

Étude portant sur les approches adoptées dans différents pays du monde pour l'éducation au palier secondaire

Rapport établi par Ben Levin et Laura Segedin
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Mise en garde

Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, pour ce projet.

Citer le présent document comme suit :

LEVIN, B., et L. SEGEDIN. *Étude portant sur les approches adoptées dans différents pays du monde pour l'éducation au palier secondaire*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2011.

Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5
Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Table des matières

Table des matières.....	3
Liste des tableaux	5
Sommaire.....	6
Section I : Introduction	7
1.0. Le concept d'écosystème.....	12
2.0. Similitudes.....	13
3.0. Différences.....	15
4.0. Équité.....	17
5.0. Place réservée à la formation professionnelle	18
Section II : Comparaisons entre les pays.....	20
1.0. Organisation des écoles.....	20
1.1. Fournisseurs de services d'éducation.....	21
1.2. Scolarité obligatoire.....	24
1.3. Vue d'ensemble des écoles	25
1.4. Proportions d'élèves dans les écoles publiques et les écoles privées.....	27
1.5. Taux d'obtention de diplôme	30
2.0. Curriculum.....	34
2.1. Compétences essentielles (curriculum de base) et compétences générales	37
2.2. Diplômes	37
2.3. Nouvelles compétences	40
2.3.1. Compétences d'apprentissage et compétences clés.....	40
2.3.2. Activités d'engagement communautaire.....	42
2.3.3. Éducation permanente.....	43
2.3.4. Technologies de l'information et des communications	43
2.3.5. Équité	44
2.4. Parcours d'études	47

3.0. Responsabilisation et évaluations.....	53
3.1. Évaluations et examens dans les écoles	54
3.2. Suivi et communication des progrès	60
3.3. Évaluation des écoles	64
4.0. Les enseignants et enseignantes et l’enseignement	68
4.1. Approche pédagogique	72
4.2. Position sociale du personnel enseignant.....	75
4.3. Qualifications.....	78
4.4. Recrutement.....	82
4.5. Évaluation	84
4.6. Perfectionnement professionnel.....	87
4.7. Préparation et qualifications de la direction des écoles	93
5.0. Dépenses dans le secteur de l’éducation	97
5.1. Part du produit intérieur brut consacrée aux dépenses dans le secteur de l’éducation	98
5.2. Mécanismes de financement des écoles privées.....	100
6.0. Conclusion	103
7.0. Bibliographie	107
8.0. Annexe	114

Liste des tableaux

Tableau 1 : Scores dans le cadre du PISA en 2000, 2003 et 2006	8
Tableau 2 : Organisation des écoles.....	20
Tableau 3 : Taux d'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires de deuxième cycle	32
Tableau 4 : Curriculum.....	35
Tableau 5 : Variation du rendement attribuable au profil socioéconomique entre les écoles et à l'intérieur d'une même école.....	47
Tableau 6 : Responsabilisation et évaluations.....	54
Tableau 7 : Les enseignants et l'enseignement.....	69
Tableau 8 : Programmes de formation en cours d'emploi pour les enseignantes et enseignants du Japon (en anglais seulement).....	90
Tableau 9 : Dépenses dans le secteur de l'éducation	97

Sommaire

Le présent rapport résulte d'une revue des recherches et des ressources documentaires existantes qui visait à examiner l'éducation au palier secondaire au Canada et dans six autres pays, sous l'angle de l'organisation, du curriculum, des systèmes de responsabilisation, de l'organisation de l'enseignement et du leadership et de l'ensemble des dépenses. Le but est de déterminer quelles leçons le Canada pourrait tirer de l'exemple d'autres pays ayant des taux élevés d'obtention de diplôme d'études secondaires. La participation aux programmes à doubles crédits et de majeure haute spécialisation et les effets de ces programmes feront l'objet d'un prochain rapport.

Les principales conclusions sont les suivantes :

- Chaque système est une sorte d'« écosystème » à l'intérieur duquel les divers éléments de l'éducation sont reliés. S'il est vrai qu'on peut tirer des leçons de ce qui se fait ailleurs, il n'est néanmoins pas recommandé de prendre des éléments précis d'un système pour les transposer dans un autre.
- Beaucoup de caractéristiques des systèmes d'éducation au palier secondaire se ressemblent entre les sept pays, mais il y a aussi de grandes différences.
- Même si beaucoup d'importance est accordée à l'équité dans tous les pays, il existe dans la plupart des cas des inégalités fondées sur le milieu social.
- Un enjeu de taille dans tous les systèmes est d'arriver à offrir une éducation de palier secondaire pouvant mener à des études postsecondaires tout en procurant aux élèves une formation et des compétences les rendant aptes à l'emploi.
- On peut se permettre d'être optimiste, puisqu'on a réussi à obtenir dans certains systèmes des résultats spectaculaires dans des délais relativement courts. Il semblerait que la clé du succès réside dans une démarche résolue qui englobe

l'ensemble du système et qui tiennent compte à la fois des preuves externes et du contexte local.

Section I : Introduction


































De vastes réformes de l'éducation, soit des approches systémiques de transformation du fonctionnement des écoles, sont en train de se produire dans le monde entier. Dans bien des pays, des États ou des provinces, on s'efforce d'augmenter le nombre d'élèves obtenant leur diplôme d'études secondaires, de manière à améliorer les résultats des études secondaires et à changer les tendances de la participation aux études postsecondaires. Différentes stratégies relatives aux politiques ont été mises de l'avant, notamment des changements dans l'organisation scolaire, le curriculum, les évaluations et la responsabilisation, les exigences des programmes, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, les services de soutien, etc. Même s'il existe beaucoup d'études de cas sur des écoles individuelles mais peu sur des districts scolaires ou même des pays, les données conceptuelles ou empiriques sur les politiques permettant d'améliorer les résultats de l'éducation secondaire dans un système sont rares. Se basant sur une analyse des documents gouvernementaux, des études universitaires et des recherches empiriques sur le sujet, la présente étude vise à comprendre les différentes façons dont les pays structurent leurs écoles secondaires en fonction des taux d'obtention de diplôme. La question à laquelle on tente de répondre est la suivante : *Quels sont les principaux éléments des politiques à l'égard des écoles secondaires dans les pays, les États et les provinces où on observe des taux très élevés d'achèvement des études secondaires ou une amélioration marquée de ces taux ces dernières années?*

Les « principaux éléments » auxquels on fait référence dans la présente étude sont classés dans les cinq grandes catégories suivantes : l'organisation de base, le curriculum, le personnel enseignant et l'enseignement, la responsabilisation et l'évaluation et, en dernier lieu, les finances. Ces catégories englobent surtout des données qui sont du domaine public et qui sont raisonnablement comparables. Les autres éléments qui semblent importants, d'après les recherches consultées, et qui sont notamment les pratiques d'enseignement, les relations entre le personnel enseignant et

les élèves, la qualité du leadership, les attentes envers le personnel et les élèves, les relations familiales et le sérieux des élèves, sont plus difficiles à comparer, même si on considère qu'ils ont beaucoup d'influence sur le rendement des élèves et des écoles. Les pays sélectionnés pour cette étude sont le Canada, l'Angleterre, la Finlande, le Japon, la Corée du Sud (appelée Corée, à partir d'ici), la Nouvelle-Zélande et les États-Unis, et ils ont été choisis pour les raisons suivantes :

1. la plupart s'étaient classés aux dix premiers rangs au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2000, 2003 et 2006 (reportez-vous au tableau 1);
2. la diversité des systèmes d'éducation;
3. pour les États-Unis, le fait que ce pays soit celui dont provient la majeure partie de la documentation sur les changements dans le domaine de l'éducation.

Tableau 1 : Scores dans le cadre du PISA en 2000, 2003 et 2006

2000	2003	2006
Lecture	Mathématiques	Sciences
1.  Finlande 546	1.  Finlande 544	1.  Finlande 563
2.  Canada 534	2.  Corée du Sud 542	2.  Canada 534
3.  Nouvelle-Zélande 529	3.  Pays-Bas 538	3.  Japon 531
4.  Australie 528	4.  Japon 534	4.  Nouvelle-Zélande 530
5.  Irlande 527	5.  Canada 532	5.  Australie 527
6.  Corée du Sud 525	6.  Belgique 529	6.  Pays-Bas 525
7.  Royaume-Uni 523	7.  Suisse 527	7.  Corée du Sud 522
8.  Japon 522	8.  Australie 524	8.  Allemagne 516
9.  Suède 516	9.  Nouvelle-Zélande 523	9.  Royaume-Uni 515
10.  Autriche 507	10.  République tchèque 516	10.  République tchèque 513
-----	-----	-----
15.  États-Unis 504	24.  États-Unis 483	21.  États-Unis 489

(L'étude était déjà passablement avancée avant la diffusion des résultats du PISA pour 2009, mais ces résultats n'ont pas beaucoup changé la situation. Signalons qu'un score élevé au PISA ne va pas toujours de pair avec des taux élevés d'obtention de diplôme. L'Alberta et le Québec sont deux provinces canadiennes ayant un score élevé, mais leur taux d'obtention de diplôme est néanmoins faible. Quoiqu'il en soit, le score du PISA demeure un bon indicateur du rendement relatif d'un système d'éducation.)

À noter que le Canada, la Finlande, le Japon, la Corée et la Nouvelle-Zélande sont les premiers pays à avoir été choisis pour notre étude puisqu'ils se classaient aux dix premiers rangs du PISA de 2000 (lecture), 2003 (mathématiques) et 2006 (sciences). Le PISA est une évaluation du rendement scolaire des élèves de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences qui est coordonnée par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Cette évaluation a été réalisée pour la première fois en 2000 et a été répétée tous les trois ans, dans l'intention d'améliorer les politiques et les résultats en matière d'éducation. Si le Canada, la Finlande, le Japon, la Corée et la Nouvelle-Zélande ont été choisis, c'est aussi parce qu'ils ont eu des taux très élevés d'achèvement des études secondaires ou une amélioration marquée de ces taux ces dernières années. Le Royaume-Uni (ou, pour les besoins de la présente étude, l'Angleterre, puisque le Royaume-Uni a quatre systèmes d'éducation différents) a été choisi parce qu'il s'était aussi classé parmi les dix premiers au PISA à deux reprises (ses scores ont été disqualifiés en 2003) et aussi parce qu'il avait connu une augmentation importante du rendement scolaire depuis dix ans.

La deuxième raison pour laquelle ces pays ont été choisis est la diversité de leur système d'éducation. Si on a écarté d'autres pays ayant eu de bons résultats, comme l'Australie, Singapour ou les Pays-Bas, c'est parce que leur système ressemblait trop à celui d'autres pays faisant partie de l'étude.

En dernier lieu, on a retenu les États-Unis, malgré leur faible rendement au PISA, parce qu'il s'agit du pays qui produit le plus de documentation sur l'amélioration de l'éducation et qu'il se prête donc bien à des comparaisons. (Mentionnons également que, même si les résultats des États-Unis et du Canada sont parfois présentés de façon globale, puisque les décisions en matière d'éducation sont prises respectivement par les États et les provinces, on examinera aussi les décisions des provinces ou États en matière d'éducation lorsqu'on le jugera utile.)

Le présent rapport résulte principalement de la consultation d'un vaste éventail de ressources secondaires. On a passé au crible les documents de recherche et d'autres types de ressources, y compris les sites Web des ministères de l'Éducation et d'autres

organisations dans chaque pays. De plus, on a utilisé les sources internationales ainsi que les études comparatives accessibles. Même si les recherches ont été effectuées de façon minutieuse, plusieurs mises en garde s'imposent. Premièrement, il n'a pas toujours été possible de trouver des renseignements tout à fait comparables, tant sur le plan de l'étendue que du degré de détail, pour chaque pays et pour chaque élément étudié. C'est donc dire que la couverture est inégale et que les données ne sont pas toutes forcément comparables (comme on peut le constater dans la section sur les taux d'obtention de diplôme). Deuxièmement, une bonne part des données proviennent de sources officielles, comme des ministères, qui peuvent parfois présenter une perspective exagérément positive (ou, par fois, négative) de la situation. Troisièmement, même si on s'est efforcé de consulter des données à jour, les changements se font à un rythme tellement rapide dans certains systèmes qu'il est possible que des changements bien précis se soient produits depuis que les sources utilisées ont été publiées. Il ne faut donc pas considérer le contenu du présent rapport comme un compte rendu parfaitement fidèle de la situation qui prévaut actuellement dans chaque pays mais plutôt comme une vue d'ensemble des différentes approches qui existent en matière d'éducation au palier secondaire dans le monde entier.

Les études comparatives sur les politiques sont délicates puisqu'elles minimisent forcément le fait que chaque province, État ou pays représente un écosystème à l'intérieur duquel non seulement les divers éléments de la politique sur l'éducation sont interdépendants mais le système d'éducation dans son ensemble est rattaché de plusieurs façons complexes à l'ensemble de la société (Levin 2001). Dans la plupart des pays, il n'est possible de comprendre le système d'éducation qu'en examinant la relation avec le système politique complet et, souvent, avec les éléments sous-jacents de la culture. Par conséquent, en faisant des études comparatives sur les politiques, on risque de simplifier la description de la situation d'un pays en ne mettant l'accent que sur certains éléments. Pour comprendre des éléments particuliers, il faut pourtant le plus souvent tenir compte de toute une série de caractéristiques de la société. Le corollaire, c'est qu'on a souvent tendance à surestimer la mesure dans laquelle des éléments d'un système d'éducation peuvent être transposés dans un autre. C'est ce qui ressort d'ailleurs des commentaires qu'on entend déjà sur la place publique selon lesquels le

Canada aurait avantage à imiter des politiques d'autres pays, que ce soit en matière d'éducation ou dans un autre domaine. Pour le Canada, une bonne partie des commentaires sont faits par rapport aux États-Unis. Pourtant, le système politique et la culture institutionnelle du Canada sont passablement différents de ceux des États-Unis, et c'est donc dire qu'une politique qui convient à l'un des deux pays ne conviendrait pas forcément à l'autre.

À notre avis, il n'existe pas un seul système qui pourrait faire augmenter les taux d'obtention de diplôme dans tous les contextes, mais il y a diverses configurations qui pourraient être efficaces, selon le contexte

On ne doit pas pour autant éviter les comparaisons entre les pays. L'étude des autres systèmes peut être utile non pas pour trouver des réponses mais plutôt pour aider à formuler des questions et à trouver des idées. Les études comparatives effectuées scrupuleusement servent à élargir les horizons d'un pays, en plus de faire voir sous un nouveau jour nos propres pratiques que nous tenons pour acquises. Elles nous montrent qu'il y a d'autres moyens d'atteindre nos objectifs et elles viennent élargir le champ des possibilités. C'est précisément le but de notre étude, et les conclusions du présent rapport vont dans ce sens.

Voici un aperçu de ces conclusions :

1. Chaque système est une sorte d'« écosystème » à l'intérieur duquel les divers éléments de l'éducation sont reliés et entrent également en relation avec les composantes de la société dans son ensemble. S'il est vrai qu'on peut tirer des leçons de ce qui se fait ailleurs, il n'est néanmoins pas recommandé de prendre des éléments précis d'un système pour les transposer dans un autre puisque chaque élément d'un système exerce une influence sur les autres, et vice versa.
2. Beaucoup de caractéristiques des systèmes d'éducation au palier secondaire se ressemblent entre tous ces pays. L'organisation de base des écoles secondaires, les principaux éléments du curriculum, la formation et les titres de compétences du personnel enseignant et des membres de la direction et

les principales formes d'évaluation des élèves ne varient pas beaucoup entre les pays.

3. Il y a par contre d'importantes variations entre les systèmes qui concernent notamment le degré d'autonomie des écoles, le nombre d'élèves par classe, les activités parascolaires, la façon dont les élèves sont classés dans des catégories de programmes ou des parcours différents, la position du personnel enseignant, l'évaluation du personnel enseignant, le perfectionnement professionnel et les types de systèmes d'examen ou d'évaluation.
4. Tous les systèmes accordent une certaine importance à l'équité, mais dans une mesure différente et en utilisant des moyens différents. Il existe encore de grandes inégalités d'après le milieu social dans la plupart des systèmes. Ce qui varie surtout d'un pays à l'autre, c'est avant tout le fait que les inégalités soient entre les écoles ou à l'intérieur d'une même école, ce qui dépend largement du degré de cloisonnement
5. Un enjeu de taille dans tous les systèmes est d'arriver à offrir une éducation de palier secondaire pouvant mener à des études postsecondaires tout en procurant aux élèves une formation et des compétences les rendant aptes à l'emploi. Il y a beaucoup de différences entre les pays à ce point de vue, surtout selon la structure du marché du travail. Dans la plupart des pays, il demeure difficile de faire en sorte que les programmes de formation professionnelle jouissent d'une reconnaissance égale.

1.0. Le concept d'écosystème

Chaque système est une sorte d'écosystème qui comporte divers éléments relatifs à l'éducation reliés entre eux (et qui sont également rattachés aux éléments de la société dans son ensemble). Dans le domaine des politiques, il peut être tentant d'emprunter des éléments d'autres systèmes qui nous plaisent. Par exemple, il y a des gens qui peuvent prôner l'élimination des tests ou l'obligation pour tous les enseignants et les enseignantes d'avoir au moins une maîtrise, comme en Finlande, parce que ce pays a

un excellent rendement. Ce n'est pourtant pas une bonne solution, et ce, pour deux raisons. Tout d'abord, nous ne savons pas quelle est l'influence de chaque élément d'un système sur les résultats. Il y a en effet de bonnes raisons de croire qu'aucun élément n'est en soit déterminant mais que les résultats dépendent de tout un ensemble de facteurs, y compris certains qui ne sont pas mesurés du tout. Par exemple, on pourrait aussi bien recommander aux autres pays d'adopter le finlandais comme langue officielle pour obtenir les mêmes résultats qu'en Finlande ou encore prétendre qu'on doit offrir des émissions de télévision en langue étrangère doublée pour améliorer les compétences linguistiques. C'est la même chose dans le domaine de l'éducation : en isolant des éléments individuels, on ne tient pas compte du fait qu'un système d'éducation est une sorte d'écosystème. On peut et on doit tirer des leçons de ce qui se fait dans les autres pays, mais on ne peut se contenter de transposer des éléments d'un système dans un autre.

2.0. Similitudes

Les systèmes d'éducation de palier secondaire examinés dans le cadre de la présente étude se ressemblent à bien des points de vue. Premièrement, l'organisation est semblable puisqu'il y a dans la plupart des cas 12 années d'études obligatoires d'environ 190 jours par année et 20 à 30 heures de classe par semaine. À l'exception des États-Unis, où les États n'exercent pas tous un grand pouvoir sur les écoles, il existe dans tous les systèmes des politiques centralisées rigoureuses relevant d'un ministère national ou provincial de l'Éducation. Ces ministères ont pour responsabilités d'établir les normes, de créer le curriculum, de financer les écoles et les districts et de prendre des règlements qui régissent l'année scolaire. Dans tous les pays, une part des pouvoirs et des responsabilités sont dévolus à des organisations locales comme les municipalités, des conseils scolaires élus à l'échelle locale ou des organismes de gestion des écoles qui ont notamment pour mission de nommer les membres du personnel des écoles.

Deuxièmement, le curriculum de base dans ces systèmes, même aux États-Unis, où il existe plusieurs curriculums selon la région ou l'État, tend à beaucoup se ressembler pour ce qui a trait à la langue nationale, aux mathématiques, aux sciences, aux sciences

humaines et à l'éducation physique. Les compétences et les attitudes que les élèves doivent acquérir au moyen du curriculum sont aussi représentées de façon semblable dans tous les pays dans le cadre de l'étude. Par exemple, les communications, la collaboration, la résolution de problèmes et l'apprentissage autonome sont des compétences qui sont jugées importantes dans tous les pays faisant partie de l'étude. À l'intérieur du curriculum, bien des pays offrent d'excellentes possibilités d'apprentissage personnalisé adapté aux besoins, aux talents et aux aspirations de chaque élève dans le cadre des études, de la formation professionnelle ou de stages.

La diversification des parcours d'études pour améliorer le niveau de scolarisation est vue comme quelque chose de positif selon la perspective économique de nombreux gouvernements. Voilà pourquoi l'Angleterre, la Finlande, la Corée et la Nouvelle-Zélande ont des diplômes ou certificats pour la formation professionnelle ou la préparation à l'emploi de même qu'un diplôme pour les études traditionnelles. Le Japon, l'Ontario et le Canada offrent aussi la possibilité à leurs élèves d'opter pour des parcours scolaires différents, qu'il s'agisse d'études générales traditionnelles ou d'une variété de programmes de formation professionnelle, même si le diplôme est le même. Pour tous les pays inclus dans la présente étude, le parcours scolaire traditionnel est néanmoins celui qui compte encore le pourcentage le plus élevé d'élèves. Par ailleurs, on s'interroge à savoir si les parcours différents représentent des perspectives d'avenir aussi intéressantes pour les élèves.

Troisièmement, les qualifications exigées pour le personnel enseignant se ressemblent beaucoup d'un pays à l'autre. Bien que plusieurs cheminements puissent mener à l'acquisition des qualifications nécessaires pour enseigner, la façon habituelle de procéder dans tous les pays est d'obtenir un diplôme universitaire en enseignement en plus d'étudier en même temps ou après les matières qui seront enseignées. Des examens ou des qualifications supplémentaires sont exigés en Angleterre, en Finlande, au Japon et dans certains États des États-Unis, le plus souvent en littérature, en numératie ou en technologies de l'information et des communications, ou encore d'autres examens propres à des écoles ou des États. Le rendement des enseignants et enseignantes est mesuré au moyen d'évaluations du rendement dans tous les pays

inclus dans l'étude, sauf la Finlande, même si les modalités diffèrent. Dans tous les autres pays, l'évaluation du rendement est généralement effectuée par l'administration scolaire, bien que le Japon encourage aussi les autoévaluations.

Quatrièmement, les exigences pour la formation des directeurs et directrices sont relativement semblables dans tous les pays examinés. Il faut des années d'expérience ainsi qu'une formation en direction d'école et, parfois, d'autres cours de perfectionnement professionnel.

Les conditions de responsabilisation sont similaires dans tous les pays examinés, puisqu'il y a des examens locaux en plus d'examens nationaux, ou encore par province ou État au Canada et aux États-Unis. Tous ces pays font aussi le suivi des progrès des élèves, communiquent l'information à ce sujet aux élèves et à leurs parents et ont un mécanisme de communication au public des résultats relatifs au rendement du système. Les résultats aux examens nationaux ou à ceux des provinces ou États sont le plus souvent communiqués par école ou par district.

Les écoles sont aussi évaluées dans tous les pays visés par l'étude, sauf le Canada, quoiqu'il existe une différence entre les évaluations externes effectuées à l'échelle nationale (comme en Angleterre, en Corée, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis) et celles réalisées à l'échelle locale (notamment en Finlande et au Japon).

