



En quoi les politiques scolaires diffèrent-elles d'une province à l'autre?

Au cours des deux dernières décennies, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est devenu une importante référence pour les autorités compétentes de partout dans le monde qui souhaitent évaluer et comparer la qualité, l'efficacité et l'équité de leur système d'éducation. Puisque le Canada est membre de l'OCDE, et étant donné que l'éducation relève de la compétence exclusive des provinces et des territoires au Canada, les dix provinces participent à l'enquête PISA. L'évaluation mesure les connaissances et les compétences d'échantillons aléatoires d'élèves de 15 ans dans trois domaines : compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences. L'enquête PISA a lieu tous les trois ans et, chaque année, l'un de ces trois domaines est le domaine principal, c'est-à-dire celui sur lequel porte principalement l'évaluation, tandis que les deux autres sont des domaines secondaires. Dans le cadre du sixième cycle du PISA, en 2015, le domaine principal était les sciences; les mathématiques et la compréhension de l'écrit étaient des domaines secondaires. Aux fins de l'enquête, les élèves ainsi que les directrices et directeurs d'école répondent à des questionnaires qui servent à recueillir des informations contextuelles (CMEC, 2018).

Une évaluation internationale à grande échelle ne permet pas d'établir s'il existe une relation de cause à effet entre les politiques ou les pratiques et le rendement des élèves. Toutefois, si l'on cerne les caractéristiques qui distinguent les systèmes d'éducation très performants, les membres du personnel enseignant et autres décideurs œuvrant dans le milieu de l'éducation peuvent déterminer quelles politiques ou pratiques ils souhaitent adopter ou adapter aux fins de leur propre système (OCDE, 2016). Tout comme l'Australie, l'Irlande, le Portugal, le Royaume-Uni, Singapour et la Slovénie, le Canada a obtenu d'excellents résultats en sciences au PISA 2015 (OCDE, 2016). Au Canada, comme l'éducation relève de la responsabilité des provinces et des territoires, il serait très intéressant de faire état des similarités et des différences entre les politiques des provinces selon la langue du système scolaire (français et anglais) et le type d'école (publique ou privée)¹.

¹ Dans le contexte du PISA, « [l]es établissements publics sont gérés, directement ou indirectement, par une autorité publique en charge de l'éducation, une entité gouvernementale, ou un conseil de direction nommé par l'État ou élu par une entité publique. Tandis que les établissements privés sont gérés directement ou indirectement par une organisation non gouvernementale, telle qu'une église, un syndicat, une entreprise ou autre institution privée. » (OCDE, 2016a, p. 61).

Dans le *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015* (OCDE, 2017), le chapitre consacré au cadre conceptuel des questionnaires contextuels aborde les fondements des thématiques et des items du questionnaire « Établissement » qui ont trait aux politiques :

Pour répondre directement aux questions que se posent les responsables politiques, l'enquête PISA analyse des thématiques relatives à la gouvernance au niveau des systèmes (Hanushek et Wößmann, 2011; Wößmann et autres, 2007). Les variables relatives aux instances et aux pratiques de responsabilisation décrivent certains aspects principaux de la gouvernance, à savoir la répartition des responsabilités et des pouvoirs de contrôle entre les acteurs à l'échelle centrale et à l'échelle locale. L'affectation, la sélection et l'évaluation sont les processus fondamentaux que les responsables politiques et/ou les chefs d'établissement utilisent pour contrôler la qualité des établissements et suivre et renforcer l'amélioration scolaire (p. 117).

Compte tenu de tous ces facteurs, le questionnaire « Établissement » de l'enquête PISA 2015 comportait une série de questions sur un certain nombre des politiques en vigueur au niveau de l'école et liées notamment aux domaines suivants :

- l'admission des élèves;
- le regroupement selon les aptitudes;
- les cours offerts;
- la discipline;
- les utilisations de l'évaluation des élèves;
- la responsabilisation, l'assurance de la qualité et l'amélioration scolaire.

Le présent rapport de recherche fait un tour d'horizon des résultats du questionnaire « Établissement » de l'enquête PISA 2015 en ce qui concerne les politiques éducatives dans ces six domaines, aux niveaux pancanadien et provincial, en plus de résumer les tendances pancanadiennes selon la langue du système scolaire et le type d'établissement scolaire.

Admission des élèves

Le questionnaire « Établissement » de l'enquête PISA 2015 invitait les directrices et directeurs d'école à répondre à la question suivante : « Quelles sont les instances qui ont une part importante de responsabilité dans la gestion de votre établissement? ». Le Tableau 1 présente les résultats obtenus pour l'une des fonctions énumérées, soit celle de décider de l'admission des élèves dans l'établissement. Au niveau pancanadien et dans la plupart des provinces, cette fonction relève le plus souvent de la directrice ou du directeur d'école (86 p. 100 pour l'ensemble du Canada). Les autres autorités désignées par les répondantes et répondants dans l'ensemble du Canada sont, par ordre d'importance, les autorités régionales ou locales de l'éducation² (43 p. 100), les autorités provinciales de l'éducation (10 p. 100), le conseil de direction de l'établissement (6 p. 100), ainsi que le personnel enseignant (2 p. 100). Parmi les provinces, c'est à Terre-Neuve-et-Labrador et en Nouvelle-Écosse que cette fonction semble relever le moins souvent de la directrice ou du directeur d'école (66 p. 100 et 64 p. 100, respectivement). Parallèlement, dans ces deux provinces de même que dans les autres provinces atlantiques, l'admission des élèves relève beaucoup plus

