de s'assurer que les principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle soient intégrés et respectés. Le Ministère se donne alors un droit de regard sur les politiques développées afin qu'elles comprennent les principes et les domaines d'intervention préconisés. Les conseils scolaires maintiennent un pouvoir discrétionnaire quant au plan de mise en œuvre afin de répondre aux besoins de leur communauté et aux conditions locales. Ces deux types d'instrument d'autorité semblent avoir une portée limitée pour susciter des changements puisqu'en 2009, seulement 43 des 72 conseils scolaires ont mis en œuvre une politique antiraciste (MÉO, 2009a). Nous notons également une incohérence quant à la mise en place d'un autre chemin qui permettrait de contribuer de manière différenciée et de traiter clairement les changements nécessaires pour « éliminer les préjugés raciaux et ethnoculturels dans les politiques et les pratiques quotidiennes » (MÉO, 1993a, p. 12). L'absence d'instrument semble indiquer que la responsabilité d'identifier et d'éliminer les obstacles systémiques et individuels revient aux conseils scolaires. De plus, aucun instrument n'a été identifié pour soutenir des actions concentrées qui pourraient amener des changements dans la pratique des acteurs scolaires tels que le développement de guides pratiques (ex. : programmes d'études et évaluation) intégrant les principes antiracistes et ethnoculturels qui demeurent la responsabilité des acteurs locaux.

Durant cette seconde période, nous observons une cohérence jugée moyenne entre les trois stratégies et les quatre types de documents mis à disposition des conseils scolaires et des écoles. La cartographie permet d'illustrer que ceux-ci se complètent de sorte que deux chemins différenciés visent différents ordres d'enseignement (primaire et secondaire) et qu'un chemin précise les élèves à « risque » en visant la promotion de l'équité des résultats et en favorisant l'engagement des parents et de la communauté (Campbell, 2021). En effet, les deux premières stratégies sont mises en œuvre pour introduire la vision et l'orientation prônées par le Ministère, qui cherche à persuader les acteurs du système de la pertinence de modifier et d'orienter leurs actions autour de deux des trois objectifs : une réforme curriculaire centrée sur le primaire (stratégie de littératie et de numératie) et une réforme portant sur la réussite au secondaire (destination réussite).

Quatre types d'instruments sont sélectionnés et combinés afin de soutenir, renforcer et évaluer les actions menées par les conseils scolaires et les écoles dans une optique d'égalité des résultats en se centrant sur deux des trois priorités ministérielles portant sur l'apprentissage de deux matières scolaires et la réussite scolaire et une autre priorité portant sur l'augmentation de la confiance du public. La production de plans (plans stratégiques et d'amélioration scolaire) est un instrument hybride d'autorité et d'information. Ces plans permettent, d'une part, de susciter une conformité volontaire des conseils scolaires et des écoles en créant l'obligation d'évaluer les progrès des établissements en matière de rendement scolaire et en y intégrant des données de rendement scolaire et des données ventilées en fonction du sexe et de la langue maternelle. D'autre part, ils servent à diffuser l'information à la suite de collecte de données portant sur l'évaluation de la performance organisationnelle au Ministère et à l'OQRE afin de surveiller les efforts déployés et de les rapporter au grand public. Un type instrument d'information vise à soutenir les changements dans la pratique auprès des acteurs scolaires (ex. : outils ou pratiques didactiques) pour augmenter et rendement des élèves en lecture, écriture et numératie en les orientant vers des groupes d'élèves spécifiques (ex. : garçons, apprenants de langues secondes) pour lesquels la réduction des écarts de rendement est souhaitée. La sélection et la combinaison de ces instruments semblent avoir permis l'obtention de résultats plus équitables pour les élèves, mais n'ont eu que très peu d'impact en termes de réduction des écarts de rendement pour certains groupes d'élèves ethnoculturels et en particulier chez les élèves autochtones (MÉO et Fullan, 2013).