3.0. Différences

Si les similitudes entre les pays étudiés sont nombreuses, on observe aussi beaucoup de différences. Par exemple, le curriculum des divers pays se ressemble et une part des pouvoirs et des responsabilités relèvent des autorités locales, mais il y a néanmoins des variations. Si les plans de leçon et les évaluations sont alignés sur le curriculum national ou provincial, il peut toutefois y avoir des différences entre les districts, les écoles et les classes, et c'est souvent le cas.

De même, l'organisation des écoles se ressemble peut-être beaucoup entre les pays, mais il y a aussi des différences. Ce qu'on entend par l'achèvement des études secondaires ou le taux d'obtention de diplôme dans chaque pays est un bon exemple.

Dans bien des provinces du Canada et des États des États-Unis, les études secondaires vont de la 9^e à la 12^e année, tandis qu'en Nouvelle-Zélande, il y a aussi une 13^e année. Le Japon et la Corée, comme certains pays d'Europe, divisent quant à eux les études secondaires en premier cycle (7^e à la 9^e année) et deuxième cycle (10^e à la 12^e année). La Finlande a un système semblable, sauf que le deuxième cycle des études secondaires dépend des cours et non pas de l'année d'études, et c'est donc dire que la durée peut différer. En Angleterre, la fréquentation scolaire obligatoire prend fin après 11 ans. Par la suite, les élèves peuvent faire des études secondaires complémentaires (sixth form), s'ils ont un bon dossier scolaire.

Le nombre d'élèves par classe et l'importance accordée aux activités parascolaires varient selon le pays. Le nombre maximum d'élèves par classe en Corée et au Japon est plus élevé qu'ailleurs, tandis qu'aucune activité parascolaire n'est offerte en Finlande et que ces activités varient selon l'école dans les autres pays. La proportion d'élèves qui fréquentent des écoles publiques comparativement aux écoles privées varie également. Il y a 85 % des élèves ou plus des pays examinés qui étudient dans des écoles publiques, sauf au Japon et en Corée. Au Japon, 69 % des élèves sont dans des écoles publiques, comparativement à 50 % à 60 % en Corée. Les modes de financement des écoles publiques varient beaucoup : des transferts gouvernementaux, des impôts fonciers et des frais de scolarité. On constate aussi des différences dans le financement des écoles privées. Il y a des pays, comme l'Angleterre et les États-Unis, où les écoles privées se financent de façon autonome, tandis que d'autres utilisent une combinaison de fonds publics et privés, ce qui est le cas du Japon, de la Corée et de la Nouvelle-Zélande. En Finlande, les écoles privées sont financées par des fonds publics.

La position sociale des enseignants et enseignantes, leur recrutement, la nature de leurs évaluations et leur perfectionnement professionnel sont des facteurs qui varient beaucoup entre les pays. Par exemple, les enseignantes et enseignants occupent un rang social élevé en Finlande, en Corée et au Japon, d'après notre étude et les sondages nationaux, mais leur position sociale est de niveau intermédiaire au Canada, en Angleterre, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis. Le recrutement diffère aussi : la Corée a opté pour un recrutement centralisé, tandis que d'autres pays, comme le

Canada, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis, procèdent à un recrutement décentralisé par district ou même par école. L'évaluation des enseignants et enseignantes varie aussi. Par exemple, la Finlande ne procède à aucune évaluation, tandis que la pratique a cours dans tous les autres pays. Il y a des endroits, comme en Angleterre et en Nouvelle-Zélande, où les évaluations influencent la rémunération et les promotions, alors que ce n'est pas le cas ailleurs, notamment en Ontario, au Canada. Enfin, des variations dans le perfectionnement professionnel des membres du corps enseignant concernent le nombre d'heures de perfectionnement, le financement et l'exécution. La Corée et le Japon, par exemple, donnent beaucoup de perfectionnement professionnel. Le personnel enseignant de Corée reçoit en moyenne durant les cinq premières années 48 jours de perfectionnement professionnel, qui sont largement autofinancés et qui ont lieu en dehors des heures de travail. Par contre, l'Ontario, au Canada, offre six journées standard de perfectionnement professionnel durant les jours de classe ordinaires qui ne sont pas autofinancés, bien que beaucoup d'enseignants et d'enseignantes puissent choisir de suivre d'autres cours de perfectionnement professionnel, y compris des études supérieures.

Enfin, le pourcentage des dépenses consacrées à l'éducation élémentaire et secondaire par rapport au produit intérieur brut (PIB) allait de 2,9 % au Japon à 4,7 % en Nouvelle-Zélande en 2006.

4.0. Équité

L'équité est un volet important de l'étude puisqu'un bon système avec de bons taux d'obtention de diplôme doit aussi assurer l'équité des résultats entre les différents groupes sociaux. Tous les pays indiquent un niveau élevé d'engagement politique à l'égard de l'inclusion sociale et de l'égalité des chances. Il existe dans tous les pays un éventail de politiques et de programmes servant à soutenir tous les élèves quels que soient leurs compétences et leurs intérêts. Pourtant, malgré les objectifs d'équité que se sont fixés les gouvernements, des tests internationaux comme le PISA (OCDE 2010b) ont révélé des variations dans le rendement des élèves en fonction du milieu socioéconomique et ont permis de mesurer ces variations entre les écoles et à l'intérieur des écoles elles-mêmes.

D'après le rapport *Résultats du PISA 2009* (OCDE 2010b), les différences liées au milieu familial des élèves expliquent dans une mesure atteignant 22 % les variations dans le rendement des élèves. On observe une moyenne de 14 % de variance du rendement des élèves découlant du profil socioéconomique entre les pays de l'OCDE, et ce sont la Corée (11 %), la Finlande (8 %), le Canada (9 %) et le Japon (9 %) qui affichent les taux les plus faibles pour ce qui est de l'influence du profil socioéconomique sur le rendement. Le Royaume-Uni (14 %), les États-Unis (17 %) et la Nouvelle-Zélande (17 %) ont des taux égaux ou supérieurs à la moyenne de l'OCDE.

Les variations dans le rendement des élèves entre les écoles et à l'intérieur d'une même école donnent aussi une indication du degré d'équité. Lorsqu'elles se produisent entre des élèves d'une même école, on note des différences dans les compétences, les efforts ou l'exposition à diverses possibilités d'apprentissage. Quand, au contraire, les variations sont observées entre des écoles, elles sont rattachées à la façon dont les élèves sont distribués dans les écoles, à l'organisation des écoles ainsi qu'aux différences culturelles, économiques et géographiques entre les écoles. En Corée, en Finlande et au Canada, il y a une plus faible variance attribuable au profil socioéconomique que dans les quatre autres pays, la Corée affichant une variance particulièrement faible et la Nouvelle-Zélande ayant la plus élevée du groupe. Pour tous ces pays, les variations dans le rendement en fonction du profil socioéconomique sont surtout observées à l'intérieur d'une même école, ce qui est le signe que l'école fréquentée ne dépend pas du profil socioéconomique. En général, dans les pays où il existe une plus grande variation entre les écoles, le profil socioéconomique a plus tendance à influencer les résultats des élèves.

5.0. Place réservée à la formation professionnelle

Un enjeu de taille dans tous les systèmes est d'arriver à offrir une éducation secondaire pouvant mener à des études postsecondaires tout en procurant aux élèves une formation et des compétences les rendant aptes à l'emploi. Les systèmes d'éducation reconnaissent que ce ne sont pas tous les élèves qui se destinent à des études postsecondaires et qu'un enseignement général traditionnel n'est pas ce qu'il faut aux

élèves qui n'ont pas l'intention de poursuivre leurs études. De même, tous les pays sont conscients qu'il existe des besoins pour de la main-d'œuvre possédant des compétences techniques de niveau supérieur. Par ailleurs, il existe des risques que les programmes ne menant pas à des études postsecondaires soient perçus par les élèves et par le personnel enseignant comme des options de moindre valeur et qu'ils n'aboutissent à de moins bons résultats pour les élèves. Puisque la filière d'enseignement choisie par les élèves dépend systématiquement de leur profil socioéconomique, les systèmes qui comportent des cheminements ou des parcours bien définis peuvent avoir pour effet d'isoler les élèves selon leur profil socioéconomique, ce qui peut entraîner de graves problèmes d'équité. C'est un enjeu d'autant plus vital que les élèves changent souvent d'idée durant ou après leurs études secondaires et qu'ils peuvent donc être désavantagés si le système n'est pas assez souple.

Section II : Comparaisons entre les pays

1.0. Organisation des écoles

Tableau 2 : Organisation des écoles

Pays	Fournisseurs de services d'éducation	Nombre d'années de scolarité obligatoire	Années d'études au palier secondaire	Durée de l'année scolaire	Nombre d'heures de classe par semaine	Nombre d'élèves par classe	Activités parascolaires	% d'élèves dans les écoles publiques	Taux d'obtention de diplôme
Canada	province ou territoire	10 à 12 (varie selon la province)	9 ^e à 12 ^e ou 10 ^e à 12 ^e (varie selon la province)	190 à 200 jours	25 à 35	varie 20 à 35 max.	oui – varient d'une école à l'autre	90 %	En Ontario : 80 % (programme de 4 ans)
Angleterre	national	11	9 ^e à 11 ^e (premier cycle) 6 th form (études complémentaires)	190 jours	25 à 35	20,9 (en moyenne)	oui – varient d'une école à l'autre	90 %	National : 77 % (études après 16 ans)
Finlande	national	9	9 ^e à 10 ^e (premier cycle) 3 ans (deuxième cycle)	190 jours	30	aucune réglementation	non	95 %	National : 95 % (deuxième cycle du secondaire)
Japon	national	9	7 ^e à 9 ^e (premier cycle) 10 ^e à 12 ^e (deuxième cycle)	175 à 190 jours	17 à 20	40 max.	oui – varient d'une école à l'autre	69,6 %	National : 93 % (deuxième cycle du secondaire)
Corée	national	9	7 ^e à 9 ^e (premier cycle) 10 ^e à 12 ^e (deuxième cycle)	220 jours	20 à 25	40 à 50 max.	très peu	50 % à 60 %	National : 93 % (deuxième cycle du secondaire)
Nouvelle-Zélande	national	12	9 ^e à 13 ^e	190 jours	35	25 max.	oui – varient d'une école à l'autre	86 %	National : 82 % (deuxième cycle facultatif) 58 % (à 17 ans) 14 % (à 18 ans)
États-Unis	État	10	9 ^e à 12 ^e	175 à 185 jours	25 à 35	varie 25 à 34 max.	oui – varient d'une école à l'autre	89 %	National : 68,8 % (programme de 4 ans)

1.1. Fournisseurs de services d'éducation

Le Canada demeure la seule fédération faisant partie de l'OCDE qui n'ait pas de ministre ni de ministère fédéral de l'Éducation. Chaque province et territoire a son propre ministère de l'Éducation qui régit tous les aspects du système d'éducation jusqu'à la fin des études secondaires. Les ministères de l'Éducation ont pour responsabilité de fixer les normes, d'établir le curriculum, de financer les écoles et les districts et de prendre des règlements régissant l'année scolaire. À l'échelle locale, l'éducation relève des conseils scolaires élus, qui ont notamment pour responsabilité de nommer le personnel des écoles. Si les plans de leçon et les évaluations sont alignés sur le curriculum provincial, il peut y avoir des différences entre les districts, les écoles et les classes, et c'est souvent le cas. Bien que l'éducation soit de compétence provinciale ou territoriale, le Canada a créé le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) ou CMEC pour assurer de bonnes communications sur des questions comme le financement, les programmes et l'évaluation des élèves partout au Canada.

En Angleterre, le ministère de l'Éducation est responsable de l'éducation et des services aux enfants depuis le changement de gouvernement survenu en 2010. Par ailleurs, le gouvernement de coalition qui vient d'être élu a adopté de nouvelles politiques. Alors que l'ancienne politique gouvernementale visait à mettre en place une approche plus cohérente pour le financement, la planification, l'orientation et les inspections (Hodgson et Spours 2008) en attribuant aux autorités locales la responsabilité de financer, de planifier et de coordonner l'éducation et la formation à l'échelle locale pour les jeunes de 14 à 19 ans, la nouvelle politique incite toutes les écoles de l'Angleterre à devenir des établissements autonomes, c'est-à-dire des écoles financées par les fonds publics indépendantes des autorités locales. Elles ont plus de liberté que les autres écoles financées par les fonds publics en matière de finances, de curriculum et de rémunération et conditions de travail du personnel enseignant. L'*Academies Bill*, qui est la loi ayant ouvert la voie à ces changements, a reçu la sanction royale le 27 juillet 2010.

Le conseil national de l'éducation de la Finlande (FNBE) est chargé de créer et de mettre en œuvre les curriculums de base, établis en collaboration avec les municipalités, les écoles, les chercheurs, les autorités en matière d'éducation, le personnel

enseignant, les départements de formation des enseignants et enseignantes, etc. Si le FNBE établit le curriculum national, ce sont néanmoins les municipalités qui définissent le leur (à partir du curriculum national de base) en fonction des besoins locaux. De même, chaque école peut adapter son propre curriculum aux besoins locaux.

En Corée, l'éducation, tant dans les écoles privées que publiques, est basée sur des curriculums centralisés relevant du ministère de l'Éducation et du Développement des ressources humaines qui étaient assez uniformes jusqu'à récemment. Avant 1991, ce ministère était responsable du budget de l'éducation, de l'administration, des politiques, du personnel, du curriculum, de l'enseignement, de l'approbation des manuels scolaires, de la délivrance des permis et de la création des établissements. Depuis l'adoption de la loi sur l'autonomie locale en 1991, la plupart des décisions en matière de budget et de planification et des décisions importantes sur l'administration ont été déléguées aux autorités locales. Toutefois, le curriculum et les lignes directrices portant sur l'élaboration des manuels scolaires continuent d'être établis par ce ministère (Guo 2005).

Au Japon, la politique liée au curriculum est établie par le Conseil central de l'éducation, un organe consultatif du ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie. Les membres de ce conseil sont des enseignants et enseignantes, des chercheurs et chercheuses et d'autres personnes d'expérience ayant une expertise dans le domaine. Par la suite, le ministère définit les lignes directrices nationales (les objectifs et le contenu standard) pour chaque programme d'études. Même si on considère généralement que le gouvernement du Japon est centralisé, les écoles ont suffisamment d'autonomie pour organiser leur propre curriculum de manière à répondre aux besoins locaux. Le ministère établit la politique d'éducation nationale et le curriculum, il administre les écoles publiques, il fixe les normes nationales d'éducation, il établit la rémunération du personnel enseignant, il décide du nombre de jours et d'heures de classe et il crée les services de supervision. Le budget des écoles, les programmes d'éducation précis, les nominations dans les écoles et la supervision des écoles sont néanmoins des responsabilités locales.

En Nouvelle-Zélande, le gouvernement national définit la structure de l'éducation. C'est au ministère de l'Éducation qu'il revient d'établir le curriculum, de distribuer les ressources et de contrôler l'efficacité. Les écoles individuelles s'administrent elles-mêmes et les municipalités n'interviennent d'aucune façon. La direction de l'école évalue le rendement du personnel et gère les activités quotidiennes de l'école conformément aux politiques adoptées par le conseil scolaire. Les autres organismes nationaux indépendants ayant d'importantes responsabilités en matière d'éducation pour les écoles secondaires sont :

1. l'Education Review Office, un organisme qui présente des rapports publics sur la qualité de l'éducation dans toutes les écoles;
2. la New Zealand Qualifications Authority (NZQA), un organisme indépendant qui administre les qualifications, supervise le système d'examens et établit le cadre national des qualifications;
3. Skill New Zealand, un organisme gouvernemental qui supervise les initiatives visant à constituer une main-d'œuvre hautement qualifiée au moyen de politiques concernant les qualifications et la formation;
4. Specialist Education Services est un organisme qui fournit des services spécialisés aux élèves qui ont des besoins complexes en matière d'apprentissage, de communications et de comportements;
5. Services Rapuara est un service de planification de carrière qui aide les écoles à remplir leur obligation d'offrir des programmes de planification de la carrière aux élèves.

Le ministère de l'Éducation assure la supervision du système dans son ensemble, mais ces organismes ont un degré variable d'autonomie.

Les responsabilités pour le système d'éducation des États-Unis, qui ressemble à celui du Canada, relèvent de l'État ou du district. Par contre, contrairement au Canada, les

États-Unis ont adopté plusieurs lois nationales (p. ex. la *No Child Left Behind Act of 2001*) et le gouvernement fédéral établit des directives importantes sur le financement et les politiques et offre des mesures incitatives aux États et aux systèmes locaux. Hormis les lois nationales, la structure de l'éducation est déterminée par l'État ou les autorités locales. Chaque État adopte des politiques définissant les exigences pour le financement, la délivrance des brevets d'enseignement et les manuels scolaires, et il y a des États qui établissent les curriculums. Les districts scolaires élus à l'échelle locale collectent les impôts, construisent les immeubles, achètent l'équipement et, le plus souvent, embauchent les enseignants et enseignantes et le reste du personnel et établissent les politiques d'enseignement. Bien que tous les États des États-Unis soient autonomes, leur fonctionnement se ressemble beaucoup. Il y a toutefois peu de politiques pour ne pas dire aucune qui soient tout à fait universelles.

1.2. Scolarité obligatoire

Au Canada et aux États-Unis, la fréquentation scolaire est obligatoire de 6 ans à 16 ans ou 18 ans. Les écoles secondaires du Canada comme des États-Unis offrent habituellement un enseignement aux jeunes de 14 ans à 18 ans.

En Angleterre, les enfants doivent fréquenter l'école de 5 ans à 16 ans, ou plutôt de 5 ans à 17 ans, à compter de 2013, et de 5 ans à 18 ans, à partir de 2015. Après 16 ans, les élèves peuvent faire des études secondaires complémentaires (sixth form) ou encore aller au collège ou dans un autre établissement d'études supérieures.

Tous les jeunes de la Finlande ont droit à neuf années d'éducation gratuite dans une école offrant un enseignement polyvalent, de 7 ans à 16 ans. Les études secondaires de deuxième cycle ne sont pas obligatoires, bien que presque tous les élèves en fassent. Le deuxième cycle se divise entre les études générales et la formation professionnelle, bien qu'il soit possible de combiner les deux volets à la fois.

L'école élémentaire en Nouvelle-Zélande va jusqu'à la 6^e année, le palier intermédiaire va jusqu'à la 8^e année, puis il y a le palier secondaire, pour cinq années de plus. De

6 ans à 16 ans, la fréquentation d'une école élémentaire puis secondaire est obligatoire pour tous.

Au Japon et en Corée, la fréquentation est obligatoire pour six ans au palier élémentaire et trois ans au palier intermédiaire. Les trois années d'études secondaires sont facultatives, mais la plupart des élèves les font. En plus de faire les années d'études obligatoires, beaucoup d'élèves suivent des cours supplémentaires ou ont recours à un tuteur.

1.3. Vue d'ensemble des écoles

On considère que la plupart des écoles secondaires au Canada et aux États-Unis sont des établissements polyvalents. Les territoires sont relativement souples, et les parents peuvent donc choisir l'école de leurs enfants, selon les places disponibles et les programmes offerts. Les cours commencent en septembre et se terminent en juin. L'année scolaire aux États-Unis compte généralement 175 à 185 jours, tandis qu'au Canada, elle est de 190 à 200 jours. Une journée d'école dure habituellement 5 à 7 heures au Canada comme aux États-Unis, et les cours vont de 30 à 90 minutes, avec des blocs qui peuvent alterner d'une journée à l'autre. Au Canada, le nombre d'élèves par classe est déterminé à l'échelle locale, et seules quelques provinces ont fixé des limites, que ce soit dans le cadre de politiques ou des conventions collectives avec le personnel enseignant. Aux États-Unis, c'est habituellement l'État ou le district qui détermine le nombre d'élèves par classe. Par exemple, la constitution de la Floride interdit les classes de plus de 25 élèves de la 9^e à la 12^e année en arts, en lecture, en mathématiques, en sciences, en sciences humaines et en langues étrangères. Dans l'État de New York, les classes ne peuvent pas compter plus de 34 élèves au palier secondaire.

Les écoles du Canada et des États-Unis offrent un éventail d'activités scolaires ou non, y compris des activités sportives, des clubs et d'autres activités parascolaires qui sont dirigés par des enseignants et enseignantes à titre bénévole (ou en contrepartie d'une rémunération supplémentaire, aux États-Unis) et qui viennent s'ajouter à leurs fonctions normales d'enseignement.

En Angleterre, les cours de palier secondaire commencent en septembre, pour prendre fin à la mi-juillet. Un trimestre dure six à huit semaines et est séparé du suivant par deux semaines de congé. L'année scolaire comporte 380 demi-journées. Le nombre minimal d'heures de classe par semaine (sans compter les pauses) est de 25 pour les élèves de 14 à 16 ans. En général, un cours dure une heure, et les élèves ont habituellement cinq cours par jour. Le nombre d'élèves par classe a quelque peu diminué depuis une dizaine d'années. Dans les écoles secondaires, le nombre moyen d'élèves par classe en 1997 était de 21,7 élèves, comparativement à 20,9 en 2008 (De Waal 2009). Les écoles offrent souvent des activités parascolaires, dans une mesure qui varie selon l'école.

En Finlande, l'année scolaire commence à la mi-août et se termine au début de juin. Au deuxième cycle du palier secondaire, les élèves ont normalement une trentaine d'heures de cours par semaine et 190 jours d'école, mais on envisage actuellement de porter ce nombre à 222 par année. Les parcours sont décloisonnés dans les écoles de la Finlande, et les élèves fréquentent des écoles de quartier pour réduire au minimum le temps consacré au transport. Les écoles n'ont pas l'habitude d'offrir des activités parascolaires, et les élèves pratiquent habituellement des sports et d'autres loisirs durant leurs temps libres, le soir et la fin de semaine. Par contre, les écoles offrent des soins de santé, le transport (au besoin) et les repas. Les livres et fournitures doivent être achetés individuellement par les parents des élèves. Il n'existe pas de réglementation nationale concernant le nombre d'élèves par enseignant ou enseignante dans les écoles secondaires.

L'année scolaire au Japon est d'une durée d'au moins 35 semaines, et il y a 17 à 20 heures de classe par semaine (selon l'âge des élèves). Dans les écoles secondaires de deuxième cycle facultatif, le nombre maximum d'élèves par classe est de 40 pour les écoles publiques. Chaque groupe a un titulaire de classe-foyer qui sert aussi d'orienteur. Dans les écoles intermédiaires, les élèves ont une enseignante ou un enseignant différent pour chaque matière, et c'est le personnel enseignant plutôt que les élèves qui changent de classe (contrairement à ce qu'on observe habituellement en Amérique du Nord) pour des périodes de 45 à 50 minutes. Plus de la moitié des élèves des écoles intermédiaires consacrent deux à trois heures par jour après l'école et la fin de semaine

à des clubs organisés par l'école dans des domaines comme la télédiffusion, le kendo ou la fanfare.

En Corée, l'année scolaire compte 220 jours et 34 semaines de cours. Les élèves reçoivent entre 830 et 1 156 heures de cours, et l'horaire est le plus souvent standard, bien qu'il puisse varier quelque peu d'une région à l'autre. Il y a en général 40 à 50 élèves par classe. Les activités parascolaires sont très rares, mais les élèves peuvent aller jusqu'à consacrer 14 heures par jour à des cours après l'école, comme des études avec un tuteur ou des cours supplémentaires d'anglais, de chinois, de musique et de mathématiques suivis au « hagwon » du quartier.