² Les autorités régionales ou locales de l'éducation correspondent à la commission scolaire, au conseil scolaire, au centre de services scolaire ou au district scolaire.

souvent des autorités régionales ou locales de l'éducation (les réponses des quatre provinces atlantiques vont de 57 à 72 p. 100, comparativement à la moyenne de 43 p. 100 au niveau pancanadien). Près du quart des directrices et directeurs d'école de Terre-Neuve-et-Labrador ont également répondu que les autorités provinciales de l'éducation participaient au processus d'admission des élèves. La courbe globale était semblable dans les écoles de langue anglaise et de langue française. Il n'est pas surprenant de constater que presque tous les directeurs et directrices d'école ont répondu que, dans les écoles privées, la directrice ou le directeur assume une responsabilité considérable à l'égard de l'admission des élèves, ainsi que, dans une moindre mesure, le conseil de direction de l'établissement et le personnel enseignant.

TABEAU 1 Réponses des directrices et directeurs d'école, en pourcentage, aux items du questionnaire sur la responsabilité à l'égard de l'admission des élèves*

	NL	PE	NS	NB	QC	ON	MB	SK	AB	BC	CAN
Directrice ou directeur	66	97	64	75	85	90	88	84	87	83	86
Autorités régionales ou locales responsables de l'éducation	60	57	68	72	29	48	29	34	49	36	43
Autorités provinciales de l'éducation	22	17	15	9	5	11	12	10	15	4	10
Conseil de direction de l'établissement	-	-	1	-	6	5	17	5	6	10	6
Personnel enseignant	-	-	-	-	1	2	2	3	4	3	2

* Il était possible de choisir plus d'une réponse.

Les directrices et directeurs d'école étaient également invités à préciser à quelle fréquence (sur une échelle à trois niveaux, soit « toujours », « parfois » ou « jamais ») certains facteurs étaient pris en compte dans la décision relative à l'admission dans l'établissement scolaire. Le Tableau 2 montre le pourcentage des directrices et directeurs d'école qui ont répondu « toujours » ou « parfois ». Dans l'ensemble du Canada, le facteur le plus souvent pris en compte dans l'admission des élèves était le lieu de domiciliation dans une entité géographique déterminée (86 p. 100). Ce résultat n'est pas surprenant : la plupart des élèves fréquentent une école secondaire donnée parce qu'ils vivent dans la zone de recrutement de cet établissement. Dans les provinces du centre et de l'ouest, une forte proportion de directrices et directeurs d'école (de 79 à 90 p. 100) ont répondu que les besoins de l'élève ou son intérêt pour un programme bien précis comptaient dans la décision de l'admettre ou non. À l'échelle pancanadienne, la recommandation de l'établissement d'où vient l'élève et le dossier scolaire de l'élève ont été désignés par 72 p. 100 et 63 p. 100 des directrices et directeurs, respectivement, parmi les facteurs considérés. À l'autre bout du spectre, plus de la moitié des directrices et directeurs d'école du Canada atlantique (sauf à l'Île-du-Prince-Édouard) ont indiqué que le dossier scolaire n'était « jamais » pris en compte dans la décision d'admettre ou non les élèves. Dans l'ensemble, on observe une tendance similaire dans les écoles de langue anglaise et de langue française. De façon générale, la grande majorité des directrices et directeurs ont répondu que les écoles privées tenaient compte des facteurs suivants (par ordre décroissant d'importance) : priorité accordée aux membres de la famille d'un élève fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement, dossier scolaire et résultats obtenus, besoins de l'élève ou intérêt de l'élève pour un programme scolaire spécifique, recommandation de l'école d'où vient l'élève et adhésion des parents à la philosophie pédagogique ou religieuse de l'établissement. Comme on pouvait s'y attendre, les écoles privées accordent moins d'importance que les établissements publics au lieu de résidence de l'élève. Le questionnaire de l'enquête PISA 2015 ne comportait aucune question à réponse ouverte qui aurait permis aux répondantes et répondants de préciser quels facteurs entraient dans la catégorie « Autres », qu'ils ont été nombreux à choisir. Il faudrait donc approfondir ce point pour mieux comprendre les autres critères d'admission.

TABEAU 2 Réponses des directrices et directeurs d'école, en pourcentage, aux items du questionnaire sur les facteurs considérés dans l'admission des élèves*

	NL	PE	NS	NB	QC	ON	MB	SK	AB	BC	CAN
Dossier scolaire de l'élève avec ses résultats	47	56	38	47	83	62	54	63	61	54	63
Recommandation de l'établissement d'où vient l'élève	57	72	57	67	84	72	72	73	70	61	72
Adhésion des parents à la philosophie pédagogique ou religieuse de l'établissement	14	18	23	12	36	49	40	41	62	29	43
Besoins de l'élève ou intérêt de l'élève pour un programme scolaire spécifique	61	72	77	45	90	82	84	79	86	84	83
Priorité accordée aux membres de la famille d'un élève fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement	19	16	40	8	58	43	44	23	59	68	49
Domicile dans une entité géographique déterminée	76	94	92	89	75	88	88	71	92	88	86
Autres	52	78	74	55	58	65	79	65	77	83	68

* Il était possible de choisir plus d'une réponse.

