

REVUE **ERME**

Enseignement et recherche en
administration de l'éducation

Vol. 1, n° 1, 2017

**Analyse pancanadienne et
internationale des indicateurs utilisés
pour rendre compte de la performance
des systèmes éducatifs nationaux**

Julie AUCLAIR

Julie LABROSSE

Marco GAUDREULT



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Comité de rédaction

Yamina Bouchamma, Université Laval
Ginette Casavant, Université de Montréal
David D'Arrisso, Université de Montréal
Marc Garneau, Université de Sherbrooke
Andréanne Gélinas-Proulx, Université du Québec en Outaouais

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Jules Rocque, Université de St-Boniface
Marjolaine St-Pierre, Université de Montréal

Conception graphique et montage

Pascale Ouimet, rév. a.

Révision linguistique

Ginette Casavant
Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4

ERAdE, une nouvelle venue... bien attendue!

Alain HUOT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

ENTREVUE

8

Régent Fortin, un fondateur!

Ginette CASAVANT, Université de Montréal (Canada)

SCIENTIFIQUE

Analyse

15

Les modes de centralisation dans les relations entre l'instance centrale étatique du Québec et les entités décentralisées

André BRASSARD, Université de Montréal (Canada)

31

Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke (Canada)

49

La professionnalisation des directions d'établissements scolaires vue sous l'angle des actes réservés

Richard BOUDREAU, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, Université de Genève (Suisse)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

64

La direction d'école : entre droit, déontologie, morale et éthique

Jeanne SIMARD, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Marc-André MORENCY, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique

83

Problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire au Canada, en Espagne et en Suisse : la place donnée à l'élève

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
María Odet MOLINER GARCÍA, Universitat Jaume I (Espagne)
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Pour nous joindre

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique (suite)

104

Accompagnement des enseignants par la communauté d'apprentissage professionnelle : pratiques et sentiment d'efficacité de directions d'établissement d'enseignement

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval (Canada)
Daniel APRIL, Université Laval (Canada)
Marc BASQUE, Université de Moncton (Canada)

124

Analyse pancanadienne et internationale des indicateurs utilisés pour rendre compte de la performance des systèmes éducatifs nationaux

Julie AUCLAIR, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)
Julie LABROSSE, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)
Marco GAUDREAU, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)

149

Le rôle des principaux des collèges d'enseignement moyen dans le système éducatif du Sénégal

Salif BALDÉ, Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (Sénégal)
Lucie HÉON, Université Laval (Canada)

162

Projets de vie des élèves, expériences des acteurs d'enseignement et curriculum de l'enseignement secondaire en République démocratique du Congo

Ndugumbo VITA, Université de Lubumbashi (République démocratique du Congo)
Denis SAVARD, Université Laval (Canada)

RECENSION

192

L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits

Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)
Ibrahim SBALLIL, Université de Montréal (Canada)
Roseline GARON, Université de Montréal (Canada)
Sophie RODRIGUE, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

209

Focalisation sur le leadership collaboratif

Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Aini-Kristiina JÄPPINEN, University of Jyväskylä (Finlande)

216

Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : diffusion de stratégies efficaces

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

227

École en milieu défavorisé : davantage d'élèves en difficulté d'apprentissage ou déficit de justice sociale?

Sophie MOISAN, Université de Montréal (Canada)
Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)

Analyse pancanadienne et internationale des indicateurs utilisés pour rendre compte de la performance des systèmes éducatifs nationaux

Julie AUCLAIR

Cégep de Jonquière, Centre d'Étude des COnditions de vie et des BESoins de la population (ÉCOBES – Recherche et transfert) (Canada)

Julie LABROSSE

Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)

Marco GAUDREAU

Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)

RÉSUMÉ

Basé sur l'étude des méthodologies sous-jacentes aux indicateurs en éducation, cet article présente différentes pratiques pour rendre compte de la performance des systèmes d'éducation. Les indicateurs employés par plusieurs instances (six provinces canadiennes, trois États américains et neuf pays) ont été investigués. Les objectifs poursuivis étaient : 1) faire ressortir les différentes mesures d'évaluation employées pour mieux cerner les besoins des élèves; 2) discerner les indicateurs disponibles à l'échelle des écoles; 3) définir les pratiques méthodologiques qui permettraient d'améliorer la qualité des mesures de diplomation et de décrochage scolaire au Québec. La recension de plus de 300 indicateurs (dont 272 proviennent de l'extérieur du Québec) et l'analyse plus approfondie de la méthodologie d'une trentaine d'entre eux ont permis de mettre en lumière des stratégies intéressantes dont le Québec pourrait s'inspirer pour répondre aux enjeux sur la gestion axée sur les résultats.

MOTS-CLÉS

indicateurs en éducation, gestion axée sur les résultats, méthodologie des indicateurs scolaires, pilotage des systèmes d'éducation, mesure et évaluation

1. INTRODUCTION

Cet article vise à faire connaître les choix méthodologiques de différentes instances gouvernementales (provinces canadiennes, États américains, pays) pour rendre compte de la performance de leur système d'éducation. Les auteurs ont recensé plus de 300 indicateurs de l'éducation pour décrire les pratiques employées afin de relater le contexte de scolarisation des élèves, et ce, du préscolaire au secondaire. Plus particulièrement, l'étude approfondie d'une trentaine d'indicateurs utilisés à l'étranger permet de rapporter des stratégies inspirantes pour le Québec, notamment en ce qui a trait à la diplomation et au décrochage scolaire au secondaire.

Le pouvoir régulateur des outils d'évaluation de l'action publique, comme les indicateurs de performance des unités scolaires (au Québec, nous faisons référence aux établissements d'enseignement et aux commissions scolaires) et du système d'éducation en général, s'inscrit dans une logique managériale de gouvernance par les résultats (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009a). Cette forme de gouvernance s'est développée en réaction à la croissance des critiques liées au manque d'efficacité et d'efficacités de l'action publique (Pons, 2012). Par conséquent, une plus grande reddition de comptes met en évidence la nécessité de disposer de données fiables et récentes afin d'évaluer les résultats des pratiques des gestionnaires et des praticiens œuvrant dans les établissements scolaires (Collerette, 2010).

Martin et Jobin (2004) soulignent les effets pervers des mesures d'évaluation, notamment lorsque les contextes (de scolarisation) ne sont pas pris en considération et lorsque les mesures sont choisies en raison de leur disponibilité plutôt que par désirabilité. Toujours d'après ces auteures, pour mettre en valeur un cadre de gestion axé sur l'apprentissage et l'amélioration, les mesures devraient être modifiées de temps à autre afin d'éviter l'obtention de bons résultats simplement parce que la mesure a été décodée par les gestionnaires.

En outre, en 2014, le Vérificateur général du Québec formulait le constat suivant à l'intention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) : « Plusieurs indicateurs et statistiques produits par le MELS comportent des particularités qui rendent leur interprétation ardue et réduisent leur pertinence pour le lecteur. » (p. 15) En plus de souligner l'absence de données nécessaires pour établir les priorités, le Vérificateur indiquait que la réussite ou l'échec des élèves étaient surtout évalués à partir de la fin de l'école obligatoire (Vérificateur général du Québec, 2014).

C'est dans ce contexte que l'approche méthodologique inhérente aux indicateurs scolaires utilisés ici et ailleurs a fait l'objet d'une analyse détaillée. D'une part, les pratiques mobilisées pour rendre compte des contextes de scolarisation seront abordées. D'autre part, étant donné l'importance accordée, au Québec, aux indicateurs de diplomation et de décrochage scolaire au secondaire, ces deux mesures feront l'objet d'un examen particulier. Au fil des constats, une attention particulière sera accordée aux différentes stratégies déployées pour accroître l'imputabilité des unités scolaires et améliorer l'efficacité de la transmission de l'information.

2. CADRE CONCEPTUEL

Inspiré des principes du secteur privé tels que la rentabilité, l'efficacité et l'innovation, le nouveau management public (NMP) mise sur la responsabilisation et l'autonomie des dirigeants pour assurer la gestion des plans et des programmes (Charbonneau, 2011; Martin et Jobin, 2004). Ce mode de gestion a déjà influencé de nombreuses administrations publiques, et ce, depuis longtemps (Hood, 1991). Le concept de gestion axée sur les résultats au sein des établissements scolaires découle de ce modèle décentralisé de l'administration publique (Gouvernement du Québec, 2000). Or, en éducation, l'approche bureaucratique fondée sur la hiérarchie, l'uniformité et la neutralité (Charbonneau, 2011) est remplacée par un modèle décentralisé dont l'idée principale est de permettre aux dirigeants les plus près des élèves de prendre les décisions qui s'imposent (Brassard, 2016).

Rattachés à ce concept d'une gestion axée sur les résultats, trois axes analytiques mettent à l'avant-plan la primauté des indicateurs 1) dans l'accroissement de l'imputabilité des écoles, notamment par l'évaluation continue de leurs actions afin d'atteindre les résultats escomptés, 2) dans l'amélioration de la prestation de services répondant aux besoins des élèves, et 3) dans l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation et de qualification de la population.