L'ajout de la troisième stratégie « *d'éducation autochtone* » à la fin de cette période vient renforcer et compléter les deux stratégies précédentes en réitérant l'importance des actions concertées autour des mêmes objectifs tout en soulignant l'importance des élèves autochtones pour obtenir l'égalité des résultats pour tous. Un autre type d'instrument d'autorité de régulation indirecte est introduit qui vise principalement la conformité volontaire en incitant les conseils scolaires à développer d'une politique d'auto-identification. Celui-ci appuie la démonstration du rendement scolaire dans les plans en recommandant la collecte de données spécifiques, volontaires et confidentielles des élèves autochtones considérées comme données complémentaires et pouvant être ventilées. Les conseils scolaires sont appelés à établir des mécanismes internes de monitoring pour la mise en

œuvre de leur « nouvelle » politique et à rapporter sa progression sur une période de trois ans . Toutefois, la portée de ces instruments semble limitée par rapport aux actions concertées auprès des communautés. Ces dernières auraient exprimé leurs préoccupations à l'égard de la collecte de données et de la manière dont celle-ci est effectuée et utilisée pour la réussite des élèves. Cela met ainsi en évidence une incohérence entre l'appel à la conformité volontaire d'une politique d'auto-identification qui sert à réduire les écarts de rendement pour ces élèves (égalité des résultats) et le fait d'offrir très peu d'information et de soutien quant à la mise en place de conditions pour inclure les membres des communautés autochtones pour comprendre leurs préoccupations par rapport à l'auto-identification (Commission ontarienne des droits de la personne [CODP], 2018) et assurer une responsabilité partagée pour la réussite des élèves (Gil et Kim, 2018).

Durant la troisième période, nous observons une cohérence jugée faible entre les cinq stratégies et les sept types de documents mis à disposition des conseils scolaires et des écoles afin d'orienter et d'évaluer les actions menées dans les optiques concomitantes. En effet, ces stratégies et documents ont pour but d'atteindre simultanément des objectifs ambitieux liés à l'égalité des résultats et l'équité et l'éducation inclusive en se centrant sur trois des quatre nouveaux objectifs politiques portant sur l'excellence pour tous les élèves pour atteindre un rendement scolaire élevé, sur l'équité pour tous les élèves pour réaliser leur plein potentiel et sur la promotion du bien-être. La cartographie permet d'illustrer que ces instruments se croisent de sorte que, lorsqu'ils sont mis en œuvre, ils se superposent les uns aux autres, mais sans tenir compte de la transformation du système existant, y compris les instruments, de manière claire et différenciée ni des différents chemins empruntés pour atteindre le développement holistique des élèves. Par exemple, les deux nouvelles stratégies se superposent aux précédentes afin d'introduire la vision renouvelée par le Ministère, qui cherche à persuader les acteurs du système de la pertinence de modifier et d'orienter leurs actions autour de trois des quatre nouveaux objectifs : une réforme systémique pour adopter un système équitable et inclusif (stratégie d'équité et d'éducation inclusive) et une politique de discipline progressive pour promouvoir le bien-être (stratégie de discipline progressive) et un renforcement des réformes axées sur l'excellence (stratégies de numératie, littératie et destination réussite).