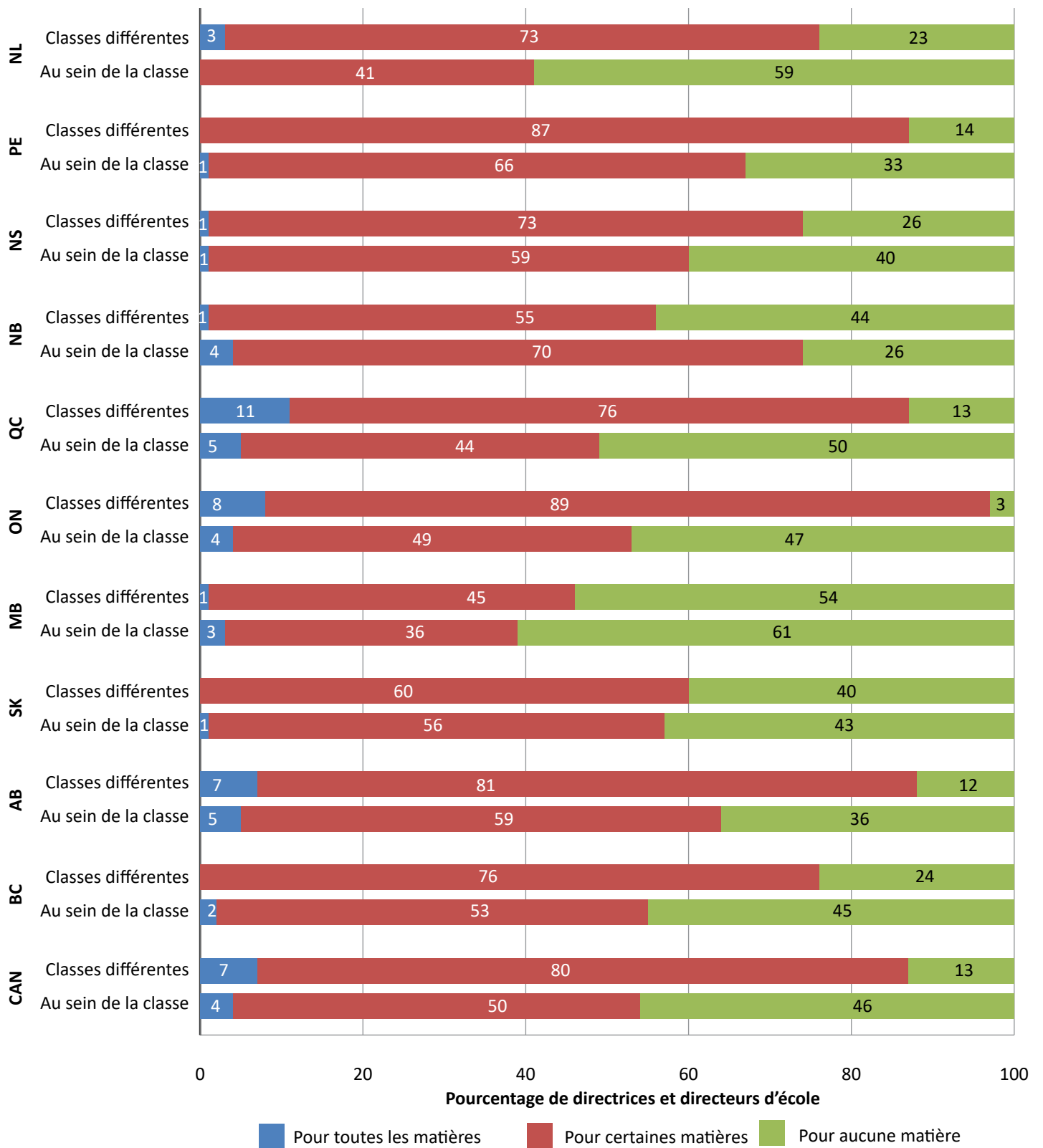
Regroupement par niveau d'aptitude

Pour comprendre les politiques provinciales sur l'organisation de l'enseignement en fonction des aptitudes des élèves, les directrices et directeurs d'école devaient répondre à un item sur la politique scolaire concernant les élèves de 10^e année (ou l'équivalent)³. Pour chacun des deux énoncés de l'item, soit « les élèves sont répartis dans des classes différentes en fonction de leur niveau d'aptitude » et « les élèves sont répartis en divers groupes de niveau au sein de leur classe en fonction de leurs aptitudes », les directrices et directeurs d'école devaient choisir une des trois réponses indiquées : « Pour toutes les matières », « Pour certaines matières » et « Pour aucune matière ». La Figure 1 montre que, dans l'ensemble du pays, la répartition des élèves dans des classes différentes en fonction de leur niveau d'aptitude pour toutes les matières était relativement rare. Le plus souvent, ce type de regroupement n'était effectué que pour certaines matières, comme l'indique la proportion d'environ 80 p. 100 des directrices et directeurs ayant choisi cette réponse au sujet de l'organisation de l'enseignement. Dans trois provinces (Nouveau-Brunswick, Manitoba et Saskatchewan), une forte proportion de directrices et directeurs d'école (de 40 à 54 p. 100 environ) ont indiqué que leur établissement ne pratiquait pas le regroupement par niveau d'aptitude. Les courbes selon la langue du système scolaire (français et anglais) et le type d'établissement (public ou privé) étaient semblables dans l'ensemble du Canada.