2.1 ACCROÎTRE L'IMPUTABILITÉ DES ÉCOLES PAR L'ÉVALUATION CONTINUE DE LEURS ACTIONS

Trudeau (2013) a réalisé une analyse des changements apportés au rôle de direction d'école depuis la mise en œuvre de la Loi sur l'administration publique, instaurée au début des années 2000. Cette auteure indique qu'à chacun des projets de loi qui ont suivi, l'autonomie et l'imputabilité des écoles se sont vues renforcer. Leurs actions sont constamment évaluées selon l'approche axée sur les résultats (Lessard, 2004). L'usage d'un mode de gouvernance axé sur les résultats nécessite des mesures d'évaluation à l'échelle des écoles pour expliquer la disparité des contextes d'apprentissage selon les unités scolaires (Bryk et Schneider, 2003). D'après le MELS, ce nouveau mode de gouvernance a été instauré afin d'obtenir une performance globale du système d'éducation (MELS, 2009a).

2.2 AMÉLIORER LA PRESTATION DE SERVICES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES

Le cadre de gestion des écoles s'est modifié depuis l'adoption du projet de loi n° 88 (Gouvernement du Québec, 2008). Il ne s'agit plus de garantir seulement le bon fonctionnement de l'organisation scolaire, mais de privilégier une approche centrée sur les résultats des élèves, définie par les services à fournir afin d'atteindre les cibles et les objectifs visés (MELS, 2009a; Collerette, 2010). Dès lors que l'organisation scolaire est soumise au contrôle et à l'évaluation systématique (Mazouz et Leclerc; 2008), les gestionnaires ont une obligation de résultats et de mesures. La mise en place de moyens jugés pertinents n'est plus suffisante.

2.3 VISER UN PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARISATION ET DE QUALIFICATION DE LA POPULATION

Le Québec s'est doté d'une cible à atteindre de 80 % de diplômés chez les moins de 20 ans en 2020 (MELS, 2009b). Pour leur part, les États américains sont également soumis à l'atteinte d'objectifs fixés au regard du taux de diplomation (U.S. Department of Education, 2008). D'après Pelletier, Colletterte et Turcotte (2015), les indicateurs de réussite, incluant les résultats aux épreuves standardisées, les taux d'échecs, l'absentéisme et la persévérance, sont bien documentés par les différentes unités scolaires (Pelletier et collab., 2015) et territoriales (D'Arrisso et Lessard, 2008). D'ailleurs, le programme des indicateurs pancanadiens de l'éducation, soutenu par le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), fournit des données permettant de comparer la performance des provinces et des territoires (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], 2015). Ce mécanisme de convergence est utilisé par différentes instances pour favoriser une compétition régulatrice entre les diverses unités scolaires ou territoriales (D'Arrisso et Lessard, 2008).

3. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Au Québec, l'utilisation d'indicateurs constitue la pierre angulaire de l'évaluation des processus et du pilotage du système scolaire québécois depuis plusieurs décennies. L'analyse se centre sur les approches méthodologiques employées ailleurs pour proposer différentes pistes afin d'offrir un meilleur reflet de la réalité, c'est-à-dire qui permettra une évaluation juste et équitable dans la perspective ultime d'établir des priorités en lien avec une prestation de services répondant adéquatement aux besoins des enfants.

Trois objectifs principaux sont ainsi poursuivis : 1) faire ressortir les forces et les faiblesses des différents indicateurs employés au Québec et ailleurs pour bien évaluer et mieux cerner les besoins des élèves; 2) discerner les mesures diffusées à l'échelle des unités scolaires; 3) définir, à partir des pratiques méthodologiques observées dans d'autres instances, les pratiques qui permettent d'améliorer la qualité des indicateurs de diplomation et de décrochage scolaire, puis d'accroître l'efficacité de leur transmission, et ce, en assurant une meilleure imputabilité au niveau des unités scolaires.

4. MÉTHODE

Pour évaluer les stratégies mises en place à l'extérieur du Québec, une étude des indicateurs en éducation a été réalisée. Les indicateurs examinés proviennent de provinces canadiennes (Alberta, Colombie-Britannique, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Ontario), de trois États américains (Massachusetts, New Hampshire, New York), de divers pays (Allemagne, États-Unis, Finlande, France, Japon, Royaume-Uni, Suède), du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), ainsi que de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). D'entrée de jeu, il importe de préciser que cet examen a principalement porté sur les indicateurs analogues à ceux

utilisés au Québec (MELS, 2014), de même que sur leurs niveaux de désagrégation. Plus spécifiquement, dans le cadre de l'étude, ont davantage été ciblés les indicateurs permettant de mieux piloter le système d'éducation tant à l'échelle nationale qu'à celle de l'unité scolaire, ou encore, selon les caractéristiques des populations à risque.

Les indicateurs cernés se rapportent aux ordres d'enseignement allant du préscolaire au secondaire et se regroupent selon quatre grandes familles : 1) les ressources financières et humaines; 2) les activités (accès aux études, persévérance scolaire); 3) les résultats (compétences à la sortie des études, évaluation des apprentissages, obtention des diplômes); 4) l'insertion sur le marché du travail. Au total, l'étude a pris en compte 319 indicateurs, dont 47 proviennent du Québec, 49 des autres provinces canadiennes visées, 41 du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (PIPCE), 24 des États américains ciblés, 73 des autres pays et 85 de l'OCDE. Le présent article se penche exclusivement sur deux des quatre familles d'indicateurs investies, soit les activités et les résultats.

Pour les 30 indicateurs de diplomation et de décrochage au secondaire ayant fait l'objet d'une analyse plus approfondie, la robustesse méthodologique a été investiguée à partir de sources identifiées sur le Web. Pour certaines instances, un guide méthodologique était facilement repérable et relativement complet : le New Hampshire (New Hampshire Department of Education (NHDE), 2010) et l'Alberta (Alberta Education, 2015a) en sont de bons exemples. D'autres instances fournissent un nombre minimal de renseignements permettant d'évaluer leurs méthodes de calcul et leurs sources (Department for Education, 2015g; Manitoba Centre for Health Policy, 2015; Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (MDESE), 2015d; Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2015b; Ministry of Education, 2015d; Official Statistics Finland, 2015c), tandis que certaines d'entre elles n'en publient tout simplement pas. Une seconde limite à souligner concerne la barrière linguistique. En effet, pour certains pays dont la langue officielle n'est ni le français ni l'anglais, l'information recueillie ne s'appuie que sur des bribes de résultats publiées en langue anglaise, ce qui limite considérablement la compréhension des assises méthodologiques retenues (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie, 2015b; Official Statistics Finland, 2015c). Enfin, la comparabilité des systèmes d'éducation et de qualification des autres instances avec celui du Québec, particulièrement ceux des pays outre-mer, est une limite additionnelle.

5. RÉSULTATS

5.1 SURVOL DES PRATIQUES POUR RENDRE COMPTE DES CONTEXTES DE SCOLARISATION

Une diversité d'indicateurs en lien avec le profil des élèves inscrits au sein des établissements, la trajectoire développementale des enfants et les caractéristiques des élèves à risque d'échec scolaire

a été inventoriée. Nous rapportons ici certaines approches qui se distinguent de celles du Québec pour rendre compte des contextes de scolarisation.

5.1.1 Des statistiques pour tracer le profil des élèves composant les classes

La Colombie-Britannique (Ministry of Education, 2015e), l'Alberta (Alberta Education, 2015a), l'Ontario (Ministère de l'Éducation, 2015a) et le Royaume-Uni (Department for Education, 2015i) diffusent des indicateurs se rapportant à la composition des classes. Ces instances consignent notamment le nombre d'élèves ayant un plan d'intervention individualisé, une particularité qui nécessite la mise en place d'actions planifiées et concertées en raison d'une difficulté ou d'un handicap.

Au Royaume-Uni, la distribution des notes tient compte des caractéristiques des élèves, particulièrement ceux à risque d'échouer, par exemple, les élèves qui bénéficient de repas gratuits à l'école, ceux qui ont été exposés à une autre langue que l'anglais au début de leur développement et qui continuent d'y être exposés à la maison ou dans la communauté, ceux qui ne fréquentent pas la même école durant leurs études secondaires, etc. De plus, les administrateurs scolaires de ce pays ont des repères au regard des taux d'exclusion permanente, ainsi qu'aux exclusions durant une période déterminée eu égard aux types d'école fréquentée, aux besoins spéciaux, au genre, à l'âge et à l'ethnie. Ces statistiques sont utilisées à titre d'indicateurs clés pour faire état du comportement et de la présence en classe des élèves. Selon cette instance, une bonne discipline dans les écoles est essentielle pour veiller à ce que tous les élèves profitent des possibilités offertes par l'éducation (Department for Education, 2015d). Le Japon (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie, 2015a) s'est aussi doté de ce genre d'indicateurs en consignant les absences des élèves selon la durée (en jours), la raison des absences et le niveau de scolarité.

Quant à lui, l'État de New York (New York State Education Department (NYSED), 2015c) recueille des données sur la sécurité à l'école et le climat éducatif (incidents violents et perturbateurs, incidents de discrimination ou de harcèlement, cyberintimidation).