L'année scolaire en Nouvelle-Zélande commence à la fin de janvier ou au début de février, pour se terminer en décembre. Conformément à la loi, toutes les écoles ont l'obligation d'offrir des cours 380 demi-journées par année. C'est donc dire que les dates de début et de fin de l'année scolaire ne sont pas décrétées à l'échelle nationale. Les journées d'école ont habituellement une durée de six heures et comportent cinq cours d'une heure. Il n'existe pas de limite pour le nombre d'élèves par classe au palier secondaire, mais la moyenne est de 25 élèves par classe. En général, le nombre d'élèves par classe est plus bas dans les écoles privées. Les activités parascolaires varient selon l'école, mais beaucoup d'écoles secondaires offrent une variété d'activités sportives et artistiques.

1.4. Proportions d'élèves dans les écoles publiques et les écoles privées

Au Canada, plus de 90 % des élèves fréquentent une école financée et gérée publiquement. Environ 5 % fréquentent une école privée et un petit pourcentage d'élèves reçoivent un enseignement à domicile ou vont à une école pour les élèves ayant des besoins particuliers. Les écoles privées reçoivent des fonds dans certaines provinces mais pas toutes, et les écoles catholiques sont des écoles publiques dans une partie des provinces. Un petit nombre d'écoles privées au Canada sont réservées à l'élite et accueillent les enfants des gens riches et en vue. Elles jouissent de beaucoup

de prestige. La vaste majorité des écoles privées sont des établissements à vocation religieuse.

L'Angleterre compte à la fois des écoles financées par des fonds publics ou par des fonds privés (écoles indépendantes) et des écoles pour garçons ou pour filles seulement et des écoles mixtes. Moins de 10 % des élèves de l'Angleterre fréquentent une école indépendante, soit une école qui n'est pas administrée par une administration locale ni par un gouvernement national. Ces écoles ont le droit de choisir leurs élèves. Elles se financent en utilisant les droits de scolarité ou d'autres sources, au lieu de recevoir le soutien financier de l'État. Les écoles confessionnelles ou affiliées à une religion forment une sous-catégorie d'écoles privées, bien que bon nombre d'entre elles fassent aussi partie du système d'éducation public (notamment les écoles de l'Église anglicane). Les écoles privées religieuses se contentent souvent d'ajouter l'enseignement religieux aux cours qu'offrent déjà les écoles publiques des environs.

En Finlande, 95 % des élèves fréquentent une école publique. Les écoles privées sont quant à elles confessionnelles pour la plupart. La fondation d'une école privée exige une décision politique de la part du conseil d'État. Les écoles privées dont la fondation est reconnue reçoivent les mêmes fonds publics que les écoles municipales de taille comparable. Elles n'ont pas le droit de faire payer des frais de scolarité et elles doivent se baser sur les mêmes critères que les écoles publiques pour l'admission des élèves. En outre, les écoles privées ont l'obligation de fournir les mêmes services sociaux que les écoles municipales (p. ex. les soins de santé et les repas).

Le Japon a un double système d'éducation, qui comprend un secteur public contrôlé par le gouvernement central et les administrations locales, auquel s'ajoute un secteur privé qui est dépendant du marché. Les deux types d'établissements reçoivent des fonds publics, mais dans une mesure variable. Les écoles privées du Japon ont généralement le même curriculum que les écoles publiques, mais elles peuvent y ajouter l'enseignement religieux. Bien souvent, elles offrent un enseignement personnalisé afin d'attirer les élèves. Le secteur privé est plus populaire avant et après les années de fréquentation obligatoire, alors que la majorité des élèves fréquentent une école publique durant les

années de scolarité obligatoire. En 2000, 29,4 % des élèves du deuxième cycle des études secondaires fréquentaient une école privée (Guo 2005).

En Corée, 40 % à 50 % de toutes les écoles secondaires sont privées. Le développement du système d'éducation de la Corée a d'ailleurs été rendu possible en bonne partie grâce à la participation active des écoles privées. Avec ses ressources limitées et son engagement à faire des études élémentaires une priorité, le gouvernement a compté sur les établissements privés pour répondre à une bonne partie de la demande pour les études secondaires et postsecondaires (Guo 2005). Par contre, les écoles privées du Japon ne sont pas considérées comme des établissements réservés à l'élite et à la classe plus riche mais plutôt comme des écoles de second ordre. Vu les restrictions gouvernementales applicables aux frais de scolarité et au financement public, les écoles privées sont moins bien équipées que les autres mais doivent néanmoins offrir un enseignement à des groupes plus nombreux que dans les écoles publiques. Il n'en reste pas moins que les parents doivent payer des frais de scolarité considérables tant dans les écoles publiques que privées. Ceux qui ont un revenu inférieur à un certain seuil peuvent demander une réduction ou une exemption.

Il existe trois principaux types d'écoles en Nouvelle-Zélande :

1. les écoles publiques, qui appartiennent à l'État, qui reçoivent des fonds publics par élève et qui sont réglementées par l'État;
2. les écoles intégrées, des écoles privées intégrées au système d'éducation public qui reçoivent les mêmes fonds publics par élève et qui sont soumises à bon nombre des mêmes règlements que les écoles des États;
3. les écoles indépendantes, des écoles privées qui reçoivent des fonds publics correspondant à 25 % à 35 % du coût moyen de l'enseignement par élève et qui sont soumises à moins de réglementation que les écoles publiques et les écoles intégrées (LaRocque 2005).

Environ 86 % des élèves étaient inscrits dans une école publique appartenant à l'État et financée par lui en 2003. Cependant, même si beaucoup moins d'élèves fréquentent les

écoles indépendantes et les écoles intégrées comparativement aux écoles publiques, la fréquentation augmente plus rapidement. Par exemple, les inscriptions dans les écoles indépendantes ont augmenté de 29,5 % (malgré le nombre de départ peu élevé), par rapport à 12,4 % dans les écoles intégrées entre 1997 et 2003 (LaRocque 2005). Un sondage effectué en 2003 en Nouvelle-Zélande a révélé que 52 % des gens pensaient que les écoles privées offraient un enseignement de meilleure qualité que les écoles publiques et que 47 % enverraient leurs enfants dans une école privée s'ils avaient les moyens de le faire (Cone 2003). Bien que le zonage scolaire basé sur le découpage géographique ait été réintroduit progressivement depuis le milieu des années 90, les élèves ont non seulement le droit de fréquenter l'école faisant partie de leur zone mais ils peuvent aussi s'inscrire dans une école d'une autre zone, à condition d'être acceptés par cette école.

Aux États-Unis, les élèves ont habituellement le choix entre les écoles publiques financées par l'État et les écoles privées financées par des fonds privés. Les écoles publiques sont financées à l'aide des fonds de l'administration locale, de l'État et du gouvernement fédéral, et l'admission dépend le plus souvent du lieu du domicile. En 2009, le secteur privé des États-Unis accueillait environ 11 % de tous les élèves de la maternelle à la 12^e année dans 25 % de toutes les écoles des États-Unis (Council for American Private Education 2010). Le secteur privé aux États-Unis compte à la fois des établissements à vocation religieuse, des écoles indépendantes sans but lucratif et des établissements privés à but lucratif. Les écoles publiques sont gratuites, tandis que les écoles privées font payer des droits de scolarité variables en fonction du lieu, des dépenses de l'établissement et des sources de financement accessibles (comme les Églises) autres que les frais de scolarité. Le coût moyen d'une année d'études secondaires est de 10 549 \$ (Council for American Private Education 2010).

1.5. Taux d'obtention de diplôme

Obtenir des données comparatives exactes sur les taux d'obtention de diplôme au palier secondaire n'est pas chose facile, car les pays ont des définitions différentes de la réussite et ne collectent pas tous les données de la même façon. On trouve un indicateur comparatif important dans Regards sur l'éducation 2010 (OCDE 2010a). Ce

rapport procure les taux d'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires de deuxième cycle à partir de la somme des taux d'obtention de diplôme à chaque âge, selon la finalité et l'orientation des programmes et selon le sexe. Les pourcentages apparaissant dans le tableau 3 ci-dessous ont été calculés en déduisant les élèves ayant obtenu leur diplôme dans un programme d'études secondaires durant une année précédente, soit les élèves faisant une 5^e année d'études secondaires alors qu'ils ont déjà leur diplôme. Ces données sont utiles pour faire des comparaisons entre les pays, mais on constate que les choses sont quelque peu différentes lorsqu'on fouille davantage.

Tableau 3 : Taux d'obtention d'un premier diplôme d'études secondaires de deuxième cycle

Pays	Taux d'obtention de diplôme
Canada	76 %
Finlande	93 %
Japon	95 %
Corée	93 %
Nouvelle-Zélande	78 %
Royaume-Uni	92 %
États-Unis	77 %

Le taux pour le Canada est calculé d'après un programme de trois à quatre ans allant de la 10^e à la 12^e année ou de la 9^e à la 12^e année. Cependant, le pourcentage de Canadiens et Canadiennes de 20 ans à 24 ans qui ne fréquentaient pas l'école et qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires serait passé de 17 % en 1990-1991 à 9 % en 2010, selon les renseignements déclarés à Statistique Canada par les personnes concernées (Statistique Canada 2010). Autrement dit, même si un nombre élevé de jeunes au Canada n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires à l'intérieur de la période habituelle de quatre ans, la plupart obtiennent ce diplôme ou l'équivalent au cours des années suivantes. Les élèves qui ne terminent pas leurs études secondaires au Canada sont le plus souvent des garçons des milieux pauvres

dans les grandes villes qui ont un handicap ou font partie d'un groupe de minorité visible, comme les Autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage 2007).

En Angleterre, le curriculum national se termine à 16 ans, soit l'âge où la vaste majorité des élèves du palier secondaire font l'examen pour le certificat général de l'enseignement secondaire (GCSE), dont les résultats détermineront leur orientation scolaire après 16 ans. En 2010, 69 % des élèves ont réussi l'épreuve avec une note d'au moins C (Shepherd 2010), ce qui est beaucoup moins que les taux rapportés par l'OCDE par le passé. En 2006, 77 % des jeunes de 16 à 18 ans faisaient des études ou suivaient de la formation, ce qui signifie que moins du quart n'étaient pas aux études (Hodgson et Spours 2008).

Pratiquement tous les élèves finlandais font les neuf années d'études obligatoires au complet et obtiennent à la fin un diplôme de fins d'études secondaires de premier cycle. Ceux qui ne terminent pas leurs études dans les délais peuvent faire une année supplémentaire, pour passer au deuxième cycle. Il y en a environ 3 % qui le font. Le deuxième cycle comprend des cours qui ne sont rattachés à aucune année en particulier et il se termine par l'examen du baccalauréat. Il y a 95 % des élèves finlandais qui obtiennent un diplôme de deuxième cycle (OCDE 2010a).

En avril 2008, environ 98 % des élèves japonais ayant obtenu leur diplôme à la suite du programme d'école intermédiaire d'une durée de trois ans entreprenaient le programme de deuxième cycle de trois ans. Il y en a 93 % d'entre eux qui ont obtenu leur diplôme d'études de deuxième cycle par la suite (12^e année). Le taux de persévérance scolaire ou d'obtention de diplôme pour les études secondaires de deuxième cycle est d'environ 97 %, puisque seuls 3 % des élèves abandonnent le deuxième cycle depuis les années 60 (Fujita 2010).

En 2002, 99,7 % des finissants du palier intermédiaire (7^e à la 9^e année) en Corée poursuivaient leurs études au palier secondaire (10^e à la 12^e année), et 93 % d'entre eux obtenaient leur diplôme de fin d'études secondaires (OCDE 2010a).

En Nouvelle-Zélande, il y a traditionnellement un nombre élevé d'élèves qui abandonnent l'école avant la fin de leurs études secondaires. Par exemple, sur tous les élèves de 14 ans fréquentant l'école en juillet 2001, 82 % étaient toujours aux études à 16 ans en juillet 2003. Le taux de persévérance scolaire pour les élèves de 17 ans était de 58 % mais de 14 % à 18 ans (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive 2009).

Aux États-Unis, les écoles secondaires vont de la 9^e à la 12^e année. Le taux national d'obtention de diplôme aux États-Unis en 2006-2007 (le plus récent accessible) était de 68,8 %, c'est-à-dire l'un des plus bas de tous les pays de l'OCDE (Akiba, LeTendre et Schribner 2007 et Wittenstein 2010). Dans les dix années ayant suivi 1997, le taux d'obtention de diplôme a augmenté légèrement dans trente-six États et il a connu une hausse d'au moins 10 % dans trois États, soit New York, le Tennessee et le New Hampshire. Douze États ont subi une baisse d'au moins 1 %, et la plus grosse diminution a été observée dans le comté de Clark, au Nevada, qui avait un taux d'obtention de diplôme de 39,9 % (Wittenstein 2010).

2.0. Curriculum

Tableau 4 : Curriculum

Pays	Matières du curriculum de base	Nouvelles compétences : compétences d'apprentissage	Nouvelles compétences supplémentaires	Diplômes
Canada (Ontario)	Anglais, français, mathématiques, sciences, sciences humaines, arts, santé et éducation physique, éducation civique et formation au cheminement de carrière	Responsabilisation, organisation, autonomie, collaboration, initiative et esprit de discipline	Activités d'engagement communautaire, équité, technologies de l'information et éducation permanente	Diplôme d'études secondaires
Angleterre	Anglais, langue étrangère vivante, conception et technologie, technologies de l'information et des communications, sciences humaines, arts et éducation physique et santé	Communications, technologies de l'information, utilisation des nombres, amélioration autonome de l'apprentissage et du rendement, travail d'équipe et résolution de problèmes	Équité et technologies de l'information	Certificat général de l'enseignement secondaire (GCSE), niveau « AS » du certificat général de l'enseignement (GCE), niveau « A » du GCE et certificats et diplômes d'introduction
Finlande	Langue maternelle et littérature, deuxième langue nationale, langues étrangères, mathématiques, sciences, religion, éthique, santé et éducation physique, sciences humaines, arts, économie domestique et orientation	Éducation civique, résolution de problèmes, jugement critique et raisonnement créatif et innovateur, habiletés de communication, gestion du	Éducation permanente, équité et technologies de l'information	Certificat d'études secondaires générales de deuxième cycle, certificat d'études secondaires professionnelles de deuxième cycle et certificat

Pays	Matières du curriculum de base	Nouvelles compétences : compétences d'apprentissage	Nouvelles compétences supplémentaires	Diplômes
		temps, entrepreneuriat, technologies de l'information et des communications, planification, créativité, leadership, médias, raisonnement à long terme, réflexion, santé, collectivité, responsabilisation et bonnes manières		d'apprentissage
Japon	Japonais, sciences humaines, éducation civique, mathématiques, sciences, santé et éducation physique, arts, économie domestique et activités de classe-foyer ou de club	Compétences de résolution de problèmes, habiletés de communication, application des connaissances à la vie quotidienne, individus indépendants et langues étrangères (anglais)	Technologies de l'information et éducation permanente	Certificat d'études secondaires de deuxième cycle
Corée	Coréen, morale, mathématiques, sciences humaines, sciences, éducation physique, arts, arts appliqués (technologies et économie domestique) et langues étrangères (anglais)	Talent, personnalisation, créativité, contribution à la collectivité et conscientisation civile	Équité et technologies de l'information	Diplôme d'études secondaires, attestation de réussite du test d'aptitude aux études collégiales (Suneung) et certificat national (dans le

Pays	Matières du curriculum de base	Nouvelles compétences : compétences d'apprentissage	Nouvelles compétences supplémentaires	Diplômes
				domaine d'étude)
Nouvelle-Zélande	Santé et éducation physique, arts, sciences humaines, technologies, sciences, mathématiques, langage et langues	Habilités de communication, numératie, information, compétences de résolution de problèmes, autogestion, compétitivité, habiletés sociales et coopératives, capacités physiques et compétences d'étude et de travail	Équité, technologies de l'information et éducation permanente	Certificat national de l'accomplissement éducatif (NCEA), certificat national en informatique et certification nationale en aptitudes à l'emploi
États-Unis	Anglais, mathématiques, sciences humaines, sciences, éducation physique et santé	Variet d'un État à l'autre mais comprennent souvent ce qui suit : apprentissage essentiel, réflexion, communications, technologie et habiletés interpersonnelles	Activités d'engagement communautaire, équité et technologies de l'information	Diplôme d'études secondaires

2.1. Compétences essentielles (curriculum de base) et compétences générales

La plupart des pays compris dans l'étude ont établi des compétences essentielles ou un curriculum de base qui se ressemblent et qui exigent que les élèves étudient la langue nationale, les mathématiques, les sciences, les sciences humaines et les arts.

L'éducation physique fait aussi généralement partie de l'horaire hebdomadaire, quoique cette matière ne fasse normalement pas l'objet d'examens. Les cours de morale ou d'éthique font partie du curriculum dans la plupart des pays, mais ils représentent une matière obligatoire distincte en Finlande, au Japon et en Corée. L'enseignement religieux est obligatoire en Angleterre (bien qu'il soit possible d'obtenir une exemption). Les écoles du Canada offrent l'enseignement religieux, qui est néanmoins facultatif, tandis que cette matière est interdite dans les écoles publiques de la Nouvelle-Zélande et des États-Unis.

2.2. Diplômes

Les programmes d'études des écoles secondaires peuvent mener à des diplômes de différents types ou niveaux et, par le fait même, ouvrir l'accès à diverses possibilités de formation et d'emploi. Les exigences associées aux différents diplômes décernés à la fin des études secondaires varient, mais dans pratiquement tous les pays, chaque exigence se rattache à une matière, un contenu ou à des compétences. Ces exigences se rapportent habituellement à la fois à des cours généraux, y compris des matières obligatoires ou facultatives faisant ou non l'objet d'examens, à une orientation et à une planification personnelle. Tous les pays ont du mal à organiser les diplômes de manière à répondre aux besoins des élèves qui souhaitent faire des études supérieures et de ceux qui visent le marché du travail. Partout, il demeure difficile de concilier l'acquisition de qualifications avant tout générales avec une formation professionnelle. La relation entre les diplômes et l'accès à des études postsecondaires est examinée plus loin dans le rapport.

Au Canada et aux États-Unis, ce sont les provinces ou États qui définissent les exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Il s'agit normalement d'un

nombre précis de crédits, de cours en particulier, de notes minimales (déterminées par l'école) et d'activités d'engagement communautaire.

L'Angleterre ne décerne pas de diplôme semblable à ce qui existe en Amérique du Nord, mais on peut obtenir différentes qualifications. Par exemple, le certificat général de l'enseignement secondaire (GCSE) et le certificat général de l'enseignement (GCE) de niveau « A » visent à bien préparer les élèves à l'emploi et à donner accès aux études postsecondaires, mais leur valeur dépend des notes obtenues dans chaque matière. Depuis des années, le niveau « A » est exigé pour l'admission à l'université, et il nécessite deux années d'études après les examens du GCSE. Divers changements ont été apportés au niveau « A », comme l'ajout de matières et de demi-cours, mais l'approche générale est demeurée largement inchangée.

L'Angleterre a beaucoup plus de mal à trouver de bons moyens d'assurer la formation et les qualifications professionnelles et elle a mis en œuvre différentes idées, dont aucune ne semble avoir donné de très bons résultats. Les certificats de formation professionnelle ont été revus pour devenir le GCE de niveau « A » dans des domaines appliqués. Le but est de présenter une introduction à un domaine professionnel et d'encourager un enseignement distinctif et des méthodes d'évaluation dans un contexte de travail. Le gouvernement a aussi créé un nouveau diplôme combinant une formation générale à des études appliquées associées au travail. Les programmes y menant sont accessibles depuis septembre 2008 dans cinq domaines : la construction et l'environnement bâti; le génie; la société, la santé et le développement; les arts et les médias et, enfin, l'informatique. Douze autres diplômes seront bientôt offerts dans d'autres domaines. Les autres diplômes de formation professionnelle ou appliquée comprennent des certificats ou diplômes d'introduction, qui conviennent aux jeunes adultes de 16 à 19 ans, aux adultes et aux élèves qui en sont aux dernières années de scolarité obligatoire (14 à 16 ans). Ce sont des programmes d'études à temps plein ou à temps partiel qui visent à préparer à l'emploi ou à la poursuite des études. Signalons que l'une des principales caractéristiques de l'ensemble de ce système est la fréquence des changements dans les qualifications, sans compter que le gouvernement britannique actuel propose encore de nouveaux changements.

En Finlande, il y a quatre diplômes différents que les élèves peuvent obtenir à la fin de leurs études secondaires. Pour obtenir le baccalauréat, il faut avoir suivi le programme de cours et avoir fait tous les examens des matières obligatoires ou facultatives. Le certificat d'études secondaires générales de deuxième cycle est décerné aux élèves qui ont suivi avec succès le programme de cours obligatoire et ont réussi les examens des matières principales et des cours à option. Il y a des matières pour lesquelles on offre des cours de différents niveaux de difficulté. Le certificat d'études secondaires professionnelles de deuxième cycle résulte d'une combinaison de cours généraux, de cours à option et de stages, et le certificat d'apprentissage, un programme qui dure un à quatre ans (alors que tous les autres programmes durent trois ans), combine également des cours généraux, des cours à option et des stages.

Au Japon, les élèves reçoivent un certificat d'études secondaires de deuxième cycle de la direction de l'école, avec des notes largement basées sur l'évaluation faite par l'enseignant ou l'enseignante. Aucune harmonisation externe des notes n'est effectuée. Les établissements postsecondaires établissent leurs propres examens d'admission et ce sont eux qui gèrent leurs propres admissions. Le certificat indique l'option choisie (programme général, professionnel ou intégré), et la note est basée sur une échelle allant de 1 à 5, 1 représentant un échec. Le certificat final ne comporte aucune note et indique seulement si l'élève a réussi ou échoué. Ces certificats offrent aux écoles et aux élèves plus de choix, de sorte que chaque élève peut adapter ses études à ses propres intérêts. Ils sont également reconnus par les employeurs.

Les élèves de Corée qui suivent tous les cours exigés reçoivent leur diplôme d'études secondaires, et ceux qui font le Suneung, le test d'aptitude aux études collégiales, obtiennent l'attestation de réussite de cet examen, en plus du diplôme. Les élèves qui suivent une formation professionnelle peuvent quant à eux faire les examens nationaux pour recevoir un certificat national dans leur domaine d'étude.