Le regroupement dans différentes classes selon le niveau d'aptitude était bien plus courant que le regroupement au sein d'une même classe. Comme le montre la Figure 1, dans l'ensemble du Canada, 87 p. 100 des directrices et directeurs d'école ont indiqué une répartition entre différentes classes selon le niveau d'aptitude pour certaines matières ou pour toutes les matières, tandis qu'un peu plus de la moitié des répondantes et répondants ont signalé un regroupement au sein d'une même classe. Dans les écoles de langue anglaise, environ 52 p. 100 des directrices et directeurs ont indiqué que les élèves étaient répartis par niveau d'aptitude au sein de leur classe pour certaines matières, comparativement à 43 p. 100 dans les écoles de langue française. Par comparaison avec les résultats pour l'ensemble du Canada, il n'y avait pas de différence significative selon le type d'établissement (public ou privé).

³ Au Canada, la plupart des élèves de 10^e année ont 15 ans, soit l'âge visé par le PISA.

FIGURE 1 Réponses des directrices et directeurs d'école, en pourcentage, aux items du questionnaire sur la répartition des élèves par niveau d'aptitude



Les directrices et directeurs d'école ont répondu à une série de questions sur la responsabilité à l'égard des cours offerts par l'établissement. Parmi les fonctions énumérées figurait le choix des cours. Comme le montre le Tableau 3, les réponses ont révélé que, le plus souvent, c'était la directrice ou le directeur d'école qui assumait cette responsabilité, dans l'ensemble du Canada (91 p. 100) comme dans chaque province. Dans le centre et dans l'ouest du pays, plus de la moitié des répondantes et répondants ont indiqué que le personnel enseignant avait aussi une responsabilité considérable à cet égard. Dans l'ensemble du Canada, les autorités régionales ou locales et les autorités provinciales de l'éducation ont été désignées par environ 28 p. 100 des directrices et directeurs d'école. Les répondantes et répondants de l'Alberta et du Québec ont été 20 p. 100 et 32 p. 100, respectivement, à désigner les conseils de direction des établissements, chiffres bien supérieurs à la moyenne pancanadienne de 11 p. 100. Les réponses mettent en lumière quelques différences selon la langue des écoles. Alors qu'environ 95 p. 100 des directrices et directeurs d'école de langue anglaise ont répondu avoir une responsabilité considérable dans le choix des cours, ils ont été à peine plus de 75 p. 100 à répondre de même pour les écoles de langue française. Ces différences étaient également manifestes dans d'autres catégories : près des deux tiers des directrices et directeurs d'école de langue française ont répondu que le personnel enseignant décidait des cours à proposer, contre la moitié, environ, de leurs homologues des écoles de langue anglaise. Le conseil de direction de l'établissement a été désigné par environ 30 p. 100 des directrices et directeurs d'école de langue française, contre 6 p. 100, environ, de leurs homologues des écoles de langue anglaise. Les autorités régionales ou locales de l'éducation ont été désignées par le tiers, environ, des directrices et directeurs d'école de langue anglaise, contre 13 p. 100, environ, de leurs homologues des écoles de langue française. Les pourcentages de répondantes et répondants ayant indiqué que les autorités provinciales de l'éducation jouaient un rôle dans le choix des cours étaient semblables (de 29 à 30 p. 100) pour les deux groupes linguistiques et dans l'ensemble du Canada. La courbe des réponses était en général similaire pour les deux types d'établissements, et les réponses données par les directrices et directeurs d'école privée étaient semblables à celles de leurs homologues des écoles publiques en ce qui a trait au rôle des directrices et directeurs d'école, du personnel enseignant et des autorités provinciales de l'éducation dans le choix de cours. On constate sans surprise que les conseils de direction des établissements ont été désignés plus souvent par les répondantes et répondants des écoles privées que par leurs homologues des écoles publiques comme ayant une responsabilité considérable à cet égard.

TABLEAU 3 Réponses des directrices et directeurs d'école, en pourcentage, aux items du questionnaire sur la responsabilité à l'égard du choix des cours à proposer*

	NL	PE	NS	NB	QC	ON	MB	SK	AB	BC	CAN
Directrice ou directeur	82	97	72	84	76	96	100	91	98	96	91
Autorités régionales ou locales de l'éducation	41	35	46	24	13	32	24	42	44	20	28
Autorités provinciales de l'éducation	43	55	57	47	32	25	37	30	36	17	29
Conseil de direction de l'établissement	-	-	-	1	32	3	12	6	20	1	11
Personnel enseignant	23	23	25	34	62	51	57	51	63	54	54

* Il était possible de choisir plus d'une réponse.