5.1.2 Des statistiques pour s'informer du développement des enfants

L'évaluation des situations individuelles des élèves permet de donner plus de moyens à certaines unités administratives scolaires afin de les aider à améliorer leur gestion et à réduire les écarts entre les établissements ou entre les régions. Cette culture de l'évaluation est d'autant plus efficace lorsque la progression des élèves entre le début et la fin du cheminement de l'école obligatoire est prise en compte. Par exemple, ce mécanisme de suivi est utilisé en Colombie-Britannique selon trois enquêtes nationales. Dès l'entrée à la maternelle, le *Early Development Instrument* (EDI) (Human Early Learning Partnership, n.d.) cerne les niveaux de développement atteints pour cinq domaines : 1) santé physique et bien-être; 2) compétences sociales; 3) maturité affective; 4) développement

cognitif et langagier; 5) habiletés de communication et connaissances générales¹. Une mesure complémentaire, le *Childhood Experiences Questionnaire*, destinée aux parents, brosse le portrait des expériences des enfants de la naissance à l'entrée à la maternelle. Ces expériences vécues par les enfants durant les premières années de vie, qui sont susceptibles d'influer sur le succès de leur développement à long terme, sont mises en relation avec les résultats obtenus à l'EDI. De plus, ces constats sont révisés au-delà du préscolaire, puisque le *Middle Years Development Instrument* sert à colliger des données sur les perceptions des enfants inscrits en 4^e année et 7^e année au regard de ce qu'ils pensent et de ce qu'ils vivent à l'école, de même qu'à l'extérieur du cadre scolaire.

Cette série d'enquêtes en Colombie-Britannique offre des repères aux écoles quant à la trajectoire développementale des élèves qui les fréquentent. Ces enquêtes peuvent donc servir de levier pour l'accompagnement des élèves depuis leur entrée au préscolaire jusqu'à leur 1^{re} année du secondaire.

D'autres indicateurs utilisés en Suède (Service des statistiques officielles, 2002) semblent suivre de près le développement des enfants. L'enquête longitudinale menée dans ce pays depuis les années 1980, le *Panel of students for longitudinal studies*, suit un échantillon d'élèves à partir de la 3^e année de l'école obligatoire jusqu'à la 9^e année. Parmi les renseignements colligés, nous retrouvons, entre autres, la participation à des cours de rattrapage et la proportion d'élèves ayant pris part à des classes multiniveaux, bref, des renseignements relatifs aux événements qui ponctuent le cheminement scolaire.

5.1.3 Des statistiques pour tenir compte des populations à risque et des besoins spéciaux

La déclinaison des indicateurs d'après les populations étudiantes à risque d'échec scolaire renvoient à la mixité sociale des établissements. Les performances des établissements dépendent fortement des caractéristiques de leurs élèves, au moins autant que la qualité de l'enseignement qui y est offert (OCDE, 1995). Par exemple, afin de rendre compte des résultats obtenus lors de l'évaluation des apprentissages ou du nombre d'étudiants qui réussissent les transitions scolaires, l'OCDE (2014), la Colombie-Britannique (Ministry of Education, 2015f) et le Royaume-Uni (Department for Education, 2015b) font appel à plusieurs variables de croisement qui permettent d'apprécier les écarts observés selon le genre, l'origine ethnique, la langue maternelle, le fait d'être admissible aux repas gratuits à l'école (indicateur du statut socioéconomique), les besoins spéciaux des enfants, etc. Ces facteurs ont des répercussions sur les résultats des élèves, et c'est principalement pour cette raison qu'ils sont pris en considération lorsque vient le temps d'analyser les indicateurs se rapportant aux résultats.

1 Au Québec, ce même instrument est utilisé dans le cadre de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM). Il s'agit de l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE).

Aux États-Unis (Kena et collab., 2015), la loi du *No Child Left Behind* lie depuis 10 ans les résultats de performance aux mesures d'aide fédérales attribuées aux établissements. Plusieurs indicateurs tiennent compte des populations à risque afin de dresser un portrait plus fidèle de la réalité soit, par exemple, l'estimation de la proportion de diplômés dans la population, ou encore le nombre et le pourcentage d'écoles publiques accueillant des élèves âgés de 3 à 21 ans nécessitant des services spéciaux. La France (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR), 2014a) fait de même en ce qui a trait à la réussite au baccalauréat, et ce, en considérant la profession des parents, ainsi que le milieu socioéconomique d'origine des élèves pour présenter les écarts dans les taux de réussite.

De façon générale, l'Alberta (Alberta Education, 2015b), le Manitoba (Éducation Manitoba, 2015a), l'Ontario (Ministère de l'Éducation, 2015b), la Finlande (Official Statistics Finland, 2015b), ainsi que l'Allemagne (Hasselhorn et collab., 2014) conservent des données sur les effectifs d'élèves ayant des besoins spéciaux. Au Royaume-Uni (Department for Education, 2015c), ce suivi des élèves est beaucoup plus poussé, puisque ce pays mesure annuellement les retombées de l'accompagnement continu des enfants pour une période de 12 mois en fonction de leur niveau de scolarité, de leurs besoins spéciaux, de leur état de santé et de bien-être, de la délinquance, de la toxicomanie, ainsi qu'en fonction des exclusions de l'école.

Au Canada (CMEC, 2015), des mesures existent pour documenter la santé générale, les limitations physiques et la participation à certaines activités des enfants, et ce, dès l'âge de 4 à 5 ans. Le rendement des enfants de ce même groupe d'âge est également évalué selon l'Échelle de vocabulaire en images du Peabody (EVIP). En Allemagne (Hasselhorn et collab., 2014), l'indicateur lié au vocabulaire et aux compétences grammaticales des enfants de 5 ans tient compte de leur langue maternelle et du niveau de scolarité de leurs parents.

5.1.4 Des statistiques pour évaluer les rendements attendus

En France (MENESR, 2015a), le taux de résultat attendu pour un établissement est calculé en le comparant à celui des autres établissements qui partagent des caractéristiques similaires. Les valeurs ajoutées répondent à la question de savoir ce qu'un établissement a « ajouté » au niveau initial de ses élèves. Si un établissement présente une valeur élevée pour un indicateur, ce peut être dû au fait qu'il a reçu de bons élèves, dotés de bonnes méthodes de travail et qui ont pu obtenir leur diplôme sans effort particulier de leur part, ou encore, que l'établissement a su développer, chez des élèves peut-être moins outillés au départ, les connaissances et les capacités qui ont permis leur succès. Les valeurs ajoutées mesurent la différence entre les résultats obtenus et les résultats qui étaient attendus, compte tenu des caractéristiques scolaires et sociales des élèves. Les taux attendus et les valeurs ajoutées sont des indicateurs qui s'efforcent d'éliminer l'incidence des facteurs exogènes à l'établissement pour tenter d'affiner la mesure de ce qui est propre à son action, ce qui est particulièrement bien adapté à la gestion axée sur les résultats.

La Colombie-Britannique (Ministry of Education, 2015a) et l'Alberta (Alberta Education, 2015a) utilisent des indicateurs qui ont été créés en ce sens afin de déterminer des taux de diplomation « attendus ». Pour sa part, le Royaume-Uni (Department for Education, 2015a) ne calcule pas de résultats attendus, mais il identifie les écoles qui partagent le même contexte du point de vue des habiletés scolaires de leurs élèves au moment de leur entrée au secondaire. Cette catégorisation permet aux écoles semblables du point de vue de la qualification initiale de leurs élèves de comparer leurs performances et de s'inspirer des pratiques des écoles qui réussissent à mieux accompagner leurs élèves dans le développement de leurs connaissances et de leurs compétences, ainsi que dans l'obtention de leur diplôme.

5.2 DES MESURES D'ÉVALUATION À L'ÉCHELLE DES ÉCOLES ACCESSIBLES À LA POPULATION

L'étude a permis de constater que peu d'instances rendent accessibles à la population des statistiques calculées sur la base des écoles. En fait, les États américains — le Massachusetts (MDESE, 2015c), le New Hampshire (NHDE, 2015d) et l'État de New York (NYSED, 2015b) — ainsi que le Royaume-Uni (Department for Education, 2015h) sont les seules instances qui, à notre connaissance, diffusent publiquement une panoplie d'indicateurs et de statistiques de l'éducation pour ce niveau de désagrégation. Ces instances semblent baigner dans une culture bien établie, tantôt pour favoriser le processus de gestion des écoles, tantôt pour fournir de l'information aux parents qui doivent choisir l'école de leurs enfants, voire pour mettre les établissements en concurrence les uns par rapport aux autres dans l'espoir de les inciter à s'améliorer pour répondre aux attentes du marché. Ces instances n'hésitent donc pas à mettre en place des outils de comparaison entre les écoles et à les rendre accessibles au grand public par l'entremise du Web. Un accès privilégié aux données, traitant notamment de l'abandon scolaire, de la diplomation, des degrés de performance atteints dans certaines matières scolaires, de la mobilité (changements d'école) et de la discipline (suspensions, expulsions définitives, absences chroniques, etc.), tout en tenant compte des caractéristiques des élèves, est ainsi offert à l'ensemble de la population. Certaines de ces instances disposent également de renseignements relatifs aux ressources allouées à l'école en fournissant des données sur le ratio élèves / enseignant, le salaire des enseignants, le nombre d'élèves par ordinateur, le nombre de classes ayant accès à Internet, etc.