En Nouvelle-Zélande, le certificat national de l'accomplissement éducatif (NCEA) est le principal diplôme d'études secondaires. Il s'agit d'une évaluation axée sur des normes

avec différents niveaux de qualification. Des normes nationales ont été établies pour chaque domaine d'apprentissage. Lorsque les élèves remplissent les normes, ils obtiennent des crédits pour leur NCEA (à l'un des niveaux offerts). En théorie, il n'est pas obligatoire de suivre des programmes d'études en bonne et due forme pour remplir les normes. Pour chaque domaine d'apprentissage, différents aspects des compétences, des connaissances et de la compréhension sont évalués séparément, et il est possible d'acquérir un nombre variable de crédits pour chaque aspect. C'est donc dire que le certificat de chaque élève est différent et indique les crédits et les notes qui lui sont propres ainsi que son rendement par rapport à tous les autres élèves du pays. Pour les matières faisant partie du curriculum, les élèves peuvent simplement remplir la norme ou encore obtenir une mention de distinction ou d'excellence. En plus de progresser en vue de l'obtention du NCEA, les élèves peuvent accumuler des crédits pour des certificats ou diplômes nationaux comme le certificat national en informatique ou en aptitudes à l'emploi.

2.3. Nouvelles compétences

Le curriculum général traditionnel et les compétences correspondantes ne sont pas les seules compétences que les pays encouragent. De nouveaux domaines d'apprentissage, comme le traitement de l'information, la réflexion et les habiletés de communication ainsi que les habiletés interpersonnelles et intrapersonnelles (y compris l'éducation civique et le développement du caractère), sont inclus pour répondre aux impératifs tacites ou explicites des études supérieures et de l'emploi.

2.3.1. Compétences d'apprentissage et compétences clés

Les compétences d'apprentissage exigées au Canada varient selon la province. En Ontario, par exemple, les aptitudes d'apprentissage que les élèves doivent acquérir durant le palier secondaire sont la responsabilisation, l'organisation, l'autonomie, l'initiative et l'esprit de discipline. L'évaluation des compétences clés est fondée sur les déductions à partir de l'observation du rendement plutôt que sur une évaluation de résultats précis liés aux compétences essentielles. Les compétences d'apprentissage sont néanmoins définies et notées, et les résultats sont indiqués dans tous les bulletins scolaires du palier secondaire.

Les compétences clés indiquées dans les documents du curriculum en Angleterre sont les communications, les technologies de l'information, l'utilisation des nombres, l'amélioration autonome de l'apprentissage et du rendement, le travail d'équipe et la résolution de problèmes. Les six compétences font partie du cadre national des qualifications (NQF). Des attestations des compétences clés sont données à quatre niveaux (1, 2, 3 et 4), qui correspondent aux niveaux du NQF. L'évaluation des trois premières compétences est basée sur un portfolio et un test (et la note de passage doit être obtenue dans les deux cas), tandis que les autres compétences clés sont évaluées à l'aide d'un portfolio et de questions facultatives. Le portfolio doit montrer comment le candidat a appliqué ses compétences au quotidien. Les six compétences clés sont notées conformément aux tables de réussite (Achievement and Attainment Tables) (Quality Improvement Agency 2008).

En Finlande, le ministère de l'Éducation a créé au printemps 2009 un comité parlementaire chargé de proposer des objectifs nationaux pour la nouvelle Basic Education Act. Cette loi vise à inclure l'éducation civique dont ont besoin la société et les individus, tout en insistant sur les objectifs d'apprentissage approfondis et les compétences évoluées, qui sont notamment la réflexion (résolution de problèmes, jugement critique et raisonnement créatif et innovateur), les méthodes de travail et les interactions (habiletés de communication, gestion du temps, entrepreneuriat et technologies de l'information et des communications), l'artisanat et l'expression (planification et créativité), la participation et l'initiative (leadership, médias et raisonnement à long terme) ainsi que la connaissance de soi et la responsabilité personnelle (réflexion, santé, collectivité, responsabilisation et bonnes manières). L'adoption de cette loi était prévue pour le premier semestre de 2011 (Ministry of Education and Culture, Finland 2010).

Le Japon met l'accent sur les « compétences du XXI^e siècle » ou les « nouvelles compétences », y compris les compétences de résolution de problèmes, les habiletés de communication et l'application des connaissances à la vie quotidienne et au travail. La formation de « jiritsu-shita-kojin » (individus indépendants) est depuis longtemps un objectif du système d'éducation japonais, tout comme l'enseignement des langues

étrangères, en particulier l'anglais. Ces compétences sont vues comme des objectifs à atteindre pour la réussite scolaire et la compétitivité internationale, mais on ne sait pas trop si elles sont évaluées ou non.

En Corée, le curriculum le plus récent, soit le septième curriculum, vise à préparer les élèves à satisfaire les besoins d'une société en évolution de plus en plus fondée sur le savoir et la mondialisation. Pour y parvenir, le curriculum met l'accent sur les nouvelles compétences, comme le talent, la personnalisation, la créativité et la contribution des élèves au développement de la collectivité au moyen de la conscientisation civile démocratique. On n'est pas arrivé à savoir si ces compétences étaient évaluées officiellement.

Le curriculum de la Nouvelle-Zélande précise les huit compétences essentielles que les élèves doivent acquérir durant leurs études. Il s'agit des habiletés de communication, de la numératie, des compétences d'information, des compétences de résolution de problèmes, de l'autogestion et de la compétitivité, des habiletés sociales et coopératives, des capacités physiques et des compétences d'étude et de travail. L'évaluation de ces compétences clés est fondée sur les déductions à partir de l'observation du rendement dans des contextes significatifs plutôt que sur l'évaluation de résultats précis liés aux compétences essentielles.

Puisque aux États-Unis, le curriculum est établi par État, les compétences d'apprentissage et les pratiques relatives à leur évaluation varient. Par contre, les compétences d'apprentissage suivantes se retrouvent dans bon nombre des curriculums des États : l'apprentissage essentiel, la réflexion, les communications ainsi que la technologie et les habiletés interpersonnelles.

2.3.2. Activités d'engagement communautaire

Les activités d'engagement communautaire font aussi partie de certains curriculums. En plus de l'éducation civique et de la morale, il y a des gouvernements comme ceux de l'Ontario (et pas des autres provinces) et de certains États des États-Unis qui exigent que les élèves prennent part à des activités d'engagement communautaire

additionnelles pour obtenir leur diplôme. Si l'engagement communautaire n'est pas obligatoire dans la plupart des pays, c'est un volet qui est de plus en plus encouragé.

2.3.3. Éducation permanente

L'éducation permanente est également jugée importante. Dans bien des pays, c'est un objectif qui s'applique à partir du palier postsecondaire, tandis qu'au Canada, en Nouvelle-Zélande et en Finlande, le palier secondaire est aussi visé. Par exemple, au Canada, L'Éducation au Canada – Horizon 2020 est un cadre dont se servent les ministres provinciaux et territoriaux – par le biais du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) – pour améliorer le système d'éducation du Canada. Il comporte quatre piliers de l'éducation permanente, de la petite enfance à l'âge adulte, et il cible les questions pressantes en matière d'éducation qui retiennent aujourd'hui l'attention des Canadiennes et Canadiens. De même, en Nouvelle-Zélande, l'un des objectifs du curriculum est l'acquisition des connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour permettre aux individus de prendre en charge leur propre apprentissage et pour procurer aux élèves une expérience satisfaisante et intéressante de nature à les motiver à poursuivre leur apprentissage pendant toute leur vie. En Finlande, l'éducation permanente est une valeur qui a aussi été intégrée à la politique d'éducation. L'équité de l'éducation et une éducation d'excellente qualité sont offertes à la population. Par exemple, pour donner le plus de possibilités d'apprentissage possible, on accorde aux élèves de tout âge le droit de suivre une formation professionnelle de deuxième cycle du palier secondaire pour se préparer à exercer un métier.

2.3.4. Technologies de l'information et des communications

Même si on entend beaucoup parler du rôle des technologies de l'information et des communications dans le domaine de l'éducation, surtout à la lumière de l'essor des médias sociaux dans les communications basées sur les technologies, il n'est pas facile de trouver de l'information sur la place accordée à ce domaine dans les écoles secondaires du monde entier. Dans *Regards sur l'éducation 2006*, l'OCDE indique qu'il y a cinq élèves ou moins par ordinateur au Canada, en Angleterre, en Corée, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis. En Finlande et au Japon, on compte huit élèves ou moins par ordinateur à l'école. Les directions d'école ont aussi fait état des ressources

technologiques disponibles et ont indiqué à quel point le manque de ressources nuisait à l'enseignement (quoique ce jugement puisse dépendre du niveau variable de leurs attentes). Au Canada, en Angleterre et en Nouvelle-Zélande, un peu plus de 40 % des directions d'école ont signalé un manque d'ordinateurs pour l'enseignement. La situation était un peu meilleure au Japon et en Finlande, où la proportion était de 30 % à 40 %. De plus, 26 % des directions d'école aux États-Unis et moins de 10 % en Corée signalaient le même problème. On ne possède pas de données sur d'autres aspects de la technologie, y compris l'adoption par les systèmes d'éducation des appareils de poche et des médias sociaux, bien qu'on ait entendu dire que c'est une préoccupation de plus en plus présente dans tous les pays.

2.3.5. Équité

Il existe un profond engagement politique à l'égard de l'inclusion sociale et de l'égalité des chances partout dans le monde, même si la mesure dans laquelle cet engagement se traduit par des mesures concrètes varie dans la pratique. Par exemple, en Ontario, le gouvernement provincial a créé récemment la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (ministère de l'Éducation de l'Ontario 2009) qui garantit le respect de tous les élèves, les parents et les membres de la collectivité et fait en sorte que tous les élèves puissent apprendre dans un milieu scolaire sécuritaire et humain. En Angleterre, on vise à donner à tous, dans le cadre des études, de la formation et du travail, la chance de réaliser son plein potentiel et de créer une société inclusive et équitable dans une économie concurrentielle. La Finlande a pour sa part adopté des politiques et des pratiques visant à promouvoir l'équité, notamment en permettant à tous les enfants de fréquenter des écoles polyvalentes peu importe leur profil socioéconomique ou encore leurs capacités ou caractéristiques individuelles. De plus, tous les élèves reçoivent gratuitement chaque jour un repas de deux services, des soins de santé, le transport, du matériel didactique et des services d'orientation à leur école. De son côté, le Japon s'efforce de réagir à la tendance mondiale de sensibilisation sociale. La discrimination sexuelle et ethnique dans le domaine de l'éducation est maintenant critiquée officiellement, et des mesures visant à y remédier ont été mises en œuvre. En Corée, on s'efforce d'améliorer l'égalité en investissant dans le capital humain et dans la création de différents parcours permettant aux élèves de réussir leurs

études secondaires, que ce soit dans un programme général traditionnel ou de formation professionnelle. La Nouvelle-Zélande encourage l'équité, la tolérance, l'autonomie et la participation éclairée à la société de la Nouvelle-Zélande. Les écoles des États-Unis visent aussi à soutenir tous les élèves, notamment les apprenants de langue anglaise, les personnes handicapées, les sans-abri, les élèves transférés, les Autochtones et les élèves délinquants ou négligés ou venant de milieux ruraux.

Si les objectifs gouvernementaux en matière d'équité sont importants, il faut également mesurer les résultats, ce qui peut se faire au moyen de tests internationaux comme le PISA. Dans les résultats du PISA de 2009, l'équité est mesurée en fonction des écarts de rendement entre les élèves d'après leur profil socioéconomique et également en fonction des variations entre les écoles et à l'intérieur d'une même école. On observe que le milieu familial exerce une influence marquée sur les résultats des élèves dans tous les pays. Selon les résultats du PISA de 2009 (OCDE 2010b), les différences liées au milieu familial des élèves expliquent une proportion atteignant 22 % des différences de rendement. Cependant, il existe entre les différents pays d'importantes variations de la mesure dans laquelle les écarts de rendement peuvent s'expliquer par ces facteurs. La variance moyenne du rendement découlant du profil socioéconomique des élèves étant de 14 % pour l'ensemble des pays de l'OCDE, on peut dire qu'il y a moins d'inégalité en Corée (11 %), en Finlande (8 %), au Canada (9 %) et au Japon (9 %). Le Royaume-Uni (14 %), les États-Unis (17 %) et la Nouvelle-Zélande (17 %) ont pour leur part des taux égaux ou supérieurs à la moyenne de l'OCDE.

Les variations dans le rendement des élèves entre les écoles et à l'intérieur d'une même école donnent aussi une indication du degré d'équité. Lorsqu'elles se produisent entre des élèves d'une même école, on note des différences dans les compétences, les efforts ou l'exposition à diverses possibilités d'apprentissage. Quand, au contraire, les variations sont observées entre des écoles, elles sont rattachées à la façon dont les élèves sont distribués dans les écoles, à l'organisation des écoles ainsi qu'aux différences culturelles, économiques et géographiques entre les écoles.

Le tableau 5 illustre la variance pour les pays inclus dans le rapport (OCDE 2010b). En Corée, en Finlande et au Canada, la variance attribuable au profil socioéconomique est moins grande que dans les quatre autres pays, la Corée affichant une variance particulièrement faible et la Nouvelle-Zélande ayant la plus élevée du groupe.

Tableau 5 : Variation du rendement attribuable au profil socioéconomique entre les écoles et à l'intérieur d'une même école

Pays	Variance totale par rapport à la variance moyenne de l'OCDE	Variance à l'intérieur des écoles	Variance entre les écoles
	100 (moyenne de l'OCDE)	65 % (moyenne de l'OCDE)	42 % (moyenne de l'OCDE)
Corée	72	61 %	34 %
Finlande	86	81 %	8 %
Canada	95	78 %	22 %
Royaume-Uni	105	77 %	33 %
États-Unis	108	72 %	42 %
Japon	116	63 %	58 %
Nouvelle-Zélande	122	94 %	32 %

Pour tous ces pays, les variations dans le rendement en fonction du profil socioéconomique sont en majeure partie observées à l'intérieur d'une même école, ce qui est le signe que l'école fréquentée ne dépend pas du profil socioéconomique. Au contraire, on observait aux Pays-Bas à peine 30 % des variations à l'intérieur des écoles et 60 % entre les écoles, ce qui signifie que les élèves dans ce pays sont largement distribués en fonction de leur profil socioéconomique. Cependant, même à l'intérieur du groupe de pays compris dans l'étude, la distribution de la clientèle des écoles dépend moins du profil socioéconomique en Finlande et au Canada, mais elle en dépend plus aux États-Unis et au Japon. En général, dans les pays où il existe une plus grande variation entre les écoles, le profil socioéconomique a plus tendance à influencer les résultats des élèves.

2.4. Parcours d'études

Au Canada et aux États-Unis, les décideurs encouragent à adapter les études en fonction du lien présumé entre l'employabilité, la productivité nationale et la compétitivité internationale. L'Angleterre et la Nouvelle-Zélande s'efforcent de même d'améliorer la réussite scolaire de manière à accroître la compétitivité et la qualité de vie de leur population en produisant une main-d'œuvre hautement qualifiée, motivée et souple. Au Japon et en Corée, les changements apportés dans le domaine de l'éducation visent à préparer les élèves à faire partie de la société une fois adultes. Ces pays font dorénavant la promotion de la créativité, de l'individualisme et de l'imagination comme des compétences nécessaires pour la compétitivité qui existe de nos jours. En Finlande, les priorités en matière d'éducation sont d'accroître le niveau de scolarité des membres de la population et de la main-d'œuvre et d'accroître les possibilités d'éducation et de formation pour les adultes.

Pour atteindre ces objectifs, les principales innovations ont consisté à élaborer de nouveaux cours non traditionnels afin d'accroître la persévérance scolaire, de remplir les besoins de tous les élèves et de faciliter la transition des études secondaires aux études supérieures ou à l'emploi. Dans certains pays, comme l'Angleterre, la Finlande et la Nouvelle-Zélande, les élèves peuvent obtenir les mêmes qualifications qu'ils fréquentent une école ou un autre type d'établissement d'enseignement.

Au Canada, les matières qui sont communément obligatoires durant les études secondaires sont de nature générale et ce sont le plus souvent celles qui sont exigées pour être admis à un programme collégial ou universitaire. De bons résultats dans ces cours ouvrent la voie à des études supérieures et sont à la base de la stratification des élèves par les écoles secondaires. Il y a des écoles qui se concentrent sur les cours généraux de base, tandis que d'autres offrent un choix plus large afin d'assurer l'équilibre entre les intérêts des élèves, l'équité et l'apprentissage commun. En général, les programmes généraux et les programmes de formation professionnelle sont donnés à l'intérieur des mêmes écoles secondaires, mais des programmes techniques et professionnels peuvent aussi être dispensés par des centres de formation professionnelle séparés. Dans le deuxième cas, la durée des programmes peut varier

d'un à trois ans et mener à des diplômes et des certificats. Le gouvernement de l'Ontario a aussi commencé à mettre en œuvre de nouveaux programmes visant à encourager des parcours différents après l'obtention du diplôme. Ils portent sur l'expansion de l'éducation coopérative, l'apprentissage électronique, les doubles crédits et la majeure haute spécialisation (MHS), proposant ainsi des moyens d'apprentissage innovateurs.

En Angleterre, les jeunes de plus de 16 ans peuvent faire des études secondaires de deuxième cycle menant à diverses qualifications liées à des programmes tant généraux que professionnels. Les collèges d'éducation complémentaire offrent des cours menant à ces qualifications et également à un vaste éventail d'autres qualifications professionnelles. Depuis dix ans, le gouvernement britannique accorde une grande importance à la formation professionnelle, quoique les mesures adoptées dans ce domaine demeurent compliquées et fragmentaires. Par exemple, il existe en Angleterre environ 2 000 programmes de formation professionnelle pour les jeunes de moins de 19 ans, dont à peu près la moitié font partie du cadre national des qualifications professionnelles (NVQ). Les qualifications en question sont basées sur des compétences couvrant pratiquement tous les secteurs d'activité et tous les métiers qui se classent dans deux catégories de programmes d'apprentissage. Les principaux fournisseurs pour les qualifications de formation professionnelle sont les collèges d'éducation complémentaire et les programmes sixth form offerts dans les écoles et collèges. Depuis cinq ans, le nombre total d'élèves suivant une formation professionnelle a diminué, mais les élèves suivant un programme d'apprentissage ont augmenté. La spécialisation est maintenant encouragée dans les écoles secondaires et il y a des établissements d'éducation complémentaires (après 16 ans) qui se spécialisent dans l'agriculture et l'horticulture, les arts, le dessin et les arts de la scène.

La Finlande a un double système, qui compte des établissements d'études générales et d'études professionnelles distincts qui préparent les élèves à des études supérieures. Après des études de base, 95 % des décrocheurs poursuivent volontairement leurs études en faisant d'autres études de base (2,5 %), en faisant des études secondaires de deuxième cycle (54,5 %) ou en entreprenant une formation professionnelle initiale (38,5 %). La formation professionnelle se divise en 119 programmes d'études

menant à 53 qualifications différentes. La formation professionnelle s'adresse aux personnes de tout âge (mais surtout aux jeunes entre 16 ans et 25 ans). Les élèves peuvent passer par le système d'éducation des écoles et étudier à plein temps pendant trois ans, principalement dans des classes et en milieu de travail, ou ils peuvent suivre un plan d'études individuel. Ils bénéficient d'une grande souplesse. En effet, ils peuvent à la fois faire des études secondaires générales et professionnelles et suivre les programmes à leur rythme. Par exemple, si des études secondaires de deuxième cycle prennent habituellement trois ans, on peut les faire en deux, trois ou quatre ans. C'est possible puisque les cours de ces études générales ne sont pas rattachés à des années d'études et que les élèves peuvent les faire en suivant un groupe ou d'après leur progression individuelle. Après avoir suivi un programme de formation générale ou professionnelle de deuxième cycle, on peut présenter une demande d'admission pour des études supérieures.

Au Japon, on peut faire des études secondaires de deuxième cycle dans une école secondaire offrant une formation générale de deuxième cycle (« kôto-gakkô »), un collège de technologie (« kôto-senmon-gakkô »), un collège de formation spéciale (« senshû-gakkô ») ou un établissement de formation diversifiée (« kakushu-gakkô »). On peut faire des études générales le jour à temps plein, le soir ou par correspondance. Les programmes de jour à temps plein durent trois ans. Ils peuvent se classer dans trois catégories différentes : les programmes généraux, spécialisés ou intégrés. Tous ces programmes préparent les élèves aux études supérieures ou à l'emploi. Les programmes spécialisés sont aussi offerts par des écoles secondaires offrant une formation générale de deuxième cycle pour les élèves ayant choisi un domaine spécialisé pour leur future carrière. Ces programmes sont dans des domaines comme l'agriculture, l'industrie, le commerce, la pêche, l'économie domestique ou les soins infirmiers. Les programmes intégrés combinent une formation générale et spécialisée. Les collèges de technologie ou de formation professionnelle acceptent des élèves qui ont fait des études secondaires obligatoires de premier cycle. Leurs programmes de cinq ans mènent à l'obtention d'un titre d'« associé ». Les collèges de formation spéciale offrent un éventail de programmes de formation professionnelle et technique pratique et la plupart sont privés. D'autres établissements offrent à leurs élèves une formation

professionnelle et pratique dans des domaines comme la couture, la cuisine, la comptabilité, le secrétariat, la conduite et la réparation d'automobiles et l'informatique.

Le but premier de la politique de la Corée sur le curriculum est d'encourager les choix de carrière individuels tout en favorisant le développement national et économique. Des écoles secondaires de ce pays offrent différentes spécialités, selon les intérêts des élèves et les cheminements de carrière possibles. Il y a des écoles secondaires spécialisées en sciences, en langues étrangères et en arts, auxquelles des élèves peuvent être admis d'après leurs résultats à l'examen d'admission. On compte également en Corée des écoles secondaires publiques et d'autres privées, avec ou sans examen d'admission, qui ne se spécialisent dans aucun domaine et dont la mission première est de préparer les élèves à l'université. Par ailleurs, il existe des établissements spécialisés dans des domaines comme la technologie, l'agriculture ou les finances, et leurs diplômés et diplômées se trouvent pour la plupart un emploi dès la fin de leurs études.

En Corée, on trouve des écoles secondaires dispensant une formation technique de trois ans qui forment la main-d'œuvre nécessaire dans l'industrie en offrant deux années de cours et une année de stages. Il existe aussi un programme de liaison de quatre ans qui fait le pont entre les études secondaires et le collège préuniversitaire. Dans le but de rendre les établissements de formation professionnelle plus attrayants, le gouvernement de Corée a changé en avril 2007 le nom des établissements de formation professionnelle pour les appeler écoles secondaires professionnelles. Ce changement a permis de faciliter l'admission des diplômés et diplômées dans les collèges et universités, puisque la plupart font effectivement des études supérieures par la suite. Les écoles secondaires générales reçoivent 64 % de la population étudiante et offrent notamment des programmes spécialisés aux élèves doués pour les arts, les sports, les langues étrangères ou les sciences. Les établissements secondaires de formation professionnelle comptent quant à eux 36 % des élèves, qui se dirigent normalement vers le marché du travail. Il y a néanmoins des élèves de ces établissements qui décident par la suite de faire des études supérieures. Ceux qui ont terminé leurs études secondaires en suivant notamment des programmes généraux, commerciaux,

industriels, divers ou par correspondance peuvent être acceptés dans plus d'une dizaine de types d'établissements d'études postsecondaires, comme le cybercollège ou la cyberuniversité, une université industrielle, un collège préuniversitaire, un collège technique ou une université (Lee 2009).