Une question destinée à sonder les pratiques en matière de discipline invitait les directrices et directeurs d'école à indiquer de qui relevait la politique à cet égard. Comme le montre le Tableau 4, les directrices et directeurs ont généralement dit qu'ils avaient une responsabilité considérable dans l'établissement de la politique sur la discipline, dans l'ensemble du Canada (85 p. 100) et dans la plupart des provinces. De même, dans l'ensemble du Canada et dans presque toutes les provinces, le personnel enseignant ainsi que les autorités régionales ou locales de l'éducation étaient considérés comme ayant un rôle substantiel à cet égard (53 p. 100 et 51 p. 100, respectivement). Les directrices et directeurs des établissements scolaires de la Nouvelle-Écosse ont été les moins nombreux, proportionnellement, à se désigner comme étant responsables de la politique sur la discipline (38 p. 100), par comparaison avec l'ensemble du Canada (85 p. 100); c'est aussi dans cette province qu'ils ont été plus nombreux à répondre que les autorités provinciales (76 p. 100) et les autorités régionales ou locales (58 p. 100) de l'éducation avaient un rôle plus important en la matière. Au Québec, près de la moitié des directrices et directeurs d'école ont répondu que les conseils de direction des établissements (appelés « conseils d'établissement ») avaient une responsabilité substantielle à l'égard des politiques relatives à la discipline. Les courbes des réponses en fonction de la langue sont semblables quant au rôle des directrices et directeurs d'école et du personnel enseignant. Pour ce qui est des écoles de langue française, les directrices et directeurs ont été proportionnellement plus nombreux à souligner la prépondérance des conseils de direction des établissements, tandis que leurs homologues des écoles de langue anglaise ont désigné plus souvent les autorités régionales ou locales et les autorités provinciales de l'éducation. Qu'il s'agisse d'établissements publics ou privés, les courbes en ce qui concerne le rôle des directrices et directeurs, du personnel enseignant et du conseil de direction des établissements sont semblables.

TABLEAU 4 Réponses des directrices et directeurs d'école, en pourcentage, aux items du questionnaire sur la responsabilité des politiques relatives à la discipline*

	NL	PE	NS	NB	QC	ON	MB	SK	AB	BC	CAN
Directrice ou directeur	76	70	38	89	83	84	83	89	98	93	85
Autorités régionales ou locales de l'éducation	63	80	58	46	4	77	53	48	50	38	51
Autorités provinciales de l'éducation	14	11	76	8	2	34	21	7	13	8	21
Conseil de direction de l'établissement	14	1	15	9	46	21	34	11	16	11	24
Personnel enseignant	60	68	21	62	62	48	52	55	61	50	53

* Il était possible de choisir plus d'une réponse.

Afin d'obtenir des renseignements sur la façon dont étaient utilisés différents types d'évaluation dans les établissements, le questionnaire demandait aux directrices et directeurs de préciser les fins auxquelles servaient les tests standardisés⁴ et les épreuves mises au point par le personnel enseignant. Le questionnaire proposait 11 options, et les directrices et directeurs d'école étaient invités à répondre par « oui » ou « non » à chacune des entrées. Le Tableau 5 présente les réponses obtenues pour les tests standardisés, et le Tableau 6, celles pour les épreuves mises au point par le personnel enseignant. Les deux tableaux indiquent le pourcentage de réponses affirmatives obtenues pour chacune des fins proposées.

Pour ce qui est des tests standardisés, les fins les plus souvent indiquées (par au moins les trois quarts, environ, des répondantes et répondants) sont la comparaison de l'établissement avec d'autres; la comparaison du rendement de l'établissement avec celui obtenu à l'échelle du district, de la province ou du pays; et le suivi des progrès de l'établissement d'année en année. Dans l'ensemble du Canada, peu de directrices et directeurs d'école (moins de 30 p. 100) ont répondu que les tests standardisés servaient à regrouper les élèves à des fins didactiques, à juger de l'efficacité du personnel enseignant ou à décerner des certificats aux élèves. Entre la moitié et les deux tiers des répondantes et répondants ont indiqué que les tests standardisés servaient à orienter l'apprentissage des élèves, à informer les parents des progrès de leur enfant, à décider du redoublement ou du passage de classe des élèves, à déterminer quels aspects de l'enseignement ou des programmes pourraient être améliorés, ou à adapter l'enseignement aux besoins des élèves. Les directrices et directeurs d'école de trois des provinces de l'ouest – soit le Manitoba, la Saskatchewan et l'Alberta – ont été proportionnellement moins nombreux que leurs homologues des autres provinces à choisir l'une ou l'autre des fins proposées en ce qui concerne les tests standardisés.

⁴ Les tests standardisés comprennent les tests obligatoires, imposés par les autorités nationales ou provinciales ou les autorités des districts scolaires, ainsi que les tests standardisés non obligatoires, accessibles au public ou disponibles dans le commerce. Ces tests présentent une cohérence dans leur conception, leur contenu, leur administration et leur système de notation. Les résultats peuvent être comparés entre élèves et entre établissements (OCDE, 2016b, p. 148).