En conséquence, nous observons une surcharge à la fois en termes de volume d'instruments et d'ampleur des besoins nécessaires à la résolution des tensions possibles entre égalité des résultats (rigueur académique et excellence) et équité (développement du plein potentiel et des expériences d'apprentissage variées). Nous notons, entre autres, la prolifération du nombre d'instruments d'autorité de régulation directe (ex. : cinq amendements à la loi sur l'éducation) et d'instruments hybrides porteurs d'autorité et d'information (ex. : trois modifications au plan d'amélioration scolaire et un plan d'action d'équité et d'inclusion) sur une période de quatre ans. Le plan d'amélioration scolaire, instrument hybride porteur d'autorité et d'information, élargit son intention d'évaluer la performance organisationnelle en termes de rendement scolaire en lien avec les stratégies de la période précédente en tenant de rendre compte de mesures d'équité et de la promotion du bien-être. Les attentes de ce plan sont modifiées à trois reprises pour y intégrer la logique d'amélioration continue en superposant des principes d'équité et d'inclusion pour identifier des obstacles pour réduire les écarts de rendement, des principes de prévention et d'intervention pour assurer la sécurité et le bien-être. De nouvelles mesures telles que le bien-être sont ajoutées pour démontrer les efforts continus dans les écoles en matière de bien-être cognitif, affectif, social et physique, et non seulement de leur rendement scolaire (MÉO, 2014a).

L'outil de réflexion émerge comme un nouveau type d'instrument hybride visant à la fois la régulation indirecte par le biais de l'auto-évaluation par rapport aux priorités du ministère et à l'appui à l'information par la collecte de données comme composante de cette auto-évaluation. Cet instrument tente ainsi de traiter et d'orienter de manière claire et différenciée des changements nécessaires pour « *comprendre, identifier et éliminer les préjugés, les obstacles et les dynamiques de pouvoir qui limitent les opportunités d'apprentissage, de croissance et d'épanouissement de nos élèves* » (MÉO, 2009a, p. 6). Ce nouveau type d'instrument rejoint deux dimensions de la reddition de compte : la reddition de comptes formelle portant sur les huit domaines d'action requis dans l'implantation de la stratégie d'équité et la responsabilisation interne des leaders par rapport à leurs propres biais et préjugés (Maroy et Voisin, 2014). Contrairement à la période précédente, un seul type instrument d'information visant à soutenir les changements en orientant les enseignants sur les attitudes et les pratiques culturellement sensibles à l'égard des « multiples identités sociales de nos élèves et comment elles se situent par rapport

au monde » a été répertorié (MÉO, 2014d, p. 1).

Discussion/conclusion : La surcharge et la superposition des instruments d'action publique

La comparaison de la cohérence des instruments d'action publique selon trois périodes de réformes en Ontario permet de faire deux constats importants. Premièrement, les résultats permettent de visualiser la surcharge d'instruments qui s'accumule au fil du temps par le nombre, le type et la superposition (*policy layers*). La visualisation des instruments et de leurs interconnexions permet d'expliquer, en partie, les tensions et les incohérences qui découlent de la volonté de transformer le système afin d'atteindre l'équité et l'excellence de tous les élèves ontariens. Comme l'indiquent Bélanger et Maunier (2017), les récentes orientations politiques visant l'équité et l'éducation inclusive s'apparentent à une superposition d'éléments composites qui peuvent paraître incompatibles avec les stratégies antérieures axées sur l'excellence, les résultats. De plus, un mauvais assemblage peut impliquer une « extension » ou un élargissement de la politique (Feindt et Flynn, 2009) où, parfois sur plusieurs décennies, l'éventail d'instruments d'action publique s'élargit pour couvrir des domaines supplémentaires pour lesquels ces instruments n'étaient pas prévus à l'origine. Or, selon Feindt et Flynn (2009), cette « extension » est problématique, car de petits changements dans l'environnement politique peuvent créer une situation où les combinaisons d'instruments ne se soutiennent plus mutuellement devant un obstacle aux objectifs politiques initiaux. Le nombre de politiques et d'instruments ainsi que les objectifs concurrents qui sont véhiculés peuvent entraîner les administrateurs des conseils scolaires et des écoles dans différentes directions, ce qui génère une incohérence autour des objectifs de l'équité (Fullan et Quinn, 2016). C'est pourquoi il semble également important de prendre en considération la perception des acteurs scolaires dans l'étude de la cohérence systémique afin de comprendre les raisons pour lesquelles certaines politiques jugées incohérentes ou contradictoires peuvent avoir une portée limitée dans les changements apportés dans les pratiques et l'attention accordée par les directions et les enseignants (Hodge et Stosich, 2022). Ce n'est d'ailleurs qu'à la dernière période que l'incohérence est notée chez les acteurs scolaires. Lorsqu'interrogées, 1100 directions ontariennes perçoivent une « surcharge » de programmes, d'instruments et d'objectifs politiques (People for Education, 2017). Ces directions estiment qu'il existe un vaste éventail de stratégies, de programmes et d'instruments qui se chevauchent et sont parfois redondants. Ces participants notent, entre autres, plusieurs objectifs simultanés pour lesquels ils doivent rendre des comptes : la réussite scolaire, les apprentissages socioémotionnels et la trajectoire vers les études postsecondaires.