En Nouvelle-Zélande, le cadre national des qualifications (NQF) et le certificat national de l'accomplissement éducatif (NCEA) donnent la possibilité aux élèves de combiner des études dans des établissements secondaires, collégiaux et privés. Comme en Angleterre, il n'y a pas de programmes obligatoires à l'échelle nationale pour le NCEA, et c'est donc dire que les établissements peuvent offrir des programmes de courte durée et combiner des matières ou différents niveaux. Il est dorénavant possible d'obtenir des certificats nationaux qui combinent des cours traditionnels d'ordre général et des matières nouvelles comme l'art dramatique et la mécanique automobile. Les élèves du deuxième cycle du palier secondaire en Nouvelle-Zélande peuvent se spécialiser dans un domaine professionnel, intégrer des cours professionnels à leur formation générale ou obtenir des crédits pour des études supérieures. Il est possible de suivre des cours en dehors du curriculum traditionnel ou encore d'accumuler des crédits de formation professionnelle à leur établissement ou dans divers types de milieux d'apprentissage, comme une école polytechnique. Les élèves ont le droit de suivre des cours d'enseignement supérieur dans le cadre du programme STAR (Secondary-Tertiary Alignment Resource). Il s'agit d'un programme qui permet aux établissements d'enseignement secondaire d'acheter des cours d'études supérieures pour leurs élèves. Les élèves de la Nouvelle-Zélande peuvent aussi recevoir un certificat national d'aptitude à l'emploi, qui est décerné aux personnes qui ont fait la preuve de leurs compétences en littératie et numératie et d'autres compétences personnelles et techniques. C'est une qualification qui reconnaît des crédits pour des unités standard et des réalisations standard et qui représente une option pour les élèves qui suivent un cheminement professionnel. Les élèves qui veulent étudier dans une université de la Nouvelle-Zélande doivent se conformer à la norme d'admission à l'université, soit la norme minimale des niveaux 1, 2 et 3 du NCEA. Les programmes techniques et professionnels d'études supérieures peuvent être entamés au moyen d'ententes de transition avec des établissements d'enseignement supérieur. Une formation

professionnelle supérieure est offerte par tout un éventail d'établissements postsecondaires, d'établissements de formation gouvernementaux, d'universités et de milieux de travail.

Aux États-Unis, la plupart des écoles secondaires sont considérées comme polyvalentes et elles offrent surtout des programmes généraux ainsi que quelques programmes professionnels facultatifs. La formation professionnelle, aux États-Unis comme au Canada, s'inscrit généralement dans les études postsecondaires, bien qu'elle puisse parfois être suivie à la fin des études secondaires. Si, dans certains systèmes d'éducation, la formation professionnelle vise à préparer les élèves à exercer des métiers en particulier et à leur faire acquérir des compétences bien précises dont on sait qu'ils auront besoin pour être efficaces dans leur travail, aux États-Unis, cependant, la formation technique sert souvent à enseigner de grands principes plutôt que des compétences propres à un métier. De plus, les rapports institutionnalisés entre le système d'éducation en bonne et due forme et les milieux de travail sont beaucoup moins courants aux États-Unis que dans bien d'autres pays. Les élèves qui suivent des programmes professionnels dans les écoles secondaires de ce pays obtiennent un revenu plus faible par rapport aux diplômés et diplômées des programmes généraux. En plus des programmes et des établissements de formation professionnelle, certains États ont introduit des écoles à vocation particulière qui ont une philosophie d'éducation, une spécialité scolaire ou un cheminement professionnel qui leur est propre. Les académies de carrière représentent un autre nouveau type d'établissement courant aux États-Unis depuis une trentaine d'années. Ce sont des organisations structurées comme une petite communauté d'apprentissage qui accueillent habituellement entre 150 et 200 élèves de la 9^e ou la 10^e année à la 12^e année. Elles combinent des curriculums généraux et techniques ainsi que des stages se rapportant à une carrière (Kemple et Willner 2008).

3.0. Responsabilisation et évaluations

Tableau 6 : Responsabilisation et évaluations

Pays	Examens locaux, provinciaux ou nationaux	Suivi des résultats sans communication au public	Communication des résultats au public	Évaluation des écoles
Canada	Différent d'une province à l'autre, mais il y a dans presque toutes les provinces des évaluations en 3 ^e et en 6 ^e année ou en 4 ^e et en 8 ^e année et des examens à la fin de la 12 ^e année. En Ontario : test de numératie de l'OQRE (9 ^e année), test de littératie (10 ^e année), PPCE (13 ans et 15 ans) et examens dans différentes matières élaborés par chaque école	PPCE et bulletins	Test de numératie de l'OQRE, test de littératie et bulletins	Écoles privées (enseignement seulement), inspection des locaux des écoles publiques et surveillance des écoles locales
Angleterre	Étape-clé 3 (9 ^e année), GCSE (11 ^e année), examens de niveau « AS », examens de niveau « A », communications et technologies de l'information et des communications	Bulletins	Examens du GCSE	Vérification nationale indépendante
Finlande	Évaluation d'échantillons de travaux en 9 ^e année et examen du baccalauréat	Bulletins et évaluation finale de 9 ^e année	Aucune	Évaluations locales, évaluations et examens internationaux, vérification non officielle des écoles (sur

Pays	Examens locaux, provinciaux ou nationaux	Suivi des résultats sans communication au public	Communication des résultats au public	Évaluation des écoles
				demande)
Japon	Examens locaux de préfecture, évaluation nationale des compétences scolaires et examens d'admission à l'école secondaire de deuxième cycle	Évaluations en classe, bulletins et évaluation nationale des compétences scolaires	Examens d'admission à l'école secondaire de deuxième cycle	Évaluation centralisée
Corée	Tests d'habileté scolaire et examens d'admission	Évaluations scolaires	Tests d'habileté scolaire	Évaluation d'écoles individuelles
Nouvelle-Zélande	Évaluations faites par chaque école et certificat national de l'accomplissement éducatif (NCEA)	Dossier de réalisations scolaires	NCEA	Examen indépendant des écoles
États-Unis	Examens à l'échelle de l'État (varient d'un État à l'autre), test d'habileté scolaire ou SAT (facultatif), test des collèges américains ou ACT (facultatif) et évaluation nationale des progrès scolaires (NAEP)	Bulletins et examens à l'échelle de l'État (dans tous les États, mais examens différents dans chacun)	Examens à l'échelle de l'État (quelques États), NAEP et SAT	Évaluations nationales et locales des écoles

3.1. Évaluations et examens dans les écoles

Au Canada, il n'existe pas de normes, de qualifications ni d'examens nationaux et pas non plus d'organisme chargé de décerner les diplômes pour les études secondaires puisque l'éducation est une compétence provinciale. La conception, la tenue et la correction des examens relèvent de la province ou des écoles individuelles dans la plupart des matières à la fin des études secondaires. Les résultats à ces épreuves sont combinés aux notes reçues durant l'année pour le calcul de la note finale. S'il y a des écoles qui donnent leur propre examen de fin d'année, il n'en reste pas moins que bien

des provinces font faire une évaluation standard à l'échelle de la province qui est propre à chaque année d'études. En Ontario, par exemple, il y a un examen de littératie pour la 10^e année (16 ans) que les élèves doivent réussir pour obtenir leur diplôme provincial d'études secondaires. C'est un test qui vise à vérifier si les diplômés et diplômées du palier secondaire possèdent des compétences suffisantes en littératie. En 9^e année (15 ans), les élèves doivent aussi faire un examen standard en numératie qui est administré par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), un organisme gouvernemental indépendant qui élabore et met en œuvre des programmes dans les écoles de l'ensemble de l'Ontario. Le Canada a aussi un programme national d'évaluation appelé le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE), qui sert à évaluer le rendement d'un échantillon d'élèves de 13 ans choisis au hasard dans l'ensemble du Canada en lecture, mathématiques et sciences. Les résultats n'ont néanmoins aucune influence sur les notes des élèves. De plus, on compte dans l'avenir procéder également à une évaluation des élèves de 15 ans et d'inclure d'autres matières, au besoin. Les évaluations dans les classes de tout le Canada sont la prérogative du personnel enseignant ou relèvent parfois d'une politique de l'école ou du district. En principe, les élèves de toutes les classes subissent continuellement des évaluations formatives et des évaluations-bilans.

En Angleterre, des évaluations sont faites aux étapes-clés. L'étape-clé 3 vise les élèves de 12 à 14 ans. L'évaluation faite à la fin de la 9^e année est basée sur le curriculum national et elle est effectuée directement par les enseignants et enseignantes. Les résultats ne sont rattachés à aucune qualification et ils n'ont aucune influence négative sur les notes des élèves. L'étape-clé 4 correspond à l'âge de 16 ans et à la fin de la 11^e année et c'est alors que les élèves font un examen sur 8 à 10 matières pour obtenir le certificat général de l'enseignement secondaire (GCSE). Le curriculum national se termine justement par les examens du GCSE, qui sont conçus et notés par des jurys d'examen indépendants. Les résultats du GCSE déterminent la voie que suivront les élèves par la suite. Avec une note faible, un élève peut terminer ses études ou poursuivre ses études dans un collège de formation professionnelle ou technique. Si, par contre, la note est élevée, il est possible de faire d'autres examens d'études secondaires de niveau « AS », après une année supplémentaire d'études, ou encore les

examens de niveau « A », qui sont obligatoires pour l'admission dans une université du Royaume-Uni, après deux années d'études. Les compétences de base en technologies de l'information et des communications sont évaluées à l'interne, d'après le portfolio des élèves montrant l'application des compétences en question, et à l'externe, par des examens.

En Finlande, on passe en revue à l'échelle nationale un échantillon des évaluations des élèves de 9^e année avec tout un ensemble d'autres renseignements (notamment des données de sondage) pour déterminer l'équité et le rendement des élèves. On réunit pour ce faire tout un ensemble de données sur l'apprentissage des élèves qui portent sur une variété de tâches, de projets et d'examens. Les évaluations des écoles sont fondées sur les objectifs du curriculum, la mesure dans laquelle les élèves ont atteint ces objectifs et leurs progrès dans chaque matière. Les connaissances et les compétences des élèves dans chaque matière ou groupe de matières sont évaluées par l'enseignante ou l'enseignant ou, si plusieurs enseignants sont concernés, par tous ces enseignants à la fois. L'évaluation finale est effectuée par la direction de l'école avec l'ensemble des enseignants concernés. À la fin des études secondaires générales de deuxième cycle, les élèves font habituellement l'examen du baccalauréat, qui permet d'évaluer toutes les matières enseignées pendant toutes les études secondaires. Durant cet examen, qui contient rarement des questions à choix multiples, chaque élève doit faire au moins quatre épreuves pour obtenir son baccalauréat, mais il peut aussi choisir d'en faire plus. La seule épreuve obligatoire est celle sur la langue maternelle, qui est le finlandais, pour la plupart des élèves. L'examen prend six heures. Les enseignants et enseignantes notent les copies et les font ensuite parvenir à un jury national, qui les note une autre fois. Il est possible de demander une révision de la note, mais les résultats de la révision sont sans appel.

Au Japon, le passage à l'année suivante, qui est presque automatique, repose sur l'évaluation faite par l'enseignant ou l'enseignante de l'élève. L'accès aux études de deuxième cycle suivant la période de scolarité obligatoire (deuxième cycle du palier secondaire ou l'équivalent, à 15 ans) dépend des titres scolaires acquis à l'école intermédiaire (évaluation par l'enseignant ou l'enseignante et examens de préfecture) et

des résultats aux tests d'évaluation nationale des compétences scolaires et aux examens d'admission à l'école secondaire. Les examens de préfecture sont un ensemble de tests de rendement pouvant porter sur le japonais, les sciences humaines, les mathématiques, les sciences et l'anglais. Les tests d'évaluation nationale des compétences scolaires sont quant à eux des épreuves que subissent tous les élèves de 9^e année dans les écoles intermédiaires publiques et dans environ 60 % des écoles privées. Ils servent à fournir de l'information sur le rendement et le niveau de compréhension des élèves dans les écoles de l'ensemble du Japon. Il existe aussi des examens individuels d'admission (l'examen pour les 14 ans et plus) pour les études suivant la scolarité obligatoire, dans les écoles secondaires de deuxième cycle ou l'équivalent, que les élèves peuvent faire dans plusieurs établissements différents, s'ils le souhaitent. Au Japon, les établissements de ce palier élaborent souvent leurs propres examens d'admission et contrôlent aussi leurs admissions. Il y a des endroits dans le monde où les autorités publiques créent leurs examens et distribuent les élèves dans les écoles secondaires publiques de deuxième cycle selon les résultats des candidats et candidates, mais il se peut que les examens d'admission pour les écoles secondaires de deuxième cycle et les études supérieures ne concordent pas bien avec le curriculum des élèves à l'étape précédente. Pour les élèves qui fréquentent une école secondaire de deuxième cycle, la plupart des examens sont écrits, factuels et composés de questions à choix multiples plutôt qu'à développement. Ils sont le plus souvent rattachés à des critères relatifs aux exigences faisant partie du programme d'études et à des normes, pour permettre une comparaison du rendement des élèves par rapport à leurs camarades et ils servent à communiquer des notes aux parents. Il n'existe pas de procédure standard à l'échelle nationale sur la façon d'établir les notes.

On observe différents types de systèmes d'évaluation en Corée, et ils sont en majeure partie associés à des normes. Les examens dans ce pays comprennent le système national d'évaluation basé sur les tests nationaux d'habileté scolaire (SAT) pour certaines années d'études et certaines matières, les évaluations continues faites par l'enseignant ou l'enseignante et l'examen d'admission à l'école secondaire (même si cet examen est de plus en plus rare). Depuis septembre 2000, des évaluations périodiques nationales du rendement des élèves sont administrées dans le but d'assurer la

surveillance du curriculum. Le coréen, les mathématiques, les sciences et les sciences humaines sont évalués tous les deux ans (deux matières par année), tandis que les compétences en communications de langue anglaise et l'utilisation des technologies de l'information sont évaluées une fois tous les trois ans. L'évaluation nationale est une épreuve écrite. Les évaluations faites par l'enseignant ou l'enseignante peuvent quant à elles prendre la forme de tests écrits, de tests oraux, d'examens pratiques ou de présentations de portfolio. Par le passé, les examens à choix multiples étaient particulièrement répandus en Corée, mais les écoles doivent maintenant tenter d'équilibrer les évaluations en accordant plus de place notamment aux questions à développement et aux observations pour évaluer l'expression, l'attitude et le raisonnement. On s'attend également à ce qu'elles emploient des évaluations pratiques pour mesurer les résultats des expériences et des ateliers. Par ailleurs, il y a des écoles secondaires de deuxième cycle qui font passer des examens d'admission. Dans les régions soumises à la péréquation (soit celles où les écoles sont assujetties à la politique de péréquation, qui exige qu'elles acceptent les élèves qui leur ont été attribués au hasard afin d'assurer l'équité), les élèves sont distribués au moyen d'une loterie entre les écoles du district scolaire où se trouve leur domicile. Dans les régions rurales et les petites villes qui ne sont pas assujetties à cette politique, les élèves sont répartis dans les écoles en fonction de leur niveau de compétence et chaque école élabore son propre examen d'admission pour procéder à la sélection par concours. Une partie des écoles secondaires se servent de l'information qui se trouve dans le dossier des activités scolaires pour sélectionner leurs élèves parmi ceux ayant obtenu leur diplôme de l'école intermédiaire (15 ans). Il y a aussi des collèges et des universités qui utilisent ces mêmes renseignements, en plus des résultats à leurs examens d'admission. Le dossier des activités scolaires, introduit par le ministère de l'Éducation, des Sciences et des Technologies, indique les notes par matière, donne des détails sur le rendement et contient des documents anecdotiques ainsi que des renseignements sur l'assiduité et les absences, la participation aux activités parascolaires et bénévoles, les réalisations spéciales, les prix remportés, la personnalité et le comportement, le développement social, moral et physique, les bourses et les certificats obtenus.

En Nouvelle-Zélande, les évaluations au palier secondaire comprennent à la fois des évaluations faites par les écoles et des évaluations indépendantes basées sur les normes établies pour le certificat national de l'accomplissement éducatif (NCEA). Les évaluations de l'école sont le plus souvent écrites mais peuvent englober des examens oraux (notamment dans les cours de langue) et des travaux pratiques (en technologie, par exemple). Le ministère de l'Éducation fournit des outils pour ces évaluations, y compris des banques de ressources d'évaluation, des outils d'évaluation pour l'enseignement et l'apprentissage et des copies types à l'échelle nationale pour aider les enseignants et enseignantes à mesurer de façon fiable, juste et uniforme à l'échelle nationale les progrès de leurs élèves. Dans les classes individuelles, ces outils aident à diagnostiquer le rendement des élèves, à donner de la rétroaction sur les progrès et à amener les enseignantes et enseignants à fixer des objectifs d'apprentissage avec les élèves. À l'échelle de l'école, on peut réunir les renseignements pour évaluer les programmes d'enseignement et faciliter la planification stratégique. Le certificat national de l'accomplissement éducatif (NCEA) est une qualification polyvalente alignée sur les normes du curriculum de la Nouvelle-Zélande qui peut être obtenue en faisant des choix entre différents parcours d'apprentissage et matières. Les évaluations servant à déterminer si une qualification de réussite des études secondaires de deuxième cycle doit être décernée à un élève relèvent de la New Zealand Qualifications Authority (NZQA), un organisme indépendant qui administre les qualifications créées par le ministère de l'Éducation, qui supervise le système d'évaluation, qui établit le cadre national des qualifications et qui coordonne toutes les qualifications associées aux études et à la formation suivies après les années de scolarité obligatoire. Tous les examens notés en vue de l'obtention du certificat de l'école sont remis aux élèves, qui reçoivent également une lettre de la NZQA leur annonçant le niveau atteint. Un relevé d'apprentissage est établi de même qu'un relevé de toutes les normes remplies par l'élève, et une mise à jour est effectuée chaque année. Les résultats au NCEA sont reconnus par les établissements d'études supérieures et par les employeurs. Dans certains cas, ce sont les résultats des évaluations internes qui sont le plus pertinentes, alors que dans d'autres, ce sont ceux des évaluations indépendantes qui comptent le plus.

Les évaluations aux États-Unis relèvent avant tout des États ou des autorités locales. Tous les États ont désormais leurs propres tests uniformes qui mesurent les progrès des élèves, des documents officiels sur le curriculum ainsi que des normes d'apprentissage centralisées pour l'anglais, les mathématiques et les sciences. Dans tous les États, les évaluations obligatoires des élèves au moyen de tests périodiques sont les plus visibles, quoique la majeure partie des évaluations quotidiennes des élèves de tous les niveaux relève de l'école. Dans le cadre du processus d'admission à des études complémentaires ou supérieures aux États-Unis, la plupart des universités et collèges exigent les notes obtenues à un des tests d'admission standard de questions à choix multiples comme les tests d'habileté scolaire (SAT) et le test des collèges américains (ACT). Les États-Unis tiennent aussi l'évaluation nationale des progrès scolaires (NAEP), qui évalue un échantillon national représentatif des élèves de 4^e, 8^e et 12^e année (d'environ 10, 14 et 18 ans respectivement). Les évaluations régulières en classe prennent la forme de tests de fin d'unité élaborés par l'enseignant ou l'enseignante. Bien des programmes s'inspirent directement de manuels commerciaux ou de méthodes de travail établies. Les maisons d'édition offrent des tests pour pratiquement tous les programmes, mais les options sont maintenant de plus en plus nombreuses et comprennent notamment l'évaluation des portfolios, du rendement et des projets.

3.2. Suivi et communication des progrès

Au Canada, la communication de la plupart des résultats des élèves relève de la province. Toutes les provinces communiquent certains résultats à partir de différents indicateurs de rendement, en se basant à la fois sur les diverses formes d'exams provinciaux et sur les données administratives recueillies auprès des écoles. Par exemple, en Ontario, les résultats du test de numératie de 9^e année et du test de littératie de 10^e année sont communiqués aux écoles, aux élèves et aux parents, et les résultats de chaque école sont également rendus publics. De plus, un bulletin scolaire pour les élèves du palier secondaire (de la 9^e à la 12^e année) est remis quatre fois par année. Il contient des notes sous forme de pourcentages et donne également la moyenne dans chaque cours, pour montrer où l'élève se situe par rapport aux autres. Le bulletin évalue les apprentissages de l'élève, soit le travail d'équipe, l'organisation, les

méthodes de travail et les devoirs. Il précise aussi le nombre de crédits obtenus par rapport aux 30 crédits nécessaires pour l'obtention du diplôme.

Puisque les provinces ont des systèmes de données et des indicateurs différents, il est souvent très difficile de fournir des données pour l'ensemble du Canada. Le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE), qui évalue à une fréquence de quelques années un échantillon d'élèves de 13 ans choisis au hasard, en lecture, en mathématiques et en sciences, est la seule évaluation portant sur l'ensemble du Canada, mais le Canada fournit également des données et échantillons des provinces pour les tests internationaux comme le PISA ou Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), procurant ainsi d'autres indicateurs englobant toutes les provinces. Les résultats au PPCE n'ont aucune influence sur le dossier scolaire des élèves. Ils sont communiqués pour une province ou un territoire à la fois et non pas pour chaque personne, école ou district. Le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation est le fruit d'un projet de collaboration entre le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada, qui visait à communiquer des données sur l'éducation, y compris des résultats sur le rendement tirés du PPCE, du PISA et d'autres sources, pour permettre des comparaisons dans l'ensemble du pays.

Toutes les écoles financées par des fonds publics en Angleterre doivent conserver un dossier scolaire pour chaque élève inscrit. Les écoles ont l'obligation de conserver et de mettre à jour les documents annuels liés au curriculum, les résultats scolaires, les données sur les autres compétences et habiletés et les progrès des élèves. Elles doivent également faire parvenir aux parents durant chaque année scolaire au moins un relevé écrit indiquant les progrès de l'élève dans toutes les matières étudiées faisant partie du curriculum national, les progrès dans toutes les autres matières et activités, l'assiduité de l'élève, les résultats d'évaluation du curriculum national, une comparaison de ces résultats avec ceux des autres élèves du même âge dans la même école et à l'échelle nationale et les résultats des examens publics, y compris l'obtention de toute qualification de formation professionnelle ou de crédits menant à l'obtention d'une qualification semblable. Les objectifs pour le curriculum national sont établis par chaque école et sont publiés de la façon suivante : le pourcentage d'élèves de 15 ans et plus qui

devraient obtenir une note de A* à C et de A* à G dans cinq matières ou plus aux examens du GCSE, y compris en anglais et en mathématiques, ou aux examens professionnels équivalents ou une combinaison des deux, et la moyenne à obtenir pour l'école au GCSE ou aux examens professionnels. Des tableaux sont publiés pour indiquer les résultats et les taux de participation des élèves de 16 à 18 ans des écoles et des autres établissements d'enseignement complémentaire. Les résultats aux examens du GCSE sont publiés, et les scores nationaux des élèves qui font les examens sont communiqués. Les élèves peuvent, moyennant des frais, accéder à leur examen du GCSE noté, s'ils le souhaitent.