TABLEAU 5 Réponses des directrices et directeurs d'école, en pourcentage, aux items du questionnaire sur l'utilisation des tests standardisés

	NL	PE	NS	NB	QC	ON	MB	SK	AB	BC	CAN
Orienter l'apprentissage des élèves	66	56	76	42	72	61	23	39	33	50	57
Informers les parents des progrès de leur enfant	72	58	95	44	56	77	27	40	33	78	65
Prendre des décisions relatives au redoublement ou au passage de classe des élèves	53	27	60	29	85	35	12	7	31	81	49
Regrouper les élèves à des fins didactiques	39	20	25	37	51	22	8	23	28	26	29
Comparer les performances de l'établissement à celles du district, de la province ou du pays	67	56	92	85	82	93	28	56	33	93	81
Suivre les progrès de l'établissement d'année en année	73	59	86	73	91	95	27	50	37	85	83
Juger de l'efficacité du personnel enseignant	19	22	16	13	33	9	4	5	13	24	16
Déterminer des aspects de l'enseignement ou des programmes qui pourraient être améliorés	67	73	91	60	72	77	32	41	39	61	68
Adapter l'enseignement aux besoins des élèves	58	26	55	46	46	64	30	37	35	30	51
Comparer l'établissement à d'autres établissements	59	68	87	78	71	88	16	32	26	86	73
Décerner des certificats aux élèves	38	17	11	8	55	18	9	-	27	51	29

En ce qui a trait aux épreuves mises au point par le personnel enseignant, au moins 80 p. 100 des directrices et directeurs d'école ont répondu qu'elles servaient surtout à orienter l'apprentissage des élèves, à informer les parents des progrès de leur enfant, à décider du redoublement ou du passage de classe des élèves, à déterminer quels aspects de l'enseignement ou du programme pourraient être améliorés et à adapter l'enseignement aux besoins des élèves (Tableau 6). Les réponses les moins souvent choisies sont les suivantes : comparer l'établissement à d'autres; comparer les performances de l'établissement à celles du district, de la province ou du pays; et juger de l'efficacité du personnel enseignant. Entre la moitié et les deux tiers des répondantes et répondants ont indiqué que ces épreuves servaient à regrouper les élèves à des fins didactiques, à suivre les progrès de l'établissement d'année en année et à décerner des certificats aux élèves.

TABEAU 6 Réponses des directrices et directeurs d'école, en pourcentage, aux items du questionnaire sur l'utilisation des épreuves mises au point par le personnel enseignant

	NL	PE	NS	NB	QC	ON	MB	SK	AB	BC	CAN
Orienter l'apprentissage des élèves	100	96	99	97	93	100	97	100	100	96	98
Informers les parents des progrès de leur enfant	100	100	99	97	97	100	97	100	100	98	99
Prendre des décisions relatives au redoublement ou au passage de classe des élèves	94	91	75	93	89	98	84	84	93	84	93
Regrouper les élèves à des fins didactiques	69	71	52	79	68	66	45	79	79	60	67
Comparer les performances de l'établissement à celles du district, de la province ou du pays	55	20	10	17	34	21	3	20	20	18	22
Suivre les progrès de l'établissement d'année en année	96	62	45	54	67	48	33	61	72	37	54
Juger de l'efficacité du personnel enseignant	40	51	21	30	24	30	20	21	33	23	28
Déterminer des aspects de l'enseignement ou des programmes qui pourraient être améliorés	91	74	88	82	64	90	82	68	90	72	82
Adapter l'enseignement aux besoins des élèves	100	100	92	97	87	97	93	97	100	97	95
Comparer l'établissement à d'autres établissements	40	28	9	11	27	13	4	8	19	7	15
Décerner des certificats aux élèves	75	91	33	53	73	58	52	57	75	66	63

Les réponses des directrices et directeurs concernant l'utilisation des tests, qu'ils soient standardisés ou élaborés par le personnel enseignant, sont généralement semblables pour les écoles de langue française et de langue anglaise dans l'ensemble du Canada. Il est néanmoins intéressant de constater que les directrices et directeurs d'école de langue française ont été presque deux fois plus nombreux que leurs homologues des écoles de langue anglaise à indiquer que les tests standardisés servaient à prendre des décisions relatives au redoublement ou au passage de classe des élèves (80 p. 100 contre 41 p. 100), à regrouper les élèves à des fins didactiques (47 p. 100 contre 25 p. 100) et à décerner des certificats aux élèves (51 p. 100 contre 24 p. 100). Les réponses ont été assez semblables pour les écoles publiques et pour les écoles privées à l'égard des deux types de tests. Cela dit, les directrices et directeurs d'école privée ont été plus nombreux que leurs homologues des écoles publiques à indiquer que les tests standardisés servaient à prendre des décisions relatives au redoublement ou au passage de classe des élèves et à juger de l'efficacité du personnel enseignant.