Deuxièmement, les résultats permettent d'observer que la sélection et la combinaison des instruments ne suffisent pas pour susciter des transformations systémiques dans une optique d'équité et d'inclusion si leur implantation est effectuée sans (re)concevoir les systèmes éducatifs existants qui organisent, gèrent et améliorent l'enseignement et les rapports qu'ils entretiennent avec les familles et les communautés (Gil et Kim, 2018) afin d'en améliorer la qualité et de réduire les inégalités scolaires. Nous observons ce constat, entre autres, dans la première période où la sélection et la combinaison d'instruments, qui sont pourtant claires et cohérentes, semblent limitées pour ce qui est de susciter des changements et de réaliser les finalités escomptées (ex. : élaborer une politique locale). En effet, bien que les instruments d'autorité incitent à la conformité, aucun chemin ne traite clairement les changements liés à la réorganisation de l'enseignement et de l'évaluation. Cette même combinaison, dans la deuxième période, semble avoir produit le résultat escompté en termes de développement d'une politique locale d'auto-identification des élèves autochtones en lien avec les réformes curriculaires (ex. : stratégie d'éducation autochtone). Toutefois, cette combinaison présente des limites importantes. Le processus d'intégration des communautés dans les mécanismes consultatifs visant à déterminer comment élaborer une vision partagée de la réussite des élèves autochtones a un impact négatif. En effet, il est délicat de tenter de recueillir des données auprès de communautés qui ont subi de « *mauvais traitements historiquement par le mésusage passé de données et [témoignent de] la méfiance envers le système éducatif découlant des séquelles des pensionnats* » (CODP, 2018, p. 11). Cela soulève donc des questions non seulement sur le choix et la combinaison des instruments, mais aussi sur les modes de régulation eux-mêmes. Ceux-ci incitent à se conformer à l'élaboration d'une politique d'auto-identification (ex. : le fait de rattacher cette politique à l'évaluation de la performance organisationnelle, de surveiller les efforts déployés et de

les rapporter au grand public) sans avoir beaucoup d'incidence sur les processus de consultation et de reconnaissance des préoccupations des communautés marginalisées pour inclure leurs perspectives et leurs expériences multiples (Gil et Kim, 2018).