5.2.1 Diffusion de résultats provisoires : une solution pour des délais moins longs

Les délais de production des indicateurs et l'âge des données représentent un enjeu important. La production d'indicateurs fiables en éducation exige souvent l'observation de cohortes d'élèves suffisamment longtemps pour être en mesure de conclure soit à un échec, soit à un succès. La France (MENESR, 2015b) et le Royaume-Uni (Department for Education, 2015e) proposent une solution en devant la diffusion de leurs résultats officiels à l'aide de statistiques provisoires. Dans le cas

du Royaume-Uni, cette stratégie a l'objectif avoué de permettre aux parents de faire leur choix d'une école pour l'année scolaire suivante. Cette instance a démontré que, sous certaines conditions, les résultats provisoires de la grande majorité des écoles publiques anglaises fournissent un meilleur indicateur de la plus récente performance des établissements que le recours aux résultats finaux de l'année précédente.

5.3 OBTENTION DU DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES : DES PISTES INTÉRESSANTES

Pour mesurer le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, le Québec (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR), 2015a) dispose principalement de deux indicateurs : 1) le taux d'obtention d'un premier diplôme ou d'une première qualification du secondaire dans la population, découlant du rapport entre le nombre de diplômes et de qualifications décernés et la taille de la population scolaire estimée selon l'âge à partir des données du recensement; 2) le taux de diplomation et de qualification par cohorte, produit après cinq, six et sept années d'observation d'une cohorte d'élèves depuis leur entrée au secondaire. Le premier indicateur permet de mesurer la performance globale du système et de le comparer aux autres provinces. Celui-ci ne peut toutefois être calculé qu'à l'échelle provinciale et présente le désavantage d'être basé sur des estimations intercensitaires, rendant l'indicateur sujet à diverses fluctuations indépendantes du contexte scolaire. La méthode par cohorte (deuxième indicateur), utilisée par bon nombre d'instances évaluées (Alberta Education, 2015a; MDESE, 2014; Ministère de l'Éducation, 2015c; Ministry of Education, 2015c; NHDE, 2015a; NYSED, 2015a; Official Statistics Finland, 2015a), offre une donnée fiable et disponible selon différents découpages scolaires. Elle a été spécifiquement élaborée pour permettre l'évaluation de la performance des unités scolaires et pour la comparaison entre elles.

5.3.1 Différentes stratégies associées au taux de diplomation par cohorte

Dans le suivi par cohorte, chaque élève est assigné à une année scolaire donnée et celle-ci n'est jamais modifiée. Comme chez la plupart des instances produisant un taux de diplomation par cohorte, le Québec (MEESR, 2015a) commence l'observation de la cohorte à partir de l'entrée au secondaire. L'Alberta (Alberta Education, 2015a) n'adopte pas cette stratégie et commence l'observation des cohortes au grade 10, soit trois ans avant la diplomation prévue. En plus de diminuer les délais de production de l'indicateur, cette pratique rend possible le calcul d'un taux pour les écoles n'offrant que le deuxième cycle.

Pour la plupart des taux par cohorte analysés, la diplomation est mesurée en fonction du temps minimalement nécessaire pour obtenir un diplôme (5 ans au Québec), auquel peuvent être accordées une ou deux années supplémentaires au temps minimal requis (par exemple, le taux québécois

après six ou sept ans). Le New Hampshire (NHDE, 2015a) se démarque légèrement en présentant la diplomation jusqu'à quatre années après le temps minimal requis, tandis que la Finlande (Official Statistics Finland, 2015a) diffuse l'information reliée à ses cohortes sur une période beaucoup plus longue, soit jusqu'à 10 ans après le temps minimal requis pour l'obtention du diplôme.

Un problème occasionné par les suivis de cohorte se rapporte aux entrées et aux sorties d'élèves en cours de cheminement scolaire (mouvements migratoires, changements d'école, décès, etc.). Au Québec (MEESR, 2015a), une estimation des sorties par émigration ou pour d'autres causes que le décrochage est réalisée à partir d'observations faites au primaire. Les entrées en cours de scolarité ne sont toutefois pas considérées (c'est le cas, par exemple, d'un élève qui intègre le système public québécois en 2^e secondaire). La prise en compte des entrées et des sorties du système scolaire n'est pas détaillée pour l'ensemble des instances analysées, mais certaines fournissent des stratégies intéressantes. Par exemple, l'Alberta (Alberta Education, 2015a) procède à des ajustements de ses taux de diplomation en vue de tenir compte de l'attrition due à l'émigration et aux décès selon des estimations basées sur le recensement. Pour leur part, le Massachusetts (MDESE, 2014) et le New Hampshire (NHDE, 2015a) retirent de la cohorte les sorties dues à l'émigration, aux décès et aux changements d'école. De la même manière, ces instances procèdent à l'ajout des nouvelles entrées à la cohorte. Pour sa part, l'Ontario (Ministère de l'Éducation, 2015c) retire de ses calculs les élèves décédés ou émigrés.

Par ailleurs, dans la tentative d'offrir des données représentatives de l'école d'assignation, la Colombie-Britannique (Ministry of Education, 2015c) et l'Alberta (Alberta Education, 2015a) affectent l'élève au district de la dernière école secondaire fréquentée plutôt qu'à la première. En outre, l'Alberta tient compte du nombre de crédits scolaires obtenus par l'élève pour l'affecter à son école la plus représentative.

5.3.2 Pour des données plus représentatives des écoles fréquentées

Le Royaume-Uni (Department for Education, 2015f) et le Massachusetts (MDESE, 2014) proposent chacun des solutions originales au problème d'imputabilité que les suivis par cohorte occasionnent lors de l'interprétation à l'échelle des écoles. Le Massachusetts calcule une version de rechange de son taux de diplomation, exclusivement destinée aux établissements scolaires, qui exclut les élèves ayant changé d'école dans leur parcours au secondaire et qui permet de témoigner de taux se rapportant uniquement aux élèves ayant fréquenté un établissement précis. Pour sa part, le Royaume-Uni adopte une stratégie originale pour doter les écoles de données représentatives : en effet, certains élèves sont retirés des calculs au niveau des unités scolaires, mais ne le sont pas à l'échelle nationale. Il s'agit des élèves récemment immigrés dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, des élèves admis à la suite d'une expulsion définitive d'une autre école et des élèves n'étant pas admissibles aux épreuves de passage. S'ajoutent à cela les sorties normalement retirées dans le calcul de l'indicateur de réussite anglais (les émigrants, les décrocheurs et les décès). Au regard de

cette instance, les écoles ne sont donc pas tenues responsables de la réussite ou de l'échec de ces groupes d'élèves.

L'affectation de la cohorte à une unité territoriale, comme le font notamment le Manitoba Center for Health Policy (Brownell et collab., 2012) et la France (MENESR, 2014b), apporte une tout autre perspective d'analyse et favorise la mobilisation des acteurs de tous les milieux gravitant autour du jeune. Le Québec rend lui aussi visible bon nombre de ses indicateurs scolaires par l'entremise de la plateforme Web de cartographie CartoJeunes (<http://cartojeunes.ca/>), une initiative d'un groupe de chercheurs indépendants du gouvernement.

5.3.3 Des taux de diplomation annuels inédits

En plus de son taux par cohorte, la Colombie-Britannique publie deux taux de diplomation annuels qui font référence, dans un premier cas, aux élèves admissibles à la diplomation (Ministry of Education, 2015g) et, dans l'autre cas, aux élèves nouvellement inscrits en dernière année du secondaire (Ministry of Education, 2015b). Ces indicateurs complètent bien l'information obtenue à partir des suivis par cohorte.

5.3.4 Autres approches pour évaluer la diplomation

D'autres avenues sont retenues pour évaluer l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification du secondaire. Alors que le Nouveau-Brunswick (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2015b) et la France (MENESR, 2014a) disposent d'un taux dans la population s'apparentant à celui du Québec, c'est-à-dire que le nombre de diplômés (données administratives scolaires) est rapporté sur l'estimation de la population du même âge (données du recensement), le Manitoba (Éducation Manitoba, 2015b) calcule un pseudo-taux par cohorte. Ce dernier est obtenu du rapport entre le nombre d'élèves diplômés une année donnée et le nombre d'élèves inscrits quatre ans plus tôt. Offrant l'avantage d'être simple et rapide à calculer, cet indicateur présente cependant des lacunes méthodologiques importantes : la somme de son numérateur (le nombre de diplômés) et de son complément (le nombre de non-diplômés) ne coïncide pas nécessairement avec la valeur du dénominateur (le nombre d'inscrits 4 ans plus tôt). Théoriquement, la valeur maximale de ce taux n'est donc pas de 100 %, puisqu'elle est fonction des entrées et des sorties du système au cours des quatre années précédant l'observation de la diplomation de même que des retards scolaires de certains élèves. Les États-Unis (National Center for Education Statistics, 2015) adoptent une approche similaire à celle utilisée par le Manitoba dans l'évaluation de l'un de leurs taux nationaux.