Le questionnaire « Établissement » interrogeait les répondantes et répondants au sujet de l'utilisation des données relatives aux résultats scolaires des élèves⁵ au regard de trois procédures de reddition de comptes. Les directrices et directeurs d'école devaient répondre par « oui » ou « non » à chacune des trois. Le Tableau 7 montre le pourcentage des personnes interrogées qui ont répondu par l'affirmative dans l'un ou l'autre cas. Une proportion écrasante de répondantes et répondants a indiqué que les données faisaient l'objet d'un suivi dans le temps par une entité administrative (93 p. 100 dans l'ensemble du Canada). Globalement, près de quatre répondantes et répondants sur cinq ont indiqué que les données sur le rendement étaient fournies directement aux parents (les exceptions les plus notables étant au Manitoba et en Saskatchewan). Une plus petite partie des directrices et directeurs (57 p. 100 dans l'ensemble du Canada) a répondu que les données relatives aux résultats scolaires étaient rendues publiques, les plus faibles proportions (moins du tiers) étant observées à l'Île-du-Prince-Édouard, au Manitoba et en Saskatchewan. Les réponses ont été similaires pour les écoles de langue anglaise et de langue française et pour les écoles publiques et privées.

TABLEAU 7 Réponses des directrices et directeurs d'école, en pourcentage, aux items du questionnaire sur l'utilisation des données relatives aux résultats scolaires à des fins de responsabilisation

	NL	PE	NS	NB	QC	ON	MB	SK	AB	BC	CAN
Les données relatives aux résultats scolaires sont rendues publiques.	38	28	62	63	41	62	9	24	72	73	57
Les données relatives aux résultats scolaires font l'objet d'un suivi au fil du temps par une entité administrative.	100	100	96	91	96	93	76	86	96	93	93
Les données relatives aux résultats scolaires sont fournies directement aux parents.	93	95	86	77	81	78	53	62	93	74	79

Les directrices et directeurs d'école devaient également répondre à des questions liées aux politiques, qui abordaient les dispositions concernant l'assurance de la qualité et l'amélioration scolaire. Le questionnaire énumérait dix dispositions, et les répondantes et répondants devaient choisir une des trois réponses possibles dans chaque cas, soit : « Oui, c'est obligatoire et cela émane par exemple de politiques ministérielles ou locales », « Oui, à l'initiative de l'établissement » ou « Non ». Le Tableau 8 présente la proportion des directrices et directeurs qui ont répondu par l'affirmative.

Dans l'ensemble du Canada, la grande majorité des directrices et directeurs ont répondu que leur établissement avait mis en œuvre les politiques ou initiatives suivantes pour garantir et améliorer la qualité de leur école :

- évaluation interne⁶ ou auto-évaluation (86 p. 100);
- descriptif écrit du programme scolaire et des objectifs pédagogiques de l'établissement (93 p. 100);
- descriptif écrit des normes requises en termes de performances des élèves (83 p. 100);

⁵ Les données relatives au rendement des élèves sont les résultats agrégés au niveau de l'école ou d'une classe (p. ex., résultats aux épreuves, notes et taux d'obtention du diplôme).

⁶ L'évaluation interne de l'établissement fait partie d'un processus dépendant de l'établissement, qui définit quels éléments sont évalués. Elle peut être menée par des membres de cet établissement ou par des personnes/institutions mandatées par l'établissement (OCDE, 2016b, p. 150).

- enregistrement systématique de données (p. ex., assiduité du personnel enseignant ou des élèves et perfectionnement professionnel) [86 p. 100];
- enregistrement systématique des résultats des élèves aux évaluations et des taux de réussite (96 p. 100);
- tutorat du personnel enseignant (88 p. 100).

Beaucoup de directrices et directeurs ont également indiqué que leur école avait mis en œuvre une politique normalisée d'enseignement des sciences (p. ex., programme du cours, matériel pédagogique commun et formation continue du personnel enseignant) [72 p. 100] et qu'ils avaient consulté régulièrement un ou plusieurs spécialistes au cours d'une période d'au moins six mois en vue d'améliorer la qualité de l'établissement (69 p. 100). Comme le montre le Tableau 8, les répondantes et répondants ont été moins nombreux à avoir mis en place une évaluation externe⁷ ou demandé un retour écrit de la part des élèves (notamment au sujet des cours, du personnel enseignant et des ressources) [64 p. 100 et 56 p. 100, respectivement].

TABLEAU 8 Réponses des directrices et directeurs d'école, en pourcentage, aux items du questionnaire sur les dispositions visant à garantir et à améliorer la qualité de leur établissement

Les dispositions suivantes visant à garantir et à améliorer la qualité existent-elles dans votre établissement?	Politique du district ou du ministère compétent d'application obligatoire	Initiative de l'établissement
Évaluation interne/auto-évaluation	41	45
Évaluation externe	51	13
Descriptif écrit du programme scolaire et des objectifs pédagogiques de l'établissement	65	27
Descriptif écrit des normes requises en termes de performances des élèves	53	30
Enregistrement systématique de données	57	29
Enregistrement systématique des résultats des élèves aux évaluations et des taux de réussite	78	18
Demande d'un retour écrit de la part des élèves	9	47
Tutorat du personnel enseignant	36	52
Projet d'amélioration de l'établissement en concertation avec un ou plusieurs spécialistes pendant six mois au moins	31	37
Mise en œuvre d'une politique normalisée d'enseignement des sciences	42	30