Références

- Anderson-Levitt, K. (2003). A World Culture of Schooling? Dans K. Anderson-Levitt (dir.), *Local Meanings, Global Schooling Anthropology and World Culture Theory* (p. 1-26). Palgrave Macmillan.
- Bae, S. (2018). Redesigning systems of school accountability: A multiple measures approach to accountability and support. *Education Policy Analysis Archives*, 26(8). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2920>
- Barroso, J. (2017). Réformes scolaires. Dans P. Rayou et A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 571-574), PUF.
- Bélanger, N. et Maunier, S. (2017). Hétérogénéité des élèves à l'école. Retour sur des catégories de pensée et d'action. *Éducation et sociétés*, 40, 167-184. <https://doi.org/10.3917/es.040.0167>
- Bélanger, N. (2007). Une école, des langues... ? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario. *Le français aujourd'hui*, 158, 49-57. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0049>
- Buchmann, M. et Floden, R. (1992). Coherence, the Rebel Angel. *Educational Researcher*, 21(9), 4-9. <https://sci-hub.st/10.2307/1177014>
- Campbell, C. (2021). Educational equity in Canada: The case of Ontario's strategies and actions to advance excellence and equity for students. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 409-428.
- Cardno, C. (2018). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Educational Administration Theory and Practice*, 24(4), 623-640.
- Cejudo, G.M. et Michel, C.L. (2017). Addressing fragmented government action: coordination, coherence, and integration, *Policy Science*, 50, 745-767.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A. P. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 251-271), Gaëtan Morin, Éditeur.
- Coburn, C. E., Hill, H. C. et Spillane, J. P. (2016). Alignment and accountability in policy design and implementation: The Common Core State Standards and implementation research. *Educational Researcher*, 45(4), 243-251.
- Cohen, D. K., Moffitt, S. L. et Goldin, S. (2007). Policy and practice. Dans S. Furhman, D. Cohen et F. Mosher (dir.), *The state of education policy research* (p. 63-85). Erlbaum.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2016). Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016. *Québec, Gouvernement du Québec*.
- Commission ontarienne des droits de la personne. (2018). Expérience des Premières Nations, des Métis et des Inuits. <https://www.ohrc.on.ca/fr/rapport-de-enqu%C3%AAtre-le-droit-de-lire/exp%C3%A9rience-des-premi%C3%A8res-nations-des-m%C3%A9tis-et-des-inuits>
- Dulude, E. et IsaBelle, C. (2018). Les stratégies ministérielles ontariennes : assurer une cohérence pour accroître un leadership efficace dans les écoles. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 237-262). Presses de l'Université du Québec.
- ÉduSource (<https://edusourceontario.com/>) est un site Web ontarien qui contient, entre autres, des ressources éducatives dans le domaine de l'éducation.
- Felouzis G., Fouquet-Chauprade B., Charmillot S. et Imperial-Arefaine L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation, Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* CNESCO.
- Fuhrman, S. (dir.). (1993). *Designing Coherent Education Policy*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of educational change*, 10(2-3), 101-113.