Plusieurs pays de l'OCDE (OCDE, 2014) estiment par ailleurs la proportion de la population d'un âge donné détenant un diplôme d'études secondaires à partir de grandes enquêtes populationnelles

ou de recensements. Si cette méthode permet la comparaison entre les pays, on ne peut toutefois y recourir dans une perspective de reddition de comptes des établissements.

5.3.5 Pour une transmission efficace des résultats

Les différentes instances scrutées se distinguent non seulement au regard des indicateurs proposés et de leur démarche méthodologique, mais également du point de vue de la présentation de leurs résultats. Deux stratégies s'avèrent particulièrement efficaces pour une interprétation juste et adéquate d'un indicateur : 1) présenter le complément de la mesure fournie par l'indicateur; 2) accompagner toute diffusion de résultats d'un exemple d'interprétation (en note de bas de tableau, par exemple). Ainsi, l'Alberta (Alberta Education, 2015a), le Massachusetts (MDESE, 2015a) et le New Hampshire (NHDE, 2015b) accompagnent le taux de diplomation de son complément, rendant ainsi disponible la répartition complète du statut des élèves de la cohorte à la fin de la période d'observation (proportion de diplômés, de persévérants et de décrocheurs). Pour sa part, la France (MENESR, 2015b) accompagne ses tableaux de résultats d'exemples d'interprétation des statistiques fournies, facilitant de la sorte l'appropriation de la mesure.

Par ailleurs, l'année à laquelle fait référence un taux par cohorte peut constituer une grande source de confusion lors de son interprétation. Cette information est très critique, puisqu'elle renvoie à l'âge des données et, lorsque celles-ci sont jugées vétustes, elles peuvent rapidement être mises à l'écart par les utilisateurs. Le Québec (MEESR, 2015a) est la seule instance qui réfère à ses taux de diplomation à partir de l'année de début d'observation de la cohorte. Les pratiques observées ailleurs permettent d'apprécier davantage la contemporanéité de ces taux. En effet, parmi les instances examinées, la Colombie-Britannique (Ministry of Education, 2015c) et la Finlande (Official Statistics Finland, 2015a) utilisent comme date de référence la dernière année d'observation de la cohorte; l'Alberta (Alberta Education, 2015a) et l'Ontario (Ministère de l'Éducation, 2015c) se fondent sur l'année d'obtention du diplôme; puis le Massachusetts (MDESE, 2014), le New Hampshire (NHDE, 2015a) et l'État de New York (NYSED, 2015a) s'appuient sur l'année de diplomation prévue dans les délais prescrits.

Dans un autre ordre d'idées, la présentation des diplômés en fonction du type de qualification obtenu, ou encore, du secteur fréquenté au moment de la diplomation ou de la sortie du système d'éducation est une approche efficace pour comprendre les parcours des élèves. Cette stratégie de diffusion des résultats est notamment observée en Alberta (Alberta Education, 2015a) et en France (MENESR, 2014a).

5.4 MESURE DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE : DIFFÉRENTES VOIES SUGGÉRÉES

Différentes pratiques coexistent pour mesurer le décrochage scolaire au secondaire. Trois façons de faire prédominent : 1) témoigner des sorties du système scolaire sans diplôme ni qualification parmi les sortants du secondaire; 2) calculer un taux de décrochage dans l'ensemble de la population étudiante (tous les inscrits à l'enseignement secondaire); 3) calculer un taux dans la population générale pour une tranche d'âge donnée.

Règle générale, un décrocheur est défini comme un élève qui sort du système scolaire une année donnée, sans avoir obtenu de certification ou de diplôme du secondaire, et qui n'est pas de retour aux études après une période d'observation donnée. Le type de certification considérée, de même que la période d'observation attribuée, le dénominateur et la source des données utilisée varient d'une instance à l'autre. Ces éléments sont tous des considérants cruciaux pour assurer une juste interprétation des mesures de décrochage et rendent les comparaisons entre les pays très difficiles.

Le Québec (MEESR, 2015b) dispose d'un taux de décrochage parmi les sortants du système scolaire, obtenu du rapport des sortants sans diplôme ni qualification du secondaire une année scolaire donnée (décrochage annuel) sur l'ensemble des élèves sortant du système cette même année. Cette mesure occupe également une place privilégiée au cœur des indicateurs français (MENESR, 2014a), mais n'est répertoriée dans aucune autre instance examinée. La France dispose, au surplus, d'une mesure de sortie de formation initiale. Ce concept original fait référence aux sortants n'ayant jamais précédemment quitté l'école. De cette façon, un décrocheur ne peut être comptabilisé à plus d'une reprise dans cette statistique nationale.

Plusieurs instances analysées calculent un taux de décrochage dans l'ensemble de la population étudiante, dont le Nouveau-Brunswick (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2015a), le Massachusetts (MDESE, 2015b), le New Hampshire (NHDE, 2015c) et le Japon² (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie, 2006). Cette façon d'évaluer les sorties sans diplôme fournit des taux de décrochage très bas.

Au-delà de la base sur laquelle sont ramenés les décrocheurs, une pratique intéressante consiste à présenter la composition des sortants du secondaire selon leur statut : diplômé ou décrocheur. La présentation du complément au taux de sorties sans diplôme permet alors une meilleure appropriation de la mesure et en facilite l'interprétation.

En outre, la répartition des sortants selon le niveau scolaire atteint fournit une information inutilisée au Québec. À ce chapitre, le Nouveau-Brunswick (Ministère de l'Éducation et du Développement

2 Étant donné le peu d'information repéré en anglais pour cette instance, les auteurs ne peuvent certifier que le taux de décrochage mesuré au Japon est calculé selon cette technique.

de la petite enfance, 2015a), le Massachusetts (MDESE, 2015b) et la France (MENESR, 2014a), recourent à cette pratique. Un aspect original de l'indicateur du Nouveau-Brunswick est la présentation des raisons d'abandon invoquées. Cette approche nous semble porteuse d'actions innovantes dans le contexte de la gestion décentralisée axée sur les résultats. Le Massachusetts rapporte aussi une information originale en comparant le taux de décrochage au cours des vacances estivales à celui observé durant la période scolaire.

Une avenue judicieuse, exposée précédemment, qui n'a été observée qu'en Alberta (Alberta Education, 2015a), au Massachusetts (MDESE, 2015b) et au New Hampshire (NHDE, 2015c), consiste à utiliser le suivi longitudinal servant au calcul du taux de diplomation par cohorte pour présenter, en parallèle, un taux de décrochage par cohorte. Cette manière de faire offre un tout autre point de vue du décrochage. Un taux de persévérance résulte, de surcroît, de cette approche. Notons par ailleurs que ces instances distinguent différents types de sortants précoces parmi les non-diplômés et les non-persévérants. L'approche permet de mieux préciser la définition d'un décrocheur et d'en soustraire d'autres types de sortants précoces. Par exemple, en Alberta, les détenteurs des certificats d'équivalence ne se retrouvent ni dans les diplômés, ni dans les décrocheurs. Le New Hampshire exclut également les décrocheurs ayant subséquemment obtenu un certificat d'équivalence des taux de décrochage officiels. Le Massachusetts ajoute à cette distinction les finissants non gradués³ et les élèves expulsés.

Mentionnons finalement qu'à l'échelle nationale, les pays recourent généralement à des enquêtes populationnelles pour estimer le décrochage dans la population. Les États-Unis (National Center for Education Statistics, 2015) estiment notamment la proportion de jeunes de 16-24 ans qui ne sont plus à l'école et qui n'ont ni un diplôme du secondaire ni une certification d'équivalence (*Status Dropout Rate*), ainsi que la proportion de jeunes qui ont quitté l'école secondaire une année donnée (*Event Dropout Rate*) à partir de grandes enquêtes nationales réalisées annuellement.

6. DISCUSSION

Cet article visait à rassembler les pratiques observées chez d'autres instances gouvernementales afin de rendre compte de la performance de leur système éducatif. Les enjeux contemporains tels que l'intégration des élèves en situation de handicap au sein des classes ordinaires, la décentralisation du pouvoir, la gouvernance par les résultats, les conventions de partenariat, l'intérêt croissant du public au regard des performances des établissements, la critique médiatique fondée sur l'interprétation des indicateurs et la plus forte demande pour de l'information rapide, voire instantanée,

3 Il s'agit de jeunes qui ont obtenu un certificat d'accomplissement ou qui répondent aux critères d'obtention d'un tel certificat, mais qui ne peuvent l'obtenir parce que leur district n'en décerne pas, ou encore, de jeunes avec des besoins particuliers qui ont atteint l'âge maximal de fréquentation scolaire au secondaire (22 ans) sans avoir obtenu de diplôme.

font pression sur les services responsables des indicateurs et des statistiques de l'éducation. Ainsi, cette section se voue à la discussion de certaines pratiques observées à l'extérieur du Québec.