En général, dans l'ensemble des provinces, certaines politiques ou dispositions destinées à garantir ou à améliorer la qualité des établissements, notamment le recours à un descriptif écrit du programme scolaire et des objectifs pédagogiques et l'enregistrement systématique des résultats des élèves aux évaluations et des taux de réussite, relevaient plus souvent d'une politique du district scolaire ou du ministère compétent que d'une initiative de l'établissement. D'autres politiques ou dispositions, comme le tutorat du personnel enseignant et la demande d'un retour de la part des élèves (au sujet des cours, du personnel enseignant et des ressources), étaient plus souvent mises en œuvre en vertu d'une initiative de l'établissement. Les autres politiques ou dispositions destinées à garantir ou à améliorer la qualité des établissements relevaient tant d'une directive obligatoire que d'une initiative de l'établissement, et les réponses variaient d'une province à l'autre. Les réponses ventilées selon la langue de l'école présentent la même courbe que les résultats à l'échelle du Canada. Malgré des courbes similaires selon le type d'école, il existait des différences prévisibles selon que la politique ou l'initiative relevait d'un palier supérieur ou de l'école. Ainsi, dans

⁷ L'évaluation externe de l'établissement fait partie d'un processus contrôlé et dirigé par un organisme externe. L'établissement ne détermine pas les domaines à évaluer (OCDE, 2016b, p. 150).

les écoles privées, les dispositions liées à l'évaluation interne ou à l'auto-évaluation, aux normes de rendement des élèves, à l'enregistrement des données sur les résultats des élèves, au tutorat du personnel enseignant de même qu'aux consultations de spécialistes relativement à l'amélioration scolaire relevaient principalement d'initiatives des écoles.

Le PISA et les politiques

Les résultats d'ensemble de l'enquête internationale PISA 2015 montrent que les politiques scolaires peuvent avoir une incidence sur la réussite scolaire. Ainsi, dans l'ensemble des pays membres de l'OCDE, le rendement supérieur des élèves en sciences est lié aux éléments suivants (après neutralisation du statut socioéconomique) :

- le fait que l'école impose aux élèves de suivre au moins un cours de sciences par semaine et qu'elle offre des compétitions scientifiques;
- le temps que les élèves consacrent aux cours de sciences ordinaires;
- la façon dont les sciences sont enseignées (p. ex., explications et démonstrations fréquentes de concepts scientifiques, soutien à l'apprentissage des élèves, mode d'enseignement davantage axé sur le questionnement);
- l'absentéisme moins fréquent des élèves;
- le fait que la directrice ou le directeur de l'école assume une plus grande part de responsabilité dans la gouvernance de l'établissement;
- le perfectionnement professionnel du personnel enseignant (p. ex., formation en cours d'emploi, collaboration entre enseignantes et enseignants);
- le suivi du rendement des élèves dans le temps et la publication des résultats;
- le report de l'âge auquel les élèves sont choisis en vue de divers programmes d'éducation;
- la fréquentation d'une classe préprimaire par l'élève pendant plus d'un an.

Fait intéressant, alors que le rendement des élèves des écoles privées était supérieur à celui de leurs homologues des écoles publiques au cours des cycles précédents de l'enquête PISA, la tendance semblait s'être inversée après neutralisation des effets du statut socioéconomique. De même, on constate une corrélation plutôt faible entre les critères d'admission d'une école et le rendement des élèves en sciences, après contrôle du statut socioéconomique (OCDE, 2016a).

Conclusion

L'enquête PISA est un important outil d'évaluation des élèves, qui permet aux autorités compétentes de partout dans le monde de comparer leur système scolaire sur le plan de la qualité, de l'efficacité et de l'équité. Bien qu'elle soit fortement axée sur le rendement scolaire, l'enquête procure également d'importantes informations contextuelles sur les politiques et les pratiques des écoles ainsi que sur leur lien avec la réussite des élèves. Il faut reconnaître que les politiques qui s'avèrent efficaces dans certains endroits ne sont pas forcément transférables ailleurs; cependant, il importe que les décisionnaires du secteur de l'éducation à l'échelle des provinces, des districts et des écoles aient accès à ce type d'informations et en tiennent compte pour améliorer leur système scolaire.

Bibliographie

- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] (2018). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*, édité par l'auteur. Sur Internet : [https://www.cmec.ca/210/Programme_international_pour_le_suivi_des_acquis_des_%c3%a9l%c3%a8ves_\(PISA\).html](https://www.cmec.ca/210/Programme_international_pour_le_suivi_des_acquis_des_%c3%a9l%c3%a8ves_(PISA).html).
- Hanushek, E.A. et L. Wößmann, L. (2011). « The economics of international differences in educational achievement », dans E.A. Hanushek, S. Machin et L. Wößmann (dir.), *Handbook of the economics of education*, vol. 3, p. 89 à 200, Elsevier.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) [2016a]. *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) [2016b]. *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264259478-fr>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2017). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en matières financières et en résolution collaborative de problèmes*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264297203-7-fr>.
- Wößmann, L., E. Lüdemann, G. Schütz et M.R. West (2007). *School accountability, autonomy, choice, and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003*, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, no 13, Éditions OCDE, Paris.