Les enseignants et enseignantes de Finlande doivent fournir aux élèves et à leurs parents ou tuteurs les renseignements concernant les travaux scolaires et les progrès des études. L'évaluation finale de 9^e année donne lieu à une notation numérique et descriptive. Les résultats des évaluations et vérifications nationales du rendement sont gardés confidentiels. Seules les écoles évaluées et les municipalités y ont accès. Au lieu d'un vaste système d'évaluation assorti d'un niveau de responsabilisation élevé, il existe un processus d'évaluation à l'extérieur du système d'éducation, qui se traduit par des évaluations de la qualité basées sur des échantillons de travail des élèves et des enseignants et enseignantes. La seule exception est l'examen du baccalauréat de la Finlande. Les statistiques résultant de cet examen sont publiées par la Commission du baccalauréat, et seuls les résultats nationaux sont révélés et non pas ceux par élève, par école ou par localité.

Au Japon, lorsque les élèves font des examens en classe, les parents sont mis au courant des notes et les copies leur sont envoyées à la maison. Un dossier cumulatif est gardé pour chaque élève, afin de faire le suivi de ses progrès à l'école. Les résultats de l'évaluation nationale des compétences scolaires (6^e et 9^e année) visent à aider le ministère à planifier ses politiques et à réviser les lignes directrices sur le curriculum. Les résultats visent à réduire l'écart entre les écoles. Au Japon, les notes obtenues aux examens d'admission à l'école secondaire sont compilées pour permettre d'établir les rangs centiles. Les résultats sont rendus publics de sorte que les élèves japonais savent où ils se situent par rapport aux autres.

En Corée, le dossier scolaire ou dossier des activités scolaires de l'élève est mis à jour fréquemment, mais le contenu n'est pas communiqué. Les résultats des évaluations scolaires non plus ne sont pas rendus publics, et on n'a pas pour politique de les divulguer aux élèves ni aux parents. Cependant, les relevés des résultats individuels aux tests d'habileté scolaire sont transmis aux élèves concernés de même qu'aux autorités métropolitaines et provinciales en matière d'éducation, qui les rendent publics.

C'est au personnel enseignant de la Nouvelle-Zélande qu'il revient avant tout de prendre les décisions concernant les arrangements pratiques, comme le moment des évaluations, et de déterminer comment l'information sera conservée, analysée et communiquée. Ce sont les enseignantes et enseignants également qui sont chargés de mettre en œuvre, de superviser et de revoir les politiques d'évaluation. Les écoles doivent quant à elles tenir des dossiers contenant des données cumulatives sur les résultats de chaque élève. Ces dossiers gardés par l'école renferment des renseignements qui aident les conseillers et conseillères scolaires de chaque école à prendre des décisions. Au palier secondaire, les données sur les élèves sont recueillies dans un dossier de réalisations scolaires, bien que ce ne soit pas obligatoire. Un dossier semblable définit le profil d'un élève. Il donne la liste des crédits accumulés par l'élève dans le cadre d'une évaluation par rapport au cadre national des qualifications (NQF). Il contient également un commentaire sur le rendement de l'élève aux évaluations et épreuves nationales, une section sur les qualités personnelles et un résumé de la participation aux activités scolaires. L'élève peut se servir de son dossier de réalisations scolaires à diverses fins, comme se trouver un emploi, poursuivre ses études ou suivre de la formation. Par contre, l'ensemble des résultats du certificat national de l'accomplissement éducatif (NCEA), comme les notes de passage, sont communiqués à l'échelle nationale et par école.

Les écoles des États-Unis ont l'obligation de communiquer régulièrement avec les parents et de les consulter souvent. En général, les élèves reçoivent au moins deux fois par année un bulletin qui indique les notes obtenues dans chaque matière d'après les résultats des examens, la participation en classe et les devoirs. Les États tiennent également des examens à la suite desquels les écoles sont classées d'après leur

rendement. Il y a des États où les renseignements sont rendus publics, tandis que dans d'autres, ils sont simplement transmis aux parents. Les résultats au test d'évaluation nationale des progrès scolaires (NAEP) sont communiqués pour l'ensemble du pays, par région, par sexe, par groupe racial ou ethnique, par niveau de scolarité des parents, par type de collectivité et, pour les États qui acceptent, par État. Quant aux résultats des principaux programmes d'évaluation des États et des tests d'habileté scolaire, ils sont compilés par État, par district et par année d'études. Les résultats relatifs au rendement des écoles et des districts à ces évaluations sont rendus publics, mais les modalités, la présentation, les détails et la quantité de données varient. Les districts scolaires des États-Unis peuvent aussi administrer des tests et divulguer les résultats publiquement pour chaque école.

3.3. Évaluation des écoles

Les inspections des écoles servent à évaluer le rendement d'une école d'après une série d'indicateurs. Le but est de mesurer les résultats ainsi que les processus à leur base, ce qui peut aider les écoles et les systèmes à déterminer les points précis qu'ils doivent améliorer.

En Ontario, le ministère de l'Éducation inspecte toutes les écoles secondaires privées qui décernent un diplôme d'études secondaires à leurs élèves. Le ministère se contente néanmoins de passer en revue les normes d'enseignement mais ne procède pas à une vérification des locaux, des pratiques en matière de santé et sécurité ni des questions concernant la dotation. De plus, le ministère ne fait aucune inspection des écoles publiques et laisse plutôt aux conseils scolaires le soin de s'en occuper. Toutefois, dans le cadre des stratégies favorisant la réussite des élèves, le ministère surveille le rendement des élèves dans les principaux domaines dans l'ensemble des écoles et des districts et il se sert de l'information recueillie pour élaborer des plans d'amélioration avec les districts.

En Angleterre, l'Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) est l'organisme responsable de la réglementation et de l'inspection des écoles. Il inspecte à la fois les écoles des États et les écoles indépendantes et tous les

établissements d'apprentissage et d'acquisition de compétences en Angleterre. Les inspections prennent le plus souvent la forme de visites de deux à trois jours qui sont faites à des intervalles de trois ans et qui sont précédées d'un préavis de deux jours, mais il faut dire que la fréquence et le degré de détail des inspections ont changé à plusieurs reprises depuis leurs débuts dans la première partie des années 90. Ofsted se concentre avant tout sur l'efficacité de la gestion de l'école et sur les processus scolaires visant à faire respecter des normes rigoureuses en matière d'enseignement et d'apprentissage. La direction des écoles doit remplir le formulaire d'autoévaluation et être au courant de l'information fournie dans ce document, qui sert à communiquer régulièrement les forces et les points à améliorer pour l'école. Ofsted publie le rapport d'évaluation de chaque école dans son site Web, en plus de fournir des observations et une cote de rendement sur une échelle de 1 à 4 pour les écoles de chaque région donnée. Les écoles ayant un faible rendement sont inspectées plus souvent, avec un préavis plus court ou sans aucun préavis (Ofsted 2010).

Il n'existe aucun cycle d'évaluation officielle des écoles en Finlande. Les évaluations centralisées des écoles ont cessé dans les années 90. Aujourd'hui, la Finlande se base davantage sur l'analyse des évaluations locales et sur les évaluations et examens internationaux pour déterminer ses forces et ses besoins en matière d'éducation et élaborer ses politiques d'éducation. Les écoles peuvent demander en tout temps une vérification informelle de leur établissement pour venir compléter l'information recueillie dans le cadre de leur propre processus d'évaluation interne.

Depuis 2004, la loi japonaise sur l'évaluation des écoles oblige toutes les écoles publiques à évaluer leurs propres activités d'enseignement. Même si le ministère de l'Éducation a établi des lignes directrices pour l'évaluation des écoles en 2008, le cadre d'évaluation était assez flou et aucune méthode ni outil pratique n'était mentionné. Par conséquent, l'évaluation ne s'appuie pas sur des objectifs précis ni sur des manuels scolaires ou du personnel.

Les écoles privées aussi bien que les écoles publiques de la Corée sont évaluées par l'administration centrale. Les évaluations sont basées sur les notes obtenues par les

élèves aux examens, les résultats d'apprentissage et les taux de persévérance et de passage. En 2009, au moins la moitié des enseignants et enseignantes de la Corée travaillaient dans des écoles où la direction avait déclaré qu'au moins une évaluation annuelle de l'école était effectuée (qu'il s'agisse d'une évaluation indépendante ou d'une évaluation faite par l'école elle-même). Les trois quarts des enseignantes et enseignants de Corée sont d'avis que l'évaluation des écoles influence grandement le budget des écoles, et 70 % du personnel enseignant travaille dans des écoles où la direction signale que les évaluations ont une influence moyenne ou une grande influence sur l'assistance fournie aux enseignants et enseignantes pour les aider à améliorer leurs compétences en enseignement (OECD 2009).

En Nouvelle-Zélande, l'Education Review Office, un organisme gouvernemental séparé du ministère, procède à peu près tous les trois ans à une évaluation indépendante du rendement de chaque école, qui sert à mesurer l'observation des exigences légales et des lignes directrices nationales en matière d'éducation. Même si l'Education Review Office a pour rôle de visiter les écoles et d'évaluer leur travail et que les résultats sont rendus publics, l'organisme n'a nullement le pouvoir d'obliger les écoles à changer quoi que ce soit. Seul le ministère a ce genre de pouvoir. Il peut notamment fermer une école, suspendre les conseillers et conseillères scolaires et les remplacer par des commissaires ou imposer à une école des règles de fonctionnement. Cela se produit rarement, le ministère préférant ne pas intervenir dans les écoles. Il tient néanmoins les écoles responsables de l'élaboration des politiques de planification et de communication des résultats prévues par l'*Education Standards Act 2001*. Chaque école doit vérifier la conformité à sa charte et présenter un rapport annuel à ses intéressés et au ministère, en fournissant une analyse de tout écart entre les résultats de l'école et ses objectifs, ses directives, ses priorités ou ses cibles qui sont définis dans la charte de l'école (New Zealand Legislation 2011d).

Aux États-Unis, des évaluations sont effectuées à l'échelle nationale comme à l'échelle locale. Pour les évaluations nationales, la Nation's Report Card sert à rendre publics les résultats scolaires des élèves des paliers élémentaire et secondaire aux États-Unis. La Nation's Report Card utilise des évaluations périodiques de la NAEP pour la lecture, les

mathématiques, les sciences, l'écriture, l'histoire des États-Unis, l'éducation civique, la géographie et les autres matières. Les données sont réunies et communiquées à l'échelle du pays, de l'État et de la région. Les districts scolaires peuvent aussi réaliser leurs propres évaluations des écoles. Le Long Beach United School District, par exemple, a un système de rendement et d'évaluation qui repose largement sur les communications et la réflexion continue. Le rendement de la direction d'école est rattaché aux objectifs personnels et à ceux de l'école établis au début de l'année scolaire, et les évaluations comprennent une rencontre en milieu d'année et une évaluation de fin d'année. Les écoles ayant un rendement supérieur reçoivent une grande étoile peinte à l'extérieur de leur immeuble, qui est un symbole d'excellence. Pour celles qui ont des améliorations à apporter, on procède à une vaste évaluation des données et on tient une rencontre avec les dirigeants et dirigeantes de l'école, en plus de donner dans certains cas du coaching et du perfectionnement professionnel. Les approches varient toutefois selon le district.

4.0. Les enseignants et enseignantes et l'enseignement

Tableau 7 : Les enseignants et enseignantes et l'enseignement

Pays	Approche pédagogique	Position sociale du personnel enseignant	Qualifications	Recrutement	Évaluation	Perfectionnement professionnel	Préparation et qualifications de la direction des écoles
Canada (Ontario)	Aucune approche en particulier, ressources pédagogiques promotionnelles	Varie d'une province à l'autre	Baccalauréat, baccalauréat en éducation, pas de casier judiciaire et test de dépistage de la tuberculose	Varie – sites Web approuvés par le ministère et embauchage par les conseils scolaires	Évaluation du rendement, aucune influence sur le salaire	Six journées pédagogiques dont deux sont obligatoires, ateliers et cours menant à des qualifications additionnelles qui influent sur le salaire	Programme menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école
Angleterre	Aucune approche en particulier, ressources pédagogiques promotionnelles	La moitié des membres du public considèrent l'enseignement comme une carrière intéressante	32 cheminements différents pour accéder à la profession – mais en général : baccalauréat, certificat d'études supérieures en éducation,	Registre du personnel enseignant et base de données des autorités locales, service de recrutement en ligne pour les écoles,	Évaluation du rendement qui influe sur le salaire	Cinq étapes de perfectionnement professionnel qui sont reliées aux normes professionnelles pour le personnel enseignant	Programme national de qualification professionnelle de chef d'établissement (NPQH)

Pays	Approche pédagogique	Position sociale du personnel enseignant	Qualifications	Recrutement	Évaluation	Perfectionnement professionnel	Préparation et qualifications de la direction des écoles
			initiation pour les NQT, pas de casier judiciaire et épreuves en littératie, en numératie et en technologies de l'information et des communications	recrutement par les écoles et agences de personnel enseignant			
Finlande	Axée sur l'enseignante ou l'enseignant, enseignement donné à toute la classe	Profession prestigieuse qui inspire le respect	Examens de l'État en numératie, en littératie et en résolution de problèmes, évaluations organisées par les universités, baccalauréat, maîtrise et épreuves élaborées par	Recrutement effectué par les municipalités	Aucune évaluation	Trois jours de formation en cours d'emploi obligatoires et formation continue gratuite	<ol style="list-style-type: none"> 1. Certificat du conseil national de l'éducation en administration de l'éducation 2. Programmes de préparation des directeurs et directrices d'école 3. Programmes de qualification de spécialiste en gestion 4. Programmes de perfectionnement professionnel

Pays	Approche pédagogique	Position sociale du personnel enseignant	Qualifications	Recrutement	Évaluation	Perfectionnement professionnel	Préparation et qualifications de la direction des écoles
			l'école				5. Études universitaires supérieures
Japon	Pédagogie constructiviste, approche globale de l'enseignement, perfectionnement de leçon et approche classique d'apprentissage	Profession prestigieuse qui inspire le respect	Baccalauréat, brevet d'enseignement et examen de préfecture	Varie d'une préfecture à l'autre	Autoévaluation, évaluation du rendement ayant une incidence sur le salaire et les promotions	Longue expérience sociale, affectation de courte durée à l'étranger, formation pour différentes années d'expérience, orientation professionnelle et études supérieures	Cours de formation des directrices et directeurs d'école
Corée	Axée sur l'enseignante ou l'enseignant	Profession prestigieuse qui inspire le respect	Baccalauréat et brevet d'enseignement	Examen de sélection pour l'emploi et nomination par le ministère de l'Éducation et du Développement des ressources humaines	Évaluation du rendement ayant une incidence sur le salaire et les promotions	Varie en fonction de l'âge et du type d'école	Programme de formation des directrices et directeurs d'école

Pays	Approche pédagogique	Position sociale du personnel enseignant	Qualifications	Recrutement	Évaluation	Perfectionnement professionnel	Préparation et qualifications de la direction des écoles
Nouvelle-Zélande	Stratégies d'enseignement basées sur la recherche et pratique réflexive	Profession peu prestigieuse par rapport à d'autres	Baccalauréat et brevet en enseignement	Recrutement effectué par les écoles	Évaluation du rendement qui influe sur le salaire	Varie en fonction des intérêts, du budget et de l'emplacement de l'école	Programme national pour les aspirants directeurs et directrices d'école (NAPP)
États-Unis	Diverses approches (il y a des districts qui ont des attentes et des exigences bien définies), approche pédagogique de base commune et stratégies d'enseignement différenciées	Profession moyennement prestigieuse, mais taux de rotation élevé du personnel enseignant, position sociale pouvant varier d'un État à l'autre	Baccalauréat dans un domaine pouvant faire l'objet d'un brevet en enseignement, grade en éducation, expérience pratique, épreuve normalisée en enseignement, pas de casier judiciaire et obtention d'une maîtrise (dans un délai donné)	Varie selon l'État et le district	Varie d'un État à l'autre – portfolio et évaluation du rendement qui influe sur le salaire	Varie selon le district	Certificat standard

4.1. Approche pédagogique

En général, on se préoccupe beaucoup plus de l'approche pédagogique dans les écoles élémentaires qu'au palier secondaire. Les débats sur les méthodes d'enseignement des mathématiques, sur le rôle de la phonétique et sur l'enseignement à l'ensemble de la classe concernent principalement les écoles élémentaires. Dans les écoles secondaires, l'approche pédagogique fait l'objet de moins de recherches et de politiques.

En général, les provinces du Canada n'imposent aucune approche pédagogique en particulier, quoique les documents du curriculum contiennent souvent des recommandations sur les méthodes d'enseignement. La plupart des ministères provinciaux ont créé des ressources pédagogiques et fournissent du perfectionnement professionnel encourageant l'utilisation d'approches pédagogiques précises et plusieurs ont des politiques sur l'évaluation des élèves qui influencent l'enseignement (par exemple, celles ayant pour but de donner une deuxième chance aux élèves). Ces dernières années, l'Ontario a fait une promotion plus vigoureuse de méthodes d'enseignement en particulier que la majorité des autres provinces. Mentionnons *La littératie en tête* (2007), des publications du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui proposent des méthodes d'apprentissage de la littératie transdisciplinaires ou englobant toute l'école. Ces ressources utilisent des stratégies fondées sur la recherche pour aider les élèves à lire, à écrire et à communiquer oralement. En misant sur l'enseignement avant, pendant et après les phases d'apprentissage et en fournissant des stratégies pratiques utilisables en classe dans toutes les matières de la 7^e à la 12^e année, ces ressources viennent compléter les stratégies pédagogiques des enseignants et enseignantes. Il y a beaucoup de travail qui a été fait pour élaborer et recommander (et non pas imposer) des méthodes d'enseignement dans divers domaines, pratiquement toujours en collaboration avec des professionnels compétents.

Vu l'approche d'éducation décentralisée adoptée en Angleterre, les enseignants et enseignantes jouissent d'une grande latitude pour le choix de leurs méthodes d'enseignement, à condition de suivre le curriculum national (Alexander 2004).

Cependant, selon les protocoles d'inspection d'Ofsted, il faut évaluer les approches

pédagogiques propres à des matières. Par contre, au début de 2010, le ministère de l'Éducation ne semblait recommander ni exiger aucune méthode pédagogique en particulier. Les trois seules techniques d'enseignement définies dans les méthodes pédagogiques et pratiques du ministère de l'Éducation sont les suivantes :

1. les cours particuliers, pour donner un enseignement personnalisé aux élèves qui ne progressent pas assez en classe;
2. les techniques de langage non verbal, pour encourager la concentration, inviter les élèves à participer et attirer leur attention;
3. les techniques donnant envie d'apprendre en créant des contextes propices à l'apprentissage dans la classe et à l'extérieur (Department for Education 2010b).

En Finlande, le ministère de l'Éducation considère les enseignants et enseignantes comme des experts en matière de pédagogie et ils sont donc complètement autonomes dans leur classe. Des études empiriques révèlent cependant que le personnel enseignant de ce pays est peu innovateur. Par exemple, d'après H. Simola (2005), les pratiques pédagogiques dans les écoles polyvalentes de la Finlande consistent à donner un enseignement à toute la classe à partir des manuels. Le rythme d'apprentissage est déterminé par l'enseignant ou l'enseignante, et les élèves sont assis en rangées. On a observé peu d'exemples d'apprentissage axé sur l'élève ou d'apprentissage autonome. J. Berry et P. Sahlberg (2006) ont quant à eux découvert que les enseignants et enseignantes de Finlande étaient prêts à expérimenter différentes méthodes d'enseignement.

Au Japon, on a assisté à des débats pédagogiques sur la différence entre la pédagogie constructiviste et l'approche classique d'apprentissage. Depuis la réforme de l'éducation Yutory entreprise dans les années 70, la pédagogie constructiviste a pris de l'importance. Par exemple, il y a au Japon toute une série d'événements et d'activités parascolaires qui fournissent aux élèves des occasions de participer à des activités de collaboration. Il y a aussi une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage qui contribue à créer des collectivités accordant beaucoup d'importance à l'apprentissage et au bien-être de chacun. Par ailleurs, on a introduit

des heures de leçons spéciales pour l'apprentissage polyvalent pour lesquelles l'école ainsi que le personnel enseignant organisent le contenu et choisissent les documents utiles pour l'apprentissage exploratoire ou la réalisation de projets. Le perfectionnement de leçon (Jugyokenkyu), dans le cadre duquel les enseignants et enseignantes réalisent ensemble des recherches systématiques sur l'enseignement et l'apprentissage en classe dans le but d'améliorer l'enseignement et d'enrichir l'apprentissage des élèves, est aussi très populaire au Japon. Si cette approche est applicable à toutes les années d'études et à toutes les matières, on l'emploie moins au palier secondaire (de la 10^e à la 12^e année). La raison est que les enseignants et enseignantes des écoles secondaires du Japon n'enseignent pas toutes les matières, contrairement à ce qui se fait dans les écoles élémentaires, où le perfectionnement de leçon est une stratégie très courante. Depuis le début des années 2000, on a plutôt assisté dans les écoles secondaires à un retour aux méthodes traditionnelles d'enseignement, c'est-à-dire qu'on met l'accent sur l'accumulation de connaissances de base et sur les évaluations, même si la politique de base est restée inchangée (Fujita 2010).

L'éducation en Corée est généralement axée sur l'enseignant ou l'enseignante, et les modèles d'enseignement et d'apprentissage dans ce pays ont été façonnés et renforcés par l'esprit de compétition (Morris 1996). Les paroles de l'enseignant ou l'enseignante ont pratiquement valeur sacrée, et les élèves doivent obéir. Près de la moitié des élèves des écoles intermédiaires et des écoles secondaires de Corée ont dit avoir déjà reçu des châtements corporels (Sorenson 1994).

D'après le curriculum national en Nouvelle-Zélande (New Zealand Ministry of Education 2011e), des stratégies d'enseignement basées sur la recherche sont encouragées. Par exemple, on a fait la promotion de la pratique réflexive, qui comprend la création d'un environnement favorisant l'apprentissage, l'encouragement de la réflexion et de l'action, la facilitation de l'apprentissage partagé, l'établissement de liens avec l'apprentissage antérieur, la création d'occasions d'apprentissage et l'évaluation de la relation enseignement-apprentissage pour déterminer quelles stratégies fonctionnent avec différents élèves. En outre, la pratique réflexive jumelée à des évaluations volontaires est aussi considérée comme un élément de la stratégie

pédagogique efficace que les enseignants et enseignantes de la Nouvelle-Zélande sont encouragés à utiliser. Malgré tout, dans le système d'éducation décentralisé de la Nouvelle-Zélande, il n'y a pas de pratiques d'enseignement prescrites, bien qu'il y en ait qui soient recommandées.