6.1 PRATIQUES MÉTHODOLOGIQUES BÉNÉFIQUES POUR MIEUX CERNER LES BESOINS DES ÉLÈVES

Il apparaît souhaitable que les unités scolaires soient alimentées d'un portrait de leurs élèves à leur entrée à l'ordre d'enseignement concerné. Ce portrait pourrait informer sur le degré de développement et sur les habiletés scolaires de leur population étudiante, de même que sur les comportements et le milieu social d'origine des élèves. Les établissements devraient disposer d'une gamme d'indicateurs complémentaires leur permettant d'avoir une vision globale (systémique) par rapport à la réussite de leurs élèves (Capra, 1982; Sutherland, 1973). L'information fournie par l'entremise d'indicateurs, centrée sur certaines finalités et certaines activités de l'école, peut être utilisée pour amener des solutions novatrices et, ultimement, améliorer le fonctionnement général du système scolaire. *A contrario*, des indicateurs axés uniquement sur les résultats sous-tendent une vision plutôt mécaniste de l'école, s'appuyant sur l'idée qu'une action engagée par les décideurs politiques sur la foi des indicateurs de performance produira les effets escomptés (Bryk et Hermanson, 1994). En définitive, des instruments conçus d'une manière systémique, pour aller bien au-delà des indicateurs de résultats, pourront mieux outiller les établissements dans leur prise de décision.

Plusieurs instances s'appliquent à alimenter les établissements d'enseignement de données complémentaires, offrant une panoplie de déclinaisons des indicateurs, qui permettent de mieux cerner les caractéristiques des contextes scolaires. Parmi les informations fournies aux écoles, plusieurs d'entre elles peuvent avoir des conséquences sur le déroulement du cheminement scolaire des élèves. À titre d'exemple, mentionnons l'état de santé, les limitations physiques et psychologiques, les problèmes de discipline, de comportement ou de délinquance, les changements d'école, le niveau de défavorisation économique ou culturel, la langue parlée à la maison et le niveau de développement des élèves à leur entrée à l'ordre d'enseignement considéré.

6.2 APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES QUI PERMETTENT D'ACCROÎTRE L'IMPUTABILITÉ DES ÉCOLES

L'imputabilité des écoles et la gouvernance axée sur les résultats sont au cœur des préoccupations lors de la production d'indicateurs dans un contexte de décentralisation (Bouvier, 2014). L'acte administratif de publier des indicateurs a des conséquences sociales non négligeables. Par exemple, la diffusion grand public de toute une gamme d'indicateurs à l'échelle des écoles, comme le font le Royaume-Uni et certains États américains, met clairement les établissements en concurrence aux yeux des parents, ce qui contribue à la marchandisation de l'éducation. Bien que cette pratique soit considérée comme un mécanisme pour stimuler les directions d'école à améliorer leurs

performances, une telle démarche en contexte québécois serait susceptible de favoriser la rivalité, où les fonds publics pourraient ultimement être engagés dans des opérations de relations publiques pouvant faire ombrage à d'autres écoles qui sont, elles aussi, financées par les contribuables. Qui plus est, si cette émulation ne s'accompagne pas d'importantes ressources dont les écoles peuvent disposer pour infléchir les tendances, la mise en concurrence ne ferait qu'accroître les écarts observés entre les écoles.

Dans une perspective d'émulation généralisée, différentes méthodes, positives et plus efficaces, nous semblent recevables, par exemple, le partage de bonnes pratiques entre écoles accueillant des populations étudiantes analogues. Les écoles publiques doivent composer avec toutes les populations scolaires, qu'elles proviennent d'un milieu favorisé ou non, qu'elles présentent des limitations physiques ou psychologiques. Ces écoles doivent faire preuve de créativité pour soutenir le développement de tout un chacun à son plein potentiel. Le calcul de taux attendus, ou la comparaison d'écoles à « population similaire », sont des approches qui offrent un portrait, à tout le moins, plus nuancé des résultats par école.

De plus, la diffusion publique d'une somme importante d'information à l'échelle des unités scolaires présente, comme inconvénient supplémentaire, le risque de voir des interprétations erronées envahir la sphère publique. En effet, la bonne compréhension des réalités scolaires exige le recours à un ensemble d'indicateurs plutôt qu'à un seul (Heck, 2000). Ceux-ci doivent être complémentaires et représentatifs de tous les enfants qui fréquentent le réseau de l'éducation. La diversité des approches énumérées met en exergue la complexité de l'interprétation lorsque vient le temps de comparer des résultats issus d'indicateurs distincts, qu'ils proviennent d'une même instance ou non.

6.3 STRATÉGIES OBSERVÉES POUR AMÉLIORER LA DIFFUSION ET LA QUALITÉ DES TAUX DE DIPLOMATION ET DE DÉCROCHAGE

L'étude a permis de dégager des pratiques inspirantes en ce qui a trait à l'évaluation de la diplomation au secondaire, notamment à l'égard du taux par cohorte, qui est utilisé au Québec comme dans certaines provinces et États américains sous analyse. Pour cet indicateur, différentes stratégies permettent d'accentuer la représentativité des résultats à l'échelle des unités scolaires (prise en compte des entrées et des sorties du système scolaire, modalité d'attribution à l'unité scolaire, exclusion d'élèves, révision de l'année de référence attribuée aux données, calcul d'un taux annuel complémentaire) et d'accroître la complémentarité des informations diffusées (présentation des taux selon le type de qualification délivrée et le secteur fréquenté, diffusion du complément du taux).

Au regard du décrochage scolaire, le Québec est l'une des rares instances à rapporter les sortants sans diplôme aux sortants du secondaire dans le calcul du taux de décrochage annuel, mais cela n'invalide aucunement la méthode québécoise. En effet, rapporter les sortants sans diplôme à

l'ensemble des élèves du secondaire, comme le font plusieurs instances, amenuise l'ampleur du phénomène. Étant donné que l'interprétation du taux québécois de sorties sans diplôme ni qualification du secondaire est parfois galvaudée et que les comparaisons qui sont faites peuvent être trompeuses, la diffusion du complément du taux est une avenue favorable pour une transmission plus efficace de l'information. Par ailleurs, la distinction que font certaines instances entre les différents types de sortants précoces est intéressante. Cette distinction offre une plus grande visibilité à la diversité des parcours des élèves et une meilleure compréhension des sorties. Désagréger les taux de décrochage selon le moment où la sortie s'est produite (niveau scolaire, période de l'année), ou consigner les raisons d'abandon, favorise également l'identification de solutions adaptées.

7. CONCLUSION

En somme, l'étude des publications en éducation diffusées par les autres provinces et les pays ciblés a permis de constater, d'une part, que le Québec n'est pas mal outillé en matière d'indicateurs et de statistiques en éducation, même s'il gagnerait à bonifier certaines de ses pratiques. Par ailleurs, la comparaison avec les autres instances a permis d'apprécier la rigueur méthodologique dont fait preuve le ministère responsable de l'éducation au Québec.

En outre, la représentation d'une situation à partir d'un nombre restreint d'indicateurs n'offre toujours qu'une vue parcellaire de la réalité, chaque indicateur n'offrant qu'un pan étroit de chaque dimension de la réussite individuelle et collective, ou encore de la performance du système. Mettre en place un système d'indicateurs reflétant fidèlement tous les processus et l'efficacité des écoles est un défi qui relève pratiquement de l'utopie. En effet, l'évaluation des établissements ne saurait être relevée seulement en se basant sur la diffusion d'une palette d'indicateurs ou en faisant l'économie d'autres méthodes d'évaluation (par exemple, l'accréditation des établissements, l'évaluation institutionnelle et l'inspection) (Gingras et Girard, 1975).

L'enjeu de la sélection des indicateurs prend alors une place que certains jugeront démesurée. En effet, les attentes envers la sélection d'indicateurs diffusés par le MELS sont parfois irréalistes et, par conséquent, il devient difficile de les apprécier à leur juste valeur. Bien que les indicateurs scolaires demeurent le pilier sur lequel le processus et l'efficacité sont évalués actuellement, le mouvement de décentralisation amorcé amène peut-être à reconsidérer d'autres méthodes d'évaluation pour s'assurer collectivement que la qualité de l'enseignement est satisfaisante partout sur le territoire québécois. Au surplus, des enquêtes sporadiques permettraient d'informer les décideurs politiques sur des besoins nouveaux ou conjoncturels. Enfin, la mixité de différentes mesures d'évaluation constitue un meilleur levier de gestion, de pilotage et d'information que les systèmes d'indicateurs à eux seuls.

REMERCIEMENTS

Ce projet a été réalisé grâce à la participation financière du Gouvernement du Québec.