- Fullan, M. et Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin.
- Gil, E. et Kim, T. (2018). Response to “Redesigning Systems of School Accountability”: Addressing underlying inequities. *Education Policy Analysis Archives*, 26(9). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3438>
- Hargreaves, A. et Shirley (2018). *Mener à partir du milieu : Répandre l'apprentissage, le bien-être et l'identité à travers l'Ontario*. Conseil ontarien des directions de l'éducation. http://www.ccsli.ca/downloads/2018-Leading_From_the_Middle_Summary_Final-FR.pdf
- Hodge, E. M. et Stosich, E. L. (2022). Accountability, alignment, and coherence: How educators made sense of complex policy environments in the common core era. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(4), 543–566. <https://doi.org/10.3102/01623737221079650>
- Honig, M. I. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664.
- Honig, M. et Hatch, T.C. (2004). Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher*, 33(8), p. 16-30.
- Howlett, M. (2019). *The policy design primer: Choosing the right tools for the job*. Routledge.
- Jennings, J. L., Deming, D., Jencks, C., Lopuch, M. et Schueler, B. E. (2015). Do Differences in School Quality Matter More Than We Thought? New Evidence on Educational Opportunity in the Twenty-first Century. *Sociology of Education*, 88(1), 56–82.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Presses de Sciences po. <https://doi.org/10.3917/scpo.lasco.2005.01>
- Laveault, D. et Bourgeois, L. (2014). La politique d'évaluation du rendement en Ontario : un alignement qui se précise dans la persévérance et la durée. *Éducation et francophonie*, 42(3), 50–67. <https://doi.org/10.7202/1027405ar>
- Levin, B. (2007). Inevitable tensions in managing large-scale public service reform. Dans M. Wallace, M. Fertig and E. Schneller (dir.), *Managing Change in the Public Services*. Blackwell. p.136-150.
- Maroy, C. (2015). Comparing Accountability Policy Tools and Rationales: Various Ways, Various Effects? Dans H.-G. Kotthoff, E. Klerides (dir.), *Governing educational spaces: Knowledge, teaching, and learning in transition* (p. 35-56). Springer.
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education comparée/Nouvelle série* (11), 31-58.
- Mawhinney, H. B. (1995). Systemic reform or new wine in an old bottle: Generating accountability through Ontario's New Foundations in Education reforms. *International Journal of Educational Research*, 23(6), 505-518.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. and Saldana, J. (2014). Designing Matrix and Network Displays. Dans *Qualitative Data Analysis A Methods Sourcebook* (p. 107-119), Sage
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993a). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993b). *Note Politique/Programmes n° 119, Élaboration et mise en œuvre d'une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993c). *Le programme d'études commun, politiques et résultats d'apprentissage, de la 1re à la 9e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004a). *Réussite scolaire / Apprendre à 18*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004b). *Stratégie de littératie et de numératie*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). *Politiques et pratiques pour la sécurité dans les écoles : Un plan d'action*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007a). *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuits*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007b). *Les chemins de la réussite pour les élèves des Premières nations, Métis et Inuit. Élaboration de politiques pour une auto-identification volontaire et confidentielle des élèves autochtones : Pratiques réussies à l'intention des conseils scolaires de l'Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008a). *Façonner une culture de respect dans nos écoles : promouvoir des relations saines et sûres*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008b). *Appuyer chaque élève : Tonifier l'éducation en Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *Comment tirer parti de la diversité : stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Note Politique/Programmes n° 119, Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009c). *Note Politique/Programmes n° 144 Prévention de l'intimidation et intervention*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009d). *Note Politique/Programmes n° 145 Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Bienveillance et sécurité dans les écoles de l'Ontario. La discipline progressive à l'appui des élèves ayant des besoins particuliers, de la maternelle à la 12^e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2012a). *Note Politique/Programmes n° 144 Prévention de l'intimidation et intervention*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2012b). *Note Politique/Programmes n° 145 Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *Note Politique/Programmes n° 119 Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *Vers une discipline progressive sans préjugés à l'école, Guide de ressources à l'usage des leaders scolaires et des leaders du système*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014a). *Atteindre l'excellence : Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014b). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014c). *Comment savons-nous que nous faisons une différence? Outil de réflexion à l'intention des leaders scolaires et des leaders du système sur la mise en œuvre de la Stratégie ontarienne pour l'équité et l'éducation inclusive*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014d). *Accroître la capacité : Une pédagogie sensible à la culture - Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario, n° 35*

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2018a). *Note Politique/Programmes n° 144, Prévention de l'intimidation et intervention*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2018b). *Note Politique/Programmes n° 145, Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez les élèves*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario et Fullan, M. (2013). *Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/09/13_Fullan_Great-to-Excellent.pdf
- People for Education. (2017). *Competing Priorities, Annual Report on Ontario's Publicly Funded Schools 2017*. People for Education. <https://peopleforeducation.ca/report/annual-report-2017/>
- Pons, X. (2020, avril). Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie? Une réflexion sociologique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83 <http://journals.openedition.org/ries/9291> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.9291>
- Salamon, L. M. (2002) *The Tools of Government: A Guide to the New Governance*. Oxford University Press.
- Schutte, V. R., Milley, P., & Dulude, E. (2022). The (in)coherence of Canadian refugee education policy with the United Nations' strategy. *Education Policy Analysis Archives*, 30(39). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6887>
- Woulfin, S. L. (2016). Vehicles of Logics: The role of policy documents and instructional materials in reform. *Educational Research for Policy and Practice* 15, 175–188

Annexe 1. Cartographie des documents répertoriés de 1993- 2017