Aux États-Unis, on a observé des approches pédagogiques semblables dans divers districts ayant reçu des prix de distinction. Par exemple, il s'est avéré qu'à la fois le Long Beach United School Board (LBUSD) et le New York City District of Education (NYCDOE) avaient établi des attentes et des exigences claires pour l'adaptation et la différenciation de l'enseignement en fonction des besoins de tous les élèves. Le LBUSD a adopté une pédagogie commune de base fondée sur l'utilisation de stratégies pédagogiques différenciées. Ces stratégies comprennent la participation active, la gestion des classes, la taxonomie de Bloom (stratégies de réflexion approfondie) et l'enseignement par objectifs. Au NYCDOE, les attentes envers les élèves sont clairement définies au moyen de stratégies d'enseignement différenciées dans toutes les classes, et les écoles élaborent leurs propres plans de cours et des ressources didactiques adaptées aux besoins des élèves (The Broad Prize for Urban Education 2007). Dans les deux districts, les écoles se servent de lignes directrices générales et de normes de l'État pour mettre au point tout un éventail d'approches de planification pédagogique et une évaluation coordonnée des élèves. Par exemple, au LBUSD, les enseignants et enseignantes doivent indiquer les stratégies qui permettront de satisfaire les besoins des élèves, peu importe leurs résultats scolaires. Il existe dans chaque district un modèle de leçon qui indique les éléments précis devant faire partie de chaque plan de leçon. Le personnel enseignant reçoit une formation approfondie sur l'élaboration des leçons, vu que la planification des leçons est rattachée au processus d'évaluation de l'enseignant ou l'enseignante.

4.2. Position sociale du personnel enseignant

Dans un sondage sur l'éducation publique tenu en 2007 au Canada, les Canadiens et Canadiennes de toutes les régions ont indiqué qu'ils étaient très satisfaits ou plutôt satisfaits du rendement des enseignants et enseignantes. Bien que le niveau de satisfaction à l'égard des enseignants et enseignantes soit plus élevé dans l'Atlantique (78 %) et les Prairies (76 %), 70 % des Canadiens et Canadiennes

conviennent que les enseignants et enseignantes font du bon travail (Association canadienne d'éducation 2007). Si la perception du public à l'égard de l'éducation est généralement positive partout au Canada, la position sociale des enseignants et enseignantes varie néanmoins selon la province. En Ontario, par exemple, le gouvernement provincial au pouvoir de 1995 à 2003 a brossé un tableau négatif du système d'éducation public et du personnel enseignant. En effet, il a présenté des publicités laissant entendre que les enseignants et enseignantes étaient trop bien payés et ne travaillaient pas assez (Gidney 1999). Depuis 2003, le gouvernement provincial de l'Ontario a tenté de redonner confiance dans le système d'éducation public (ministère de l'Éducation de l'Ontario 2008) et son personnel enseignant.

En Angleterre, un sondage sur la position sociale des enseignants et enseignantes et de la profession a révélé que, tant dans la profession qu'à l'extérieur, environ la moitié (49 % en 2003 et 47 % en 2006) des membres du grand public interrogés considéraient l'enseignement comme une carrière intéressante (Hargreaves, Cunningham, Hansen, McIntyre, Oliver et Pell 2007). Quoi qu'il en soit, les enseignants et enseignantes et les autres intéressés (aide-enseignants, membres du conseil d'administration et parents) considèrent généralement l'enseignement comme une profession moins bien reconnue mais plus restreinte et plus réglementée que les autres professions prestigieuses. Les deux groupes ont également noté, depuis une quarantaine d'années, une baisse marquée de la position sociale des enseignants et enseignantes qui, de relativement élevée en 1967, avec une cote de 4,3 sur 5 attribuée par le personnel enseignant et de 4,4 donnée par les autres intéressés, est passée à des cotes de 2,6 et 2,9 sur 5 respectivement en 2006. De plus, il y a des enseignants et enseignantes, comme ceux s'occupant de sous-groupes comme les minorités ethniques, les élèves des années préparatoires ou les élèves en difficulté ou ceux travaillant dans un service d'orientation pédagogique ou servant de suppléants et suppléantes, qui ont l'impression d'être des enseignants ou enseignantes de second ordre, ce qui n'est pas sans nuire à leur sentiment de fierté.

En Finlande, l'enseignement est considéré comme une profession prestigieuse à laquelle se destine une partie des meilleurs finissants et finissantes des écoles secondaires. Si de nombreux pays manquent de candidats et candidates pour les

études en enseignement, c'est année après année en Finlande l'une des carrières les plus populaires, si on en croit le nombre de personnes qui font l'examen d'admission à l'université (Jussila et Saari 2000 et Kansanen 2003). Selon, comme l'indique Simola (2005), un sondage effectué auprès des candidats et candidates à l'examen du baccalauréat, l'enseignement était la carrière la plus choisie, avant même des choix traditionnels comme la médecine, le droit ou le génie. La popularité des carrières en enseignement est peut-être attribuable à la difficulté d'obtenir des postes dans ce domaine, aux programmes de formation supérieure des enseignants et enseignantes ou au niveau de scolarité des enseignants et enseignantes, compte tenu du fait que la rémunération du personnel enseignant en Finlande n'est pas tellement élevée. Au Japon, les enseignants et enseignantes sont très respectés et l'enseignement est considéré comme une profession prestigieuse, avec une bonne sécurité d'emploi et un salaire relativement élevé (Watanabe 2004).

En Corée, les enseignants et enseignantes de palier élémentaire sont tenus en haute estime puisque l'équilibre entre l'offre et la demande est assuré au moyen du contingentement par le gouvernement. On ne peut en dire autant pour les enseignants et enseignantes du palier secondaire, puisque le nombre d'inscriptions aux programmes d'enseignement est excessif. L'offre et la demande ne sont pas équilibrées et, comme ils n'ont pas la certitude de se trouver un emploi à la fin de leurs études, plus rares sont les excellents élèves qui choisissent cette voie. Voilà pourquoi l'enseignement au palier secondaire est peu populaire et cette carrière suscite moins d'intérêt (Barber et Mourshed 2007).

L'enseignement n'est pas considéré comme une profession prestigieuse, d'après une étude de D. Hall et B. Langton (2006) sur la perception de la carrière d'enseignant en Nouvelle-Zélande. Même s'il est admis que les enseignants et enseignantes reçoivent une bonne formation, ont de grandes compétences et sont influents dans la société, leur prestige est de beaucoup inférieur à celui des autres professions reconnues, comme le droit ou la médecine. L'enseignement a reçu une cote globale de 6,8 sur 10, 10 étant la meilleure cote, de la part des membres de la population adulte, une cote de 6,5 de la part des jeunes et une cote beaucoup plus basse de 5,8 de la part des employeurs. À noter toutefois qu'une proportion importante des personnes interrogées

ont indiqué qu'elles enseignaient (14 % des adultes) ou avaient envisagé l'enseignement comme carrière (38 % des adultes). Il semblerait qu'une bonne part des personnes envisageant l'enseignement choisissent cette carrière comme solution de secours.

Aux États-Unis, les enseignants viennent au troisième rang, après les pompiers et les scientifiques, juste avant les militaires et les médecins, dans les carrières très prestigieuses (Harris Interactive 2007). De plus, la proportion des gens considérant l'enseignement comme une profession « très prestigieuse » n'a cessé d'augmenter et est passée de 29 % à 47 % depuis 1977. Cependant, vu le taux de rotation élevé des enseignants et enseignantes et le salaire relativement faible que reçoivent les finissants, l'enseignement n'est pas forcément le choix de carrière le plus populaire, malgré le prestige. Des programmes comme Teach for America, qui visent les meilleurs finissants et finissantes des meilleures universités, tentent de redonner à la profession ses lettres de noblesse bien qu'ils soient controversés, car ils ne comprennent pas suffisamment d'études reconnues (Hargreaves 2009).

4.3. Qualifications

Dans la plupart des provinces du Canada, le brevet d'enseignement est délivré par un ministère provincial, mais en Ontario et en Colombie-Britannique, c'est l'ordre provincial des enseignantes et enseignants qui s'en charge. En général, pour être autorisé à enseigner au palier secondaire, un Canadien ou une Canadienne doit obtenir un baccalauréat dans des matières faisant partie du curriculum enseigné au palier secondaire, plus un baccalauréat en éducation d'une ou deux années. De nombreuses provinces exigent une vérification du casier judiciaire des candidats et candidates et la confirmation que la personne ne figure pas dans le registre concernant les mauvais traitements faits aux enfants. Il est possible que d'autres exigences s'appliquent, comme un test de dépistage de la tuberculose.

Pour enseigner en Angleterre, une personne doit obtenir le Qualified Teacher Status (QTS). En 2006, on dénombrait 32 cheminements différents pour accéder à la profession d'enseignant en Angleterre (Barber et Mourshed 2007). Quoi qu'il en soit, le cheminement le plus courant en Angleterre consiste à obtenir un premier diplôme (B.A.

ou B.Sc.), puis à obtenir un certificat d'études supérieures en éducation. Une fois les études terminées, tous les nouveaux enseignants et enseignantes (NQT) doivent faire une année d'initiation pour pouvoir conserver leur brevet. Les écoles ont l'obligation d'offrir une orientation, du soutien et de la formation aux NQT, et les autorités locales en matière d'éducation doivent quant à elles leur offrir des possibilités de perfectionnement professionnel. Les enseignants et enseignantes des écoles indépendantes ne sont pas tenus par la loi de détenir un QTS, bien que ce soit préférable. La vérification du casier judiciaire est néanmoins obligatoire. Tous les candidats et candidates en Angleterre doivent également faire des épreuves en littératie, en numératie et en technologies de l'information et des communications avant de pouvoir être recommandés par leur établissement d'enseignement initial pour le Qualified Teacher Status (Larsen 2005).

L'admission à une faculté d'éducation en Finlande est un processus en plusieurs étapes. Premièrement, les candidats et candidates subissent un examen à choix multiples servant à évaluer les compétences en numératie, en littératie et en résolution de problèmes (Barber et Mourshed 2007). Les élèves qui obtiennent les meilleures notes passent à la deuxième épreuve, organisée par les universités individuelles, qui est souvent bien connue sur le plan international et se distingue par la portée et le degré de détail. Dans les universités, on évalue les habiletés de communication, la volonté d'apprendre, les aptitudes scolaires et la motivation pour l'enseignement au moyen de tests, d'entrevues et de travaux de groupe. À la fin de toutes ces étapes, environ 10 % des quelque 5 000 candidats et candidates sont acceptés chaque année dans les facultés d'éducation de la Finlande (Sahlberg 2007). Ils n'obtiendront pas tous forcément un poste en enseignement. Pour en avoir un permanent, il faut aussi obtenir une maîtrise et, avant d'enseigner, il faut subir des épreuves élaborées par l'école (McKinsey 2007). Ce sont là toutes les étapes qu'il faut passer pour être autorisé à enseigner.

Au Japon, les enseignants et enseignantes du premier cycle du palier secondaire étudient à l'université ou dans un collège préuniversitaire. Ceux et celles se destinant au deuxième cycle font des études universitaires de premier cycle et obtiennent aussi le plus souvent un diplôme de deuxième ou troisième cycle. Le conseil de l'éducation

de chaque préfecture est responsable de la délivrance des brevets d'enseignement (Watanabe 2004). Les enseignants et enseignantes du Japon peuvent avoir un brevet avancé ou encore de première ou deuxième classe. On les encourage à obtenir un brevet d'un niveau supérieur en poursuivant leur formation. Une fois qu'ils ont terminé, on délivre aux enseignants et enseignantes du palier élémentaire et du premier cycle du palier secondaire qui ont obtenu un baccalauréat un brevet de première classe, tandis que ceux et celles possédant un certificat d'un collège préuniversitaire obtiennent un certificat de deuxième classe. Au deuxième cycle du palier secondaire, la maîtrise correspond à un brevet de première classe, tandis que le baccalauréat donne droit à un brevet de deuxième classe. Une fois le brevet en poche, la dernière épreuve dans une école publique consiste à subir un examen conçu par la préfecture pour obtenir le titre d'enseignant ou d'enseignante et pouvoir enseigner par la suite dans n'importe quelle école de la préfecture. Le permis d'exercice ne demeure toutefois valide que pendant un an et, si la personne ne trouve pas d'emploi durant cette période, elle doit refaire l'examen. Les candidats et candidates aux postes dans des écoles privées doivent quant à eux remplir les exigences établies par l'école elle-même.

En Corée, les enseignants du palier secondaire peuvent faire des études à la fois dans des universités polyvalentes privées ou publiques. Il y a trois cheminements possibles pour accéder à un poste en enseignement au palier secondaire en Corée :

1. étudier dans un domaine spécialisé dans un collège;
2. obtenir un baccalauréat ès sciences en plus de suivre un programme menant à un brevet d'enseignement;
3. étudier dans un établissement d'études supérieures.

Parmi ces programmes, les départements spécialisés des collèges jouent un rôle de premier plan dans la formation des enseignants et enseignantes dans une matière en particulier.

Pour enseigner en Nouvelle-Zélande, on peut suivre divers programmes d'études initiaux en enseignement qui mènent au brevet en enseignement au niveau 7 du

registre des qualifications contrôlées de la NZQA. Ce brevet autorise les diplômées et diplômés à enseigner en Nouvelle-Zélande dans les services d'éducation de la petite enfance, dans les écoles (élémentaires, intermédiaires et secondaires) ou dans les « kuras » (écoles moyennes ou d'immersion de maori). Les programmes sont les suivants :

1. un grade de premier cycle de 3 ou 4 ans;
2. un diplôme de premier cycle de 3 ans;
3. un diplôme d'études supérieures d'un an après l'obtention d'un grade de premier cycle.

Les brevets en enseignement sont délivrés par toute une gamme d'établissements universitaires, comme les « wanangas » (un type d'établissement public tertiaire qui fournit des services d'éducation dans le contexte culturel maori), les écoles polytechniques et les établissements privés de formation en enseignement, qui offrent différentes options, notamment les études à temps partiel, à distance, en ligne ou sur le campus et les programmes spécialisés. Peu importe l'établissement, les programmes d'études initiaux en enseignement résultent d'une combinaison de formation relevant du curriculum, de théorie sur l'apprentissage et la pédagogie, d'études professionnelles, de stages pratiques et d'études culturelles.

Aux États-Unis, c'est au conseil de l'éducation de chaque État qu'il revient de décerner le brevet, et les exigences varient également d'un État à l'autre. Le plus souvent, il faut au minimum un baccalauréat dans un domaine pouvant faire l'objet d'un brevet en enseignement (mathématiques, sciences ou anglais, par exemple) en plus d'un grade en éducation combiné à une expérience pratique. Plus de quarante États utilisent actuellement une certaine forme d'épreuve normalisée en enseignement. La très grande majorité font passer un examen sur les compétences essentielles, en plus de tests sur les connaissances pédagogiques, sur les connaissances générales et sur le domaine qui sera enseigné. Nombreux sont les États qui exigent également que les enseignants et enseignantes fassent un examen standard national ou de l'État sur la matière à enseigner et sur la méthode d'enseignement. Dans presque tous les États, il faut aussi faire une maîtrise en enseignement ou dans le domaine qui sera enseigné à

l'intérieur d'un certain délai. Il y a aussi beaucoup d'États qui exigent une vérification complète du casier judiciaire des candidates et candidats retenus.

4.4. Recrutement

Les pratiques de recrutement au Canada varient selon la province et le district. Par exemple, il y a des conseils scolaires de l'Ontario qui recrutent les enseignantes et enseignants du palier secondaire dans les sites Web approuvés par le ministère de l'Éducation. Dans ces sites, il est possible d'afficher des postes et de recevoir les candidatures des personnes intéressées. La façon de procéder peut être différente dans d'autres districts. La plupart des postes permanents ou temporaires sont pourvus au printemps, avec quelques embauches à l'automne pour les nouveaux postes vacants. La direction de l'école joue parfois un rôle de premier plan dans le processus d'embauchage, tandis que dans certains districts, les surintendants font une présélection pour déterminer qui sera reçu en entrevue.

En Angleterre, on procède de l'une des quatre principales façons suivantes pour recruter les enseignantes et enseignants.

1. Beaucoup d'autorités locales se servent d'un registre du personnel enseignant et d'une base de données. Les candidates et candidats remplissent le formulaire de demande pour que les enseignants et enseignantes chefs ayant des postes vacants dans leur école aient accès aux renseignements à leur sujet. Des entrevues se tiennent le plus souvent à l'école où il y a un ou des postes à pourvoir.
2. Il existe un service de recrutement en ligne pour les écoles. Les personnes qui se cherchent un emploi peuvent s'y inscrire gratuitement afin de recevoir des avis pour les annonces portant sur les postes et les régions qui les intéressent. Elles peuvent aussi faire partie d'un bassin de personnes qualifiées avec qui les écoles peuvent communiquer directement.
3. La plupart des écoles utilisent des annonces pour procéder au recrutement. Divers hebdomadaires publient les postes vacants en enseignement. Les autorités locales ont pour leur part l'habitude d'annoncer les postes vacants en ligne. Les personnes intéressées peuvent poser leur candidature

directement auprès de l'école, en suivant les directives données dans l'annonce.

4. Il y a plusieurs agences privées de personnel enseignant qui collaborent avec les écoles pour leur proposer des personnes qui leur conviennent.

Les enseignants et enseignantes en Finlande sont recrutés et embauchés par les municipalités et ils sont vus comme des personnes hautement qualifiées et très dévouées dès le début de leur carrière (Finnish National Board of Education 2010).

Au Japon, le recrutement comprend des examens de présélection. Même si le recrutement varie d'après la préfecture, de nombreux conseils de l'éducation locaux et régionaux évaluent les résultats scolaires, les qualités personnelles comme la polyvalence et l'expérience en enseignement. Ils se basent sur des entrevues et des examens pratiques comprenant des tests sur des matières en particulier, des leçons fictives et des jeux de rôle (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan 2010).

Le recrutement et la sélection des enseignants et enseignantes en Corée pour les écoles secondaires nationales et publiques sont très centralisés. Tous les aspirants enseignants qui ont obtenu un brevet en enseignement doivent subir un même examen administré par les surintendants de tous les bureaux métropolitains et provinciaux de l'éducation. L'examen de sélection pour l'emploi se fait surtout par écrit, et une évaluation des compétences d'enseignement ainsi qu'une entrevue sont aussi réalisées. Les enseignants et enseignantes sont nommés par le ministère de l'Éducation et du Développement des ressources humaines, les bureaux métropolitains et provinciaux de l'éducation, les bureaux locaux de l'éducation et les écoles, une fois que le bureau central du ministère a établi les quotas du personnel enseignant. Pour assurer une distribution équitable du personnel enseignant entre les écoles, on établit des critères d'affectation basés sur les heures d'enseignement de chaque enseignant ou enseignante, le nombre d'enseignants ou enseignantes par classe et le rythme auquel on arrive à remplir les quotas nécessaires.

En Nouvelle-Zélande, c'est aux écoles qu'il revient d'embaucher leur personnel. Il n'y a pas d'organisme central de dotation ni de ministère responsable de l'affectation. Les personnes intéressées peuvent présenter leur candidature directement aux écoles ou avoir recours aux services gratuits des agences de recrutement d'enseignants et enseignantes approuvées par le ministère de l'Éducation. Cependant, pour être admissibles, les candidats et candidates doivent d'abord faire évaluer leurs compétences en enseignement par la New Zealand Qualifications Authority, qui procédera à leur inscription et établira leur salaire de départ. Les enseignants et enseignantes du palier secondaire doivent aussi tous être inscrits auprès du Teachers Council avant de pouvoir enseigner. Ils peuvent par la suite poser leur candidature pour les postes en enseignement à pouvoir en Nouvelle-Zélande. Tous les postes vacants sont d'ailleurs annoncés dans la *New Zealand Education Gazette*.

Le recrutement des enseignants et enseignantes aux États-Unis varie selon l'État et le district, et les pratiques standard sont rares. Par exemple, l'Aldine Independent School District (AISD) utilise trois méthodes pour recruter les meilleurs candidats et candidates :

1. l'AISD a formé des partenariats avec 32 établissements de formation en enseignement comptant parmi les meilleurs au pays et utilise ces partenariats pour recruter environ 25 % des membres du personnel enseignant;
2. l'AISD paie les frais de scolarité des adjoints et adjointes d'enseignement bilingues qui étudient pour obtenir un brevet d'enseignement;
3. le district offre des contrats aux diplômées et diplômés de l'école secondaire d'Aldine qui ont envie de faire carrière en enseignement.

Les diplômées et diplômés d'Aldine qui obtiennent leur diplôme en enseignement ont la garantie d'obtenir un emploi dans le district.

4.5. Évaluation

En Ontario, des évaluations du rendement du personnel enseignant sont effectuées deux fois durant les deux premières années suivant l'entrée en fonction, dans le cadre

du programme d'initiation à l'enseignement. Pour les enseignantes et enseignants chevronnés, des évaluations ont lieu au moins une fois tous les cinq ans afin de favoriser le perfectionnement et de déterminer les aspects pour lesquels un soutien additionnel est nécessaire. Ce type d'évaluation est effectuée par la direction de l'école et porte sur les seize compétences obligatoires d'après les Normes d'exercice de la profession enseignante. Elle aboutit à l'attribution de la cote « satisfaisant » ou « insatisfaisant », qui n'a aucune influence sur la rémunération mais détermine le perfectionnement professionnel nécessaire (Ministère de l'Éducation de l'Ontario 2010c). L'obtention de la cote « insatisfaisant » peut être la première étape d'un processus de congédiement.

En Angleterre, l'évaluation du rendement des enseignantes et enseignants consiste à remplir une liste de contrôle et à rédiger un rapport sommaire. À la fin du processus, la direction de l'école rédige un bilan, qui est signé par l'enseignante ou l'enseignant en question et envoyé aux autorités locales en matière d'éducation. Les évaluations en Angleterre sont associées aux possibilités de carrière et à l'augmentation de la rémunération du personnel enseignant. Avec un bon rendement, il est possible d'obtenir un poste d'enseignant ou enseignante de niveau avancé ou d'enseignant ou enseignante en chef (Larsen 2005). La plupart des personnes qui le souhaitent peuvent accéder à un poste d'enseignant ou enseignante de niveau avancé. La Finlande n'effectue pas d'évaluations en bonne et due forme du personnel enseignant.

Au Japon, il y a des conseils de l'éducation qui ont démarré des projets visant la mise en œuvre de nouveaux systèmes d'évaluation pour le personnel enseignant. Par exemple, le conseil de l'éducation de Tokyo a lancé le système d'évaluation du rendement pour le perfectionnement des compétences en 2000. Le but est de favoriser le perfectionnement des compétences des enseignants et enseignantes au moyen d'autoévaluations et d'évaluations du rendement. Les évaluations sont fondées sur un ensemble d'objectifs définis par l'enseignant ou l'enseignante d'après les principes et politiques établis par la direction de l'école. La direction ou la direction adjointe se base ensuite sur les résultats pour donner des conseils ou des directives à la personne évaluée. Le ministère de l'Éducation du Japon exhorte aussi les conseils de l'éducation

des préfectures à améliorer les évaluations en élaborant un nouveau système permettant d'effectuer des évaluations équitables des compétences et des réalisations de chaque enseignant ou enseignante qui ont une influence déterminante sur les décisions relatives aux promotions et à la rémunération (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan 2010).