8. RÉFÉRENCES

- Alberta Education. (2015a). *Accountability Pillar Results for Annual Education Results Report (AERR)*. Récupéré le 23 octobre 2015 du site du Gouvernement de l'Alberta, Canada : https://education.alberta.ca/media/159662/oct2015_province_report.pdf
- Alberta Education. (2015b). *Alberta Children and Students with Special Education Needs*. Récupéré le 23 octobre 2015 du site du Gouvernement de l'Alberta, Canada : <https://education.alberta.ca/diverse-learners/special-education-statistics/>
- Bouvier, A. (2014). Réflexions sur l'organisation du système éducatif français. *Télescope*, 20(2), 1-16.
- Brassard, A. (2016). Le modèle de gouvernance du système scolaire public du Québec. *Éducation Canada*, 56(1), 37-39. Récupéré le 14 août 2017 du site du Réseau ÉdCan : <https://www.edcan.ca/articles/le-modele-de-gouvernance-du-systeme-scolaire-public-du-quebec/?lang=fr>
- Brownell, M., Chartier, M., Santos, R., Ekuma, O., Au, W., Sarkar, J., ...Guenette, W. (2012). *How Are Manitoba's Children Doing?* (2e éd.). Récupéré le 21 août 2015 du site du Manitoba Centre for Health Policy de l'Université du Manitoba : http://mchp-appserv.cpe.umanitoba.ca/reference/mb_kids_report_WEB.pdf
- Bryk, A. et Hermanson, K. (1994). Structure, interprétation et utilisation des indicateurs de l'enseignement : quelques observations. Dans A. Tuijnman et N. Bottani (dir.), *Évaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux* (p. 41-59). Paris, France : OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Bryk, A. et Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Creating Caring Schools*, 60(6), 40-45.
- Capra, F. (1982). *The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture*. New York, NY : Simon and Schuster, Bantam Books.
- Charbonneau, M. (2011). Les modes d'organisation et de gestion de l'administration publique : de Weber au nouveau management public. Dans N. Michaud (dir.), *Secrets d'États? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains* (p. 297-318). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Collerette, P. (2010). *La gestion axée sur les résultats en milieu scolaire. Fondements et défis de mise en œuvre* (document de réflexion). Gatineau, Canada : Université du Québec en Outaouais.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2015). *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (PIPCE)* (document n° 81-582-X). Ottawa, Canada : Statistiques Canada.
- D'Arrisso, D. et Lessard, C. (2008). Convergence pancanadienne des politiques éducatives : une analyse. *Éducation Canada*, 48(1), 12-16.
- Department for Education. (2015a). *Compare School and College Performance*. Récupéré le 12 novembre 2015 du site du Gouvernement du Royaume-Uni : http://www.education.gov.uk/schools/performance/secondary_14/s15.html

- Department for Education. (2015b). *Information on Education and Training by Participation and Achievements*. Récupéré le 12 novembre 2015 du site du Gouvernement du Royaume-Uni : <https://www.gov.uk/government/statistical-data-sets/fe-data-library-education-and-training>
- Department for Education. (2015c). *Outcomes for Children Looked After by Local Authorities in England*. Récupéré le 12 novembre 2015 du site du Gouvernement du Royaume-Uni : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/264385/SFR50_2013_Text.pdf
- Department for Education. (2015d). *Permanent and Fixed Period Exclusions in England: 2013 to 2014*. Récupéré le 23 septembre 2015 du site du Gouvernement du Royaume-Uni : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/449433/SFR27_2015_Text.pdf
- Department for Education. (2015e). *Provisional Results Publication: Technical Note*. Récupéré le 11 novembre 2015 du site du Gouvernement du Royaume-Uni : http://www.education.gov.uk/schools/performance/secondary_14/Provisional_Results_Publication_Technical_Note.pdf
- Department for Education. (2015f). *Provisional Statistics on the Achievements of Young People at the End of Key Stage 4 in England*. Récupéré le 12 novembre 2015 du site du Gouvernement du Royaume-Uni : <https://www.gov.uk/government/statistics/provisional-gcse-and-equivalent-results-in-england-2014-to-2015>
- Department for Education. (2015g). *Quality and Methodology Information. GCSE and equivalent results in England*. Récupéré le 19 août 2015 du site du Gouvernement du Royaume-Uni : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/467611/SFR37_2015_QualityandMethodology.pdf
- Department for Education. (2015h). *School and College Performance Tables: About the 2015 Key Stage 4 Results*. Récupéré le 12 novembre 2015 du site du Gouvernement du Royaume-Uni : http://www.education.gov.uk/schools/performance/secondary_15/s3-1.html
- Department for Education. (2015i). *Schools and Pupils Characteristics*. Récupéré le 23 septembre 2015 du site du Gouvernement du Royaume-Uni : http://www.education.gov.uk/schools/performance/secondary_14/School_Characteristics.pdf
- Éducation Manitoba. (2015a). *Profil statistique de l'éducation au Manitoba de septembre 2003 à juin 2008*. Récupéré le 21 août 2015 du site du Gouvernement du Manitoba, Canada : http://www.edu.gov.mb.ca/profil_stat/index.html
- Éducation Manitoba. (2015b). *Statistiques sur les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires et le rendement des élèves*. Récupéré le 21 août 2015 du site du Gouvernement du Manitoba, Canada : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/rapports/taux_etude/
- Gingras, P.-É. et Girard, M. (1975). *L'analyse institutionnelle : s'évaluer pour évoluer*. Montréal, Canada : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE).
- Gouvernement du Québec. (2000). *Loi sur l'administration publique*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2008). *Projet de loi n° 88 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec.
- Hasselhorn, M., Baethge, M., Füssel, H.-P., Hetmeier, H.-W., Maaz, K., Rauschenbach, T., ... Werning, R. (2014). *Education in Germany 2014. An Indicator-Based Report Including an Analysis of the Situation of People with Special Educational Needs and Disabilities. Summary of Important Results* (sous la coordination de S. Kühne). Bielefeld, Allemagne : Authoring Group Educational Reporting.
- Heck, R. H. (2000). Examining the Impact of School Quality on School Outcomes and Improvement: A Value-Added Approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Hood, C. (1991). A Public Management for all Seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- Human Early Learning Partnership. (n.d.). *Early Development Instrument*. Récupéré le 20 octobre 2015 du site de l'Université de la Colombie-Britannique : <http://earlylearning.ubc.ca/edi/>
- Kena, G., Musu-Gillette, L., Robinson, J., Wang, X., Rathbun, A., Zhang, J., ...Dunlop Velez, E. (2015). *The Condition of Education 2015* (NCES 2015-144). Récupéré le 27 octobre 2015 du site de l'U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics : <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015144.pdf>
- Lessard, C. (2004). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 23-48). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Manitoba Centre for Health Policy. (2015). *High School Completion Calculations of the MCHP report*. Récupéré le 21 août 2015 du site de l'University of Manitoba : <http://mchp-appserv.cpe.umanitoba.ca/viewConcept.php?conceptID=1132>
- Martin, V. et Jobin, M.-H. (2004). La gestion axée sur les résultats : comparaison des cadres de gestion de huit juridictions. *Administration publique du Canada*, 47(3), 304-331.
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (MDESE). (2014). *Cohort 2014 Four-Year Graduation Rates – State Results*. Récupéré le 3 novembre 2015 du site de l'organisme : <http://www.doe.mass.edu/infoservices/reports/gradrates/2014-4yr.pdf>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (MDESE). (2015a). *Dataset*. Récupéré le 2 novembre 2015 du site de l'organisme : http://profiles.doe.mass.edu/state_report/gradrates.aspx
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (MDESE). (2015b). *High School Dropouts 2014-15 Massachusetts Public Schools*. Récupéré le 22 novembre 2015 du site de l'organisme : <http://www.doe.mass.edu/infoservices/reports/dropout/2014-2015/>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (MDESE). (2015c). *Profiles Help – About the Data*. Récupéré le 2 novembre 2015 du site de l'organisme, section Public Schools and Districts : <http://profiles.doe.mass.edu/help/data.aspx?section=acct>

- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (MDESE). (2015d). *Statistical Reports (methodology)*. Récupéré le 2 novembre 2015 du site de l'organisme : <http://www.doe.mass.edu/infoservices/reports/gradrates/dropoutvsgrad.html>
- Mazouz, B. et Leclerc, J. (2008). *La gestion intégrée par résultats. Concevoir et gérer autrement la performance de l'Administration publique*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2015a). *Classes au primaire comptant 20 élèves ou moins*. Récupéré le 27 octobre 2015 du site du Gouvernement de l'Ontario, Canada : <https://www.app.edu.gov.on.ca/fre/bpr/indicators.asp>
- Ministère de l'Éducation. (2015b). *Outil de recherche d'information sur les écoles*. Récupéré le 27 octobre 2015 du site du Gouvernement de l'Ontario, Canada : <https://www.app.edu.gov.on.ca/fre/sift/index.asp>
- Ministère de l'Éducation. (2015c). *Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires 2014, à l'échelle de la province*. Récupéré le 27 octobre 2015 du site du Gouvernement de l'Ontario, Canada : <https://news.ontario.ca/edu/fr/2015/04/taux-dobtention-du-diplome-detudes-secondaires-2014-a-lechelle-de-la-province.html>
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie. (2006). *Japan's Education at a Glance 2006*. Récupéré le 17 novembre 2015 du site du Gouvernement du Japon : <http://www.mext.go.jp/english/statistics/1303013.htm>
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie. (2015a). *Long Absentees in Elementary and Lower Secondary Schools*. Récupéré le 17 novembre 2015 du site du Gouvernement du Japon : http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afeldfile/2013/08/09/1302872_14.pdf
- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie. (2015b). *Statistics*. Récupéré le 17 novembre 2015 du site du Gouvernement du Japon : <http://www.mext.go.jp/english/statistics>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015a). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire* (éd. 2015). Récupéré le 15 février 2016 du site du Gouvernement du Québec, Canada : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/diplo_qualification_2015.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015b). *Les sorties sans diplôme ni qualification, parmi les sortants en formation générale des jeunes (FGJ) (annexe méthodologique)*. Récupéré le 15 février 2016 du site du Gouvernement du Québec, Canada : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/AnnexeMethodologieDecrochage.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009a). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009b). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Indicateurs de l'éducation* (éd. 2013). Récupéré le 16 mars 2015 du site du Gouvernement du Québec, Canada : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2013_webP.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2015a). *Éducation. Statistiques sur l'abandon scolaire. Du 30 septembre 2013 au 30 septembre 2014*. Récupéré le 21 novembre 2015 du site du Gouvernement du Nouveau-Brunswick, Canada : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/AbandonsScolaires2013-2014.pdf>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2015b). *Profil de l'éducation 2015*. Récupéré le 21 novembre 2015 du site du Gouvernement du Nouveau-Brunswick, Canada : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/ProfilDeLeducation2014-2015.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2014a). *L'état de l'école 2014. Coûts, activités et résultats. 32 indicateurs sur le système éducatif français* (n° 24). Récupéré le 14 septembre 2015 du site du Gouvernement de la France : http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat24/95/5/DEPP_EE_2014_357955.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2014b). *Géographie de l'école* (n° 11). Récupéré le 14 septembre 2015 du site du Gouvernement de la France : http://cache.media.education.gouv.fr/file/geo11/87/3/DEPP_GEO_2014_334873.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2015a). *Les définitions des termes et indicateurs statistiques de l'éducation nationale*. Récupéré le 18 septembre 2015 du site du Gouvernement de la France : <http://www.education.gouv.fr/cid23200/definitions-des-termes-indicateurs-statistiques-education-nationale.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). (2015b). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Récupéré le 20 novembre 2015 du site du Gouvernement de la France : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/67/6/depp_rers_2015_454676.pdf
- Ministry of Education. (2015a). *BC Schools - Eligible to Graduate Completion Rate Data and Resources*. Récupéré le 20 octobre 2015 du site du Gouvernement de la Colombie-Britannique, Canada : <http://catalogue.data.gov.bc.ca/dataset/bc-schools-eligible-to-graduate-completion-rate>
- Ministry of Education. (2015b). *BC Schools - First Time Grade 12 Graduation Rate Data and Resources*. Récupéré le 20 octobre 2015 du site du Gouvernement de la Colombie-Britannique, Canada : <http://catalogue.data.gov.bc.ca/dataset/bc-schools-first-time-grade-12-graduation-rate>

- Ministry of Education. (2015c). *British Columbia Schools - Six Year Completion Rate Data and Resources*. Récupéré le 20 octobre 2015 du site du Gouvernement de la Colombie Britannique, Canada : <http://catalogue.data.gov.bc.ca/dataset/bc-schools-six-year-completion-rate>
- Ministry of Education. (2015d). *Glossary of Terms*. Récupéré le 20 août 2015 du site du Gouvernement de la Colombie-Britannique, Canada : <http://www.bced.gov.bc.ca/reporting/glossary.php?initLetter=All#sycr>
- Ministry of Education. (2015e). *Overview of Class Size and Composition in British Columbia Public Schools 2014/15*. Récupéré le 20 octobre 2015 du site du Gouvernement de la Colombie-Britannique, Canada : http://www.bced.gov.bc.ca/reports/pdfs/class_size/2014/public.pdf
- Ministry of Education. (2015f). *Provincial Required Examinations - 2014/15*. Récupéré le 20 octobre 2015 du site du Gouvernement de la Colombie-Britannique, Canada : <http://www.bced.gov.bc.ca/reports/pdfs/exams/req/prov.pdf>
- Ministry of Education. (2015g). *Six-Year Completion and Grade 12 Graduation Rates - 2014/15 Province - Public and Independent Schools Combined*. Récupéré le 20 octobre 2015 du site du Gouvernement de la Colombie-Britannique, Canada : <http://www.bced.gov.bc.ca/reports/pdfs/graduation/prov.pdf>
- National Center for Education Statistics. (2015). *The Condition of Education 2015*. Récupéré le 25 novembre 2015 du site de l'U.S Department of Education : <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2015144>
- New Hampshire Department of Education (NHDE). (2010). *Technical Advisory, Graduation Rate Calculation*. Récupéré le 23 octobre 2015 du site du Gouvernement du New Hampshire, États-Unis : http://www.education.nh.gov/standards/documents/grad_rate.pdf
- New Hampshire Department of Education (NHDE). (2015a). *Cohort Graduation and Dropout Rate*. Récupéré le 22 novembre 2015 du site du Gouvernement du New Hampshire, États-Unis : http://education.nh.gov/data/documents/cohort_report_13_14.pdf
- New Hampshire Department of Education (NHDE). (2015b). *Dropouts and Completers*. Récupéré le 21 septembre 2015 du site du Gouvernement du New Hampshire, États-Unis : <http://education.nh.gov/data/dropouts.htm#dropouts>
- New Hampshire Department of Education (NHDE). (2015c). *Early Exit and Dropout Rates for Grades 9-12*. Récupéré le 21 septembre 2015 du site du Gouvernement du New Hampshire, États-Unis : <http://education.nh.gov/data/documents/dropout13-14.pdf>
- New Hampshire Department of Education (NHDE). (2015d). *New Hampshire School and District Profiles*. Récupéré le 22 novembre 2015 du site du Gouvernement du New Hampshire, États-Unis : <http://my.doe.nh.gov/profiles/compare.aspx>
- New York State Education Department (NYSED). (2015a). *2010 Cohort Graduation Rates Summary Slides*. Récupéré le 3 novembre 2015 du site du Gouvernement de New-York, États-Unis : <http://www.p12.nysed.gov/irs/pressRelease/20141218/2010-CohortGradRate-12-17-14.pdf>

- New York State Education Department (NYSED). (2015b). *School Report Card Data*. Récupéré le 3 novembre 2015 du site du Gouvernement de New York, États-Unis : <http://data.nysed.gov/reportcard.php?year=2014&instid=800000081568>
- New York State Education Department (NYSED). (2015c). *School Safety and the Educational Climate*. Récupéré le 3 novembre 2015 du site du Gouvernement de New York, États-Unis : http://www.p12.nysed.gov/irs/school_safety/school_safety_data_reporting.html
- Official Statistics Finland. (2015a). *Progress of Studies*. Récupéré le 21 août 2015 du site de Statistics Finland : http://www.stat.fi/til/opku/index_en.html
- Official Statistics Finland. (2015b). *Special Education*. Récupéré le 21 août 2015 du site de Statistics Finland : http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_en.pdf
- Official Statistics Finland. (2015c). *Upper Secondary General School Education. Concepts and Definitions*. Récupéré le 5 novembre 2015 du site de Statistics Finland : http://www.stat.fi/til/lop/kas_en.html
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (1995). *Mesurer la qualité des établissements scolaires*. Paris, France : auteur.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : les indicateurs de l'OCDE*. Récupéré le 25 mai 2014 du site de l'organisme : <http://www.oecd.org/edu/Regards-sur-l'education-2014.pdf>
- Pelletier, D., Collerette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Pons, X. (2012). De nouvelles connaissances pour une nouvelle gouvernance par les résultats? L'exemple de l'éducation en France et de trois outils d'évaluation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43(2), 15-34.
- Service des statistiques officielles. (2002). *Panels of Students for Longitudinal Studies*. Récupéré le 25 août 2015 du site Statistiques SCB de Suède : <http://www.scb.se/statistik/UF/UF0501/2000I02/UF73SM0101.pdf>
- Sutherland, J. W. (1973). *A General Systems Philosophy for the Social and Behavioral Sciences*. New York, NY : George Braziller Inc.
- Trudeau, J. (2013). *L'organisation et l'actualisation de la gestion axée sur les résultats au sein des établissements scolaires* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Canada). Récupéré du site Sémaphore, dépôt numérique de l'UQAR : <http://semaphore.uqar.ca/1011>
- U.S. Department of Education. (2008). *Title 1 - Improving the Academic Achievement of the Disadvantaged; Final Rule*. Récupéré le 15 mai 2016 du site du gouvernement des États-Unis : <https://www2.ed.gov/legislation/FedRegister/finrule/2008-4/102908a.html>
- Vérificateur général du Québec. (2014). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2014-2015. Vérification de l'optimisation des ressources. Automne 2014*. Québec, Canada : auteur.