Le ministère de l'Éducation de la Corée se prépare à implanter un nouveau système d'évaluation des enseignantes et enseignants qui permettra de désigner ceux ayant le meilleur rendement et de les récompenser notamment par des promotions et des possibilités d'étudier à l'étranger. Les résultats permettront également de déterminer quels sont ceux qui ont besoin d'un soutien supplémentaire (Lewis 12 octobre 2009).

En Nouvelle-Zélande, la direction d'une école ou un membre du conseil scolaire est chargé de réaliser ou de superviser les évaluations obligatoires du personnel enseignant. Les politiques et procédures d'évaluation sont le plus souvent le fruit de consultations auprès du personnel. Il faut toutefois dire que les évaluations du rendement sont associées aux trois niveaux du personnel enseignant (les enseignantes et enseignants débutants, ceux ayant une expérience moyenne et les enseignantes et enseignants chevronnés) et qu'elles portent sur les neuf aspects des normes professionnelles, notamment les connaissances professionnelles, le perfectionnement professionnel, les techniques d'enseignement, la gestion des élèves et la motivation des élèves. Un rapport d'évaluation écrit doit être produit pour qu'on puisse en discuter avec le personnel enseignant et le consulter. De la rétroaction est donnée dans une optique de collaboration pour aider les personnes évaluées à assurer leur perfectionnement professionnel et à obtenir des augmentations de salaire. Les enseignants et enseignantes qui remplissent les normes professionnelles, d'après les résultats de leur évaluation, reçoivent une augmentation de salaire annuelle. Chaque enseignant ou enseignante subit une évaluation au moins une fois par période de douze mois. Les résultats sont gardés confidentiels, mais des renseignements généraux à leur sujet sont communiqués aux conseillers et conseillères scolaires de l'école (New Zealand Ministry of Education 2011f).

Aux États-Unis, les évaluations du personnel enseignant relèvent de l'État ou du district et sont parfois régies par une convention collective. Le Connecticut, par exemple, a mis au point l'une des méthodes les plus élaborées d'évaluation pour les nouveaux enseignants et enseignantes. Durant les deux premières années de sa carrière, l'enseignant ou l'enseignante doit créer un portfolio contenant des preuves documentaires sur son enseignement, des journaux de leçons, des vidéos sur l'enseignement donné en classe, des commentaires, des échantillons de travaux des élèves et des réflexions sur la planification, l'enseignement et l'évaluation des élèves (Larsen 2005). Le système du Connecticut n'est toutefois pas en vigueur dans les autres États. La plupart des États se servent de formulaires standards, de listes de contrôle et de rapports sommaires pour l'évaluation du personnel enseignant. À la fin du processus, un bilan est le plus souvent rédigé par la direction de l'école et il est signé par l'enseignant ou l'enseignante, avant d'être envoyé au district scolaire. Les évaluations du rendement pour les enseignantes et enseignants chevronnés peuvent être lourdes de conséquences et déterminer les décisions quant au salaire, aux promotions et à la conservation de l'emploi. Au Texas, par exemple, en cas d'évaluation insatisfaisante, la direction peut décider d'intervenir pour aider la personne à améliorer certains aspects et de procéder ensuite à une autre évaluation du rendement pour vérifier si les changements nécessaires ont été apportés (Larsen 2005).

4.6. Perfectionnement professionnel

Au Canada, le perfectionnement professionnel relève des compétences provinciales ou locales. En premier lieu, les journées de perfectionnement sont attribuées en fonction des lois et règlements de chaque province. En Ontario, par exemple, la *Loi sur l'éducation* prescrit que les conseils scolaires peuvent désigner un maximum de six journées pédagogiques par année scolaire. Deux de ces journées pédagogiques sont obligatoires et doivent servir à remplir les priorités provinciales en matière d'éducation définies par le ministère. Les journées pédagogiques servent à la formation professionnelle visant à améliorer le rendement des élèves et à combler les écarts dans les résultats obtenus par les élèves. Les thèmes peuvent être comprendre la réalisation d'évaluations sur et pour l'apprentissage, la facilitation de l'engagement parental et communautaire, l'utilisation de l'analyse de données pour orienter

l'enseignement ainsi que l'élaboration et la mise en œuvre de plans d'amélioration du conseil scolaire et de l'école (Ministère de l'Éducation de l'Ontario 2010a). Les quatre autres journées pédagogiques sont facultatives et ce sont les conseils scolaires qui choisissent les thèmes, quoiqu'une journée doit porter sur l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du programme d'études. En deuxième lieu, le perfectionnement professionnel local au Canada varie selon le conseil scolaire. Diverses activités pédagogiques sont financées par les districts scolaires et se tiennent durant les heures de classe. En Ontario, 85 % des enseignantes et enseignants suivent des cours ou des ateliers sous une forme quelconque. De plus, les membres du personnel enseignant consacrent eux-mêmes 22 millions de dollars chaque année à des cours menant à des qualifications additionnelles, un ensemble de cours sur des matières en particulier ou pour l'enfance en difficulté. Ces cours sont reconnus par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et le fait de les suivre influence le salaire. Les cours menant à des qualifications additionnelles peuvent permettre d'obtenir des augmentations atteignant 26 % dans les cas où une personne suit le maximum de cours et a par ailleurs au moins onze ans d'expérience (Ministère de l'Éducation de l'Ontario 2004a).

Depuis septembre 2007, le perfectionnement professionnel en Angleterre est relié aux normes professionnelles pour le personnel enseignant qui sont fixées par la Training and Development Agency (TDA). En respectant ces normes et les caractéristiques professionnelles qui y sont rattachées, comme les connaissances, la compréhension et les compétences, un enseignant ou une enseignante de l'Angleterre devrait accéder à au moins deux des cinq étapes de la carrière définies et réussir à s'y maintenir (Evans 2010). La première étape est celle de l'obtention du brevet d'enseignement (QTS), qui repose sur 33 normes qui doivent être remplies avant la fin de la formation précédant l'entrée en fonction. Ces normes portent sur un vaste éventail de sujets, comme les communications avec les enfants, les collègues et les parents et la connaissance de différentes méthodes d'évaluation. La deuxième étape est fondée sur 41 normes de base que les enseignantes et enseignants doivent remplir avant la fin de leur période d'initiation, après l'obtention d'un premier poste salarié. La troisième étape suit l'accession à la profession. Le passage à cette étape et à celles qui suivent est facultatif mais nécessite la confirmation que des normes bien précises ont été

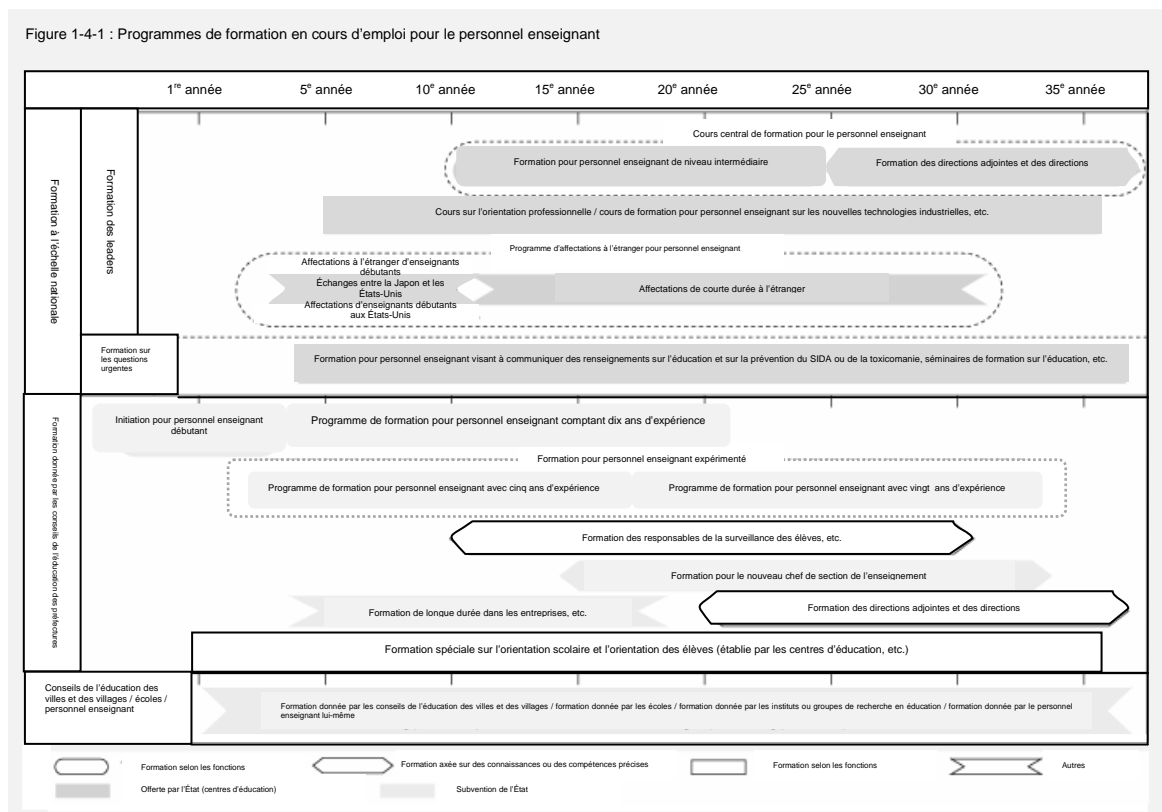
atteintes. La quatrième étape est celle d'« excellence en enseignement » et la cinquième correspond au « niveau avancé ». Chaque étape correspond à des rôles de leadership reliés à l'efficacité de l'enseignement, bien que ce soit des rôles très distincts de ceux de gestion et d'administration des écoles. En outre, pour dépasser la troisième étape, un enseignant ou une enseignante d'Angleterre doit dorénavant faire la preuve que ses évaluations indépendantes du rendement des deux dernières années effectuées par la TDA ont indiqué que les normes avaient été remplies. De la première à la troisième étape, les évaluations sont effectuées par l'enseignant ou l'enseignante en chef (Training and Development Agency for Schools 2007).

En Finlande, le perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants est jugé nécessaire pour se garder au courant des nouveautés liées à l'enseignement. Les enseignantes et enseignants reçoivent de la formation en cours d'emploi selon leur convention collective qui représente au maximum cinq journées de travail en dehors des heures de classe par année. Les enseignants et enseignantes n'ont rien à payer pour recevoir la formation et leur plein salaire leur est versé pour les heures qu'ils y consacrent. C'est le plus souvent aux autorités locales qu'il revient de donner la formation, de la financer et de planifier la matière. Les thèmes les plus courants de la formation en cours d'emploi (en fonction des conventions collectives) comprennent les travaux liés au programme d'études, des disciplines spécialisées, l'utilisation des technologies de l'information et des communications pour l'enseignement et des sujets d'intérêt local. Les enseignants et enseignantes peuvent aussi participer à de la formation continue additionnelle et recevoir pour ce faire un soutien financier de la part de leur employeur, même s'ils peuvent avoir à payer une partie des coûts. La formation peut être suivie durant les heures de travail normales, avec l'autorisation de l'employeur dans chaque cas. Les principaux fournisseurs de formation continue sont les universités, les écoles polytechniques et le National Centre for Professional Development in Education. Les cours sont le plus souvent de courte durée, soit d'un à cinq jours, et ils dépassent cinq jours dans moins de 10 % des cas (OECD 2003). Les technologies de l'information, des disciplines en particulier et le curriculum sont les thèmes les plus courants de la formation continue. Il est aussi possible de suivre de la formation additionnelle et de la faire financer par des sources privées, mais le conseil

national de l'éducation ne supervise que la formation continue financée par le budget de l'État. Les recherches sur la formation continue se font rares en Finlande.

Au Japon, on s'attend à ce que les enseignantes et enseignants perfectionnent leurs compétences durant leur carrière. Ils doivent avoir une vaste perspective acquise grâce à diverses expériences. Les conseils de l'éducation des préfectures ont l'obligation de fournir des possibilités de formation appropriées au personnel enseignant, y compris une formation sociale à long terme, une affectation de courte durée à l'étranger, une formation pour différentes années d'expérience, de l'orientation professionnelle, etc. Vous trouverez plus de détails dans le tableau 8 (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan 2010).

Tableau 8 : Programmes de formation en cours d'emploi pour les enseignantes et enseignants du Japon



Par ailleurs, le centre national de formation du personnel enseignant, une institution administrative autonome, voit à ce que la formation soit donnée de manière globale et

intégrée et offre du perfectionnement pour les leaders de même que de la formation sur d'autres sujets liés à l'éducation. Le Programme de formation sociale de longue durée vise à amener les enseignants et enseignantes à acquérir de l'expérience dans les entreprises, les établissements de services sociaux, les installations d'apprentissage de la vie sociale et à d'autres endroits pour une durée d'un mois à un an. Il a pris de la popularité partout au pays ces dernières années. Depuis 2001, les enseignantes et enseignants du Japon peuvent aussi prendre congé pour faire des études supérieures.

La Corée est l'un des pays de l'OCDE où il y a le plus de formation en cours d'emploi. Le nombre moyen de journées de perfectionnement professionnel en Corée est de 30 jours par période de 18 mois, malgré les variations selon le type d'école et le nombre d'années d'expérience (OECD 2009). En Corée, ce sont les enseignants et enseignantes qui paient la majeure partie du coût de leur perfectionnement. Voilà pourquoi ils ont en moyenne neuf journées de perfectionnement de plus par année.

L'âge de l'enseignant ou de l'enseignante semble aussi déterminer le nombre de journées consacrées au perfectionnement. Par exemple, un enseignant ou une enseignante de Corée de moins de 30 ans participe à 43,3 journées de perfectionnement professionnel. Le nombre diminue avec l'âge, pour arriver à 24,3 journées par année pour les personnes de 50 ans ou plus (OECD 2009). De plus, les types de perfectionnement professionnel suivis par les enseignantes et enseignants (2007-2008) varient beaucoup : des cours et ateliers (84 %), des congrès et séminaires (46,9 %), des programmes de qualification (27,5 %), des visites d'observation dans les autres écoles (66,8 %), un réseau de perfectionnement professionnel (39,6 %), des recherches individuelles ou en collaboration (50,1 %), du mentorat et l'observation des pairs (69,4 %), la lecture de documents professionnels (52,5 %) et des discussions informelles visant à améliorer l'enseignement (90 %) (OECD 2009). Même si le perfectionnement professionnel est considérable et diversifié comparativement à ce qui est observé dans les autres pays de l'OCDE, 48 % des enseignantes et enseignants de Corée en voulaient plus qu'ils n'en ont reçu, en particulier dans leur discipline, sur les pratiques d'enseignement et sur le counselling des élèves. De nombreuses activités de perfectionnement professionnel ont lieu durant

les vacances d'hiver ou d'été, et seul un quart des enseignants et enseignantes de Corée obtient des congés pour participer à des activités de perfectionnement.

En Nouvelle-Zélande, une partie du perfectionnement professionnel est financée par l'État, et l'autre partie, par chaque école. Le perfectionnement entrant dans la première catégorie est organisé à l'échelle régionale, dans le cadre d'un processus d'appels d'offres, et le but est de fournir aux écoles plusieurs possibilités de perfectionnement professionnel rattaché aux normes nationales. Par exemple, les écoles sont invitées à faire suivre à trois de leurs dirigeants et dirigeantes des ateliers de deux demi-journées sur les normes nationales dans des domaines comme les mathématiques, la lecture ou l'écriture et les évaluations ou un atelier donné par une université sur l'écriture. Elles peuvent aussi choisir de recevoir, si elles préfèrent, un maximum de trois heures de formation en cours d'emploi destinée aux équipes de leadership. De plus, les écoles considérées comme isolées reçoivent des fonds pour trois journées de formation professionnelle par année (par école) afin de permettre à leur personnel enseignant de prendre congé afin de visiter d'autres écoles.

Le perfectionnement professionnel aux États-Unis varie en fonction de l'État et du district. Le Long Beach Unified School District, par exemple, offre un perfectionnement professionnel de conception stratégique. En effet, le perfectionnement est aligné sur les objectifs du district et comporte deux principaux volets : des cours ou ateliers donnés durant l'année ainsi qu'un soutien au travail fourni par des coachs et des leaders du curriculum qui assurent la cohérence. Le LBUSD a également un programme de trois ans à plusieurs niveaux qui comprend une formation de cinq jours avant l'entrée en fonction. La formation des nouveaux enseignants et enseignantes est conçue pour enseigner les pratiques fondamentales du district ainsi que les pratiques relatives à l'enseignement et aux classes. Chaque nouvel enseignant ou enseignante a également un coach. Le partenariat unique en son genre avec la California State University de Long Beach contribue aussi à améliorer les compétences des futurs enseignants et enseignantes. Un grand nombre d'administrateurs de district enseignent à Long Beach, en Californie, et près de 80 % des nouveaux enseignants ont étudié à cette université. C'est donc dire qu'avant même d'être embauchés par le district, ils ont reçu de la formation sur les pratiques d'enseignement à Long Beach.

4.7. Préparation et qualifications de la direction des écoles

Pour devenir directeur ou directrice d'un établissement d'enseignement financé par des fonds publics en Ontario, il faut un grade d'études postsecondaires de premier cycle, cinq années d'expérience en enseignement, une attestation de la qualification dans trois cycles (entre les cycles primaire, moyen, intermédiaire et supérieur), deux qualifications additionnelles de spécialiste ou de spécialiste en études supérieures ou une maîtrise ainsi que la réussite du Programme menant à la qualification de directrice ou directeur d'école.

Ce programme conçu de façon centralisée est offert par les universités de l'Ontario, les associations d'enseignants et enseignantes et celles de directions d'école et il vise à faire acquérir aux représentants et représentantes du milieu de l'éducation les connaissances et les compétences nécessaires pour devenir efficaces dans l'administration des écoles (Ministère de l'Éducation de l'Ontario 2010a). D'autre perfectionnement à l'intention des directions d'école est offert par les conseils scolaires, le ministère de l'Éducation et trois associations de directions d'école (francophone, catholique et publique) et il peut comprendre le cours Experienced Principal's Development Course (EPDC), Éducation de l'enfance en difficulté pour les administrateurs (SEA) et l'International School Leadership Programme (ISLP). Le cours EPDC, par exemple, fournit des occasions d'amener les directeurs et directrices à explorer plus à fond différentes facettes de leur rôle en réfléchissant à leur expérience, à leurs connaissances, à leurs compétences et à leurs attitudes en ce qui concerne différents aspects de la gestion et de la direction d'une école (Ontario Principal's Council 2010). Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a une stratégie de perfectionnement des leaders qui définit des priorités en matière de perfectionnement et qui mise sur la collaboration avec des partenaires pour offrir une expérience d'apprentissage appropriée.

En Angleterre, pour devenir chef d'établissement, un enseignant ou une enseignante doit présenter une demande dans le cadre du programme national de qualification professionnelle de chef d'établissement (NPQH). Il faut absolument réussir ce programme pour devenir chef d'établissement, conformément aux normes nationales applicables aux chefs d'établissement. Le NPQH est administré par le National College for School Leadership, une institution financée par le gouvernement qui offre des cours

de perfectionnement des leaders des écoles. Les personnes admises participent à un programme personnalisé qui dure quatre à douze mois, selon les besoins de perfectionnement individuels. La formation comprend le matériel didactique national, des stages, du coaching, des ressources en ligne et des activités de perfectionnement des leaders. Pour obtenir une attestation, il faut présenter un portfolio d'évaluation jugé satisfaisant et réussir l'entrevue réalisée par un groupe de chefs d'établissement. Le National College for School Leadership a tout un éventail d'autres programmes de formation pour les directions d'école, tandis que les universités offrent divers programmes d'études supérieures et de qualification pour les leaders actuels et futurs.

Il existe divers programmes de leadership des écoles en Finlande, notamment :

1. le certificat du conseil national de l'éducation en administration de l'éducation;
2. les programmes de préparation des directeurs et directrices d'école donnés dans certaines universités;
3. les programmes de qualification de spécialiste en gestion;
4. les programmes de perfectionnement professionnel;
5. les études universitaires supérieures.

Le certificat en administration de l'éducation, par exemple, comporte un examen écrit portant sur les lois et les sujets liés à l'administration des écoles. Il nécessite des études à temps partiel de 12 crédits (20 à 45 heures). En comparaison, les programmes universitaires à temps partiel de préparation des directeurs et directrices d'école représentent un an à un an et demi d'études sous forme de séminaires, d'apprentissage à distance, de projets et de travaux individuels. Une partie des programmes sont financés par l'État et il y a dans certains cas des frais à payer pour les cours et les examens (Tarvainen 2007).

Le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie au Japon contribue à la formation du personnel enseignant et des directions d'école par le biais du centre national de perfectionnement du personnel enseignant (NCTD). La formation essentielle pour les leaders des écoles vise à faire mieux connaître les domaines de l'administration des écoles, de l'orientation globale

des élèves, de la gestion du curriculum, de l'éducation morale, de la formation au choix d'une carrière et d'autres sujets associés au leadership d'une école. La formation sur l'orientation globale des élèves est d'une durée de 16 jours, tandis que d'autres cours durent 3 à 5 jours. Tous les participants doivent rester sur place.

Pour devenir directeur ou directrice d'une école publique en Corée, un enseignant ou une enseignante doit accumuler des points dans différentes catégories, comme le nombre d'années d'ancienneté, les évaluations du rendement, la formation en cours d'emploi, la recherche, le travail en région éloignée et l'expérience dans un bureau d'éducation local (Kim 2004). Après avoir accumulé un certain nombre de points exigés, on devient admissible à un programme de formation des directrices et directeurs d'école. Il faut ensuite réussir le programme et un examen pour recevoir l'attestation de la qualification de directrice ou de directeur d'école. La concurrence est très grande pour l'obtention d'un poste semblable, et c'est pourquoi seule une petite partie des personnes ayant les meilleurs scores reçoit une nomination. Dans les écoles privées, il faut aussi obtenir une attestation de la qualification de directrice ou de directeur d'école auprès du gouvernement, mais ce ne sont pas les scores à l'examen ni le total de points accumulés qui déterminent qui obtient un poste, puisque les écoles privées ont le droit de choisir une personne en fonction de leur propre évaluation.

En Nouvelle-Zélande, les enseignants et enseignantes qui le souhaitent présentent une demande d'admission au programme national pour les aspirants directeurs et directrices d'école (NAPP), un programme d'apprentissage professionnel, de mentorat et d'exploration du leadership des écoles qui dure douze mois. Il s'agit d'un programme national, qui est néanmoins offert par les régions, avec les adaptations nécessaires. Le but premier du NAPP est de montrer comment aider à améliorer le rendement des élèves par les pratiques quotidiennes des futurs leaders des écoles et de former un bassin de candidates et candidats de qualité pour pourvoir les postes vacants. Après leur nomination, les titulaires participent à un programme d'initiation de dix-huit mois, qui sert à approfondir leur connaissance du leadership en éducation et à améliorer leurs compétences et leur influence dans leur école. La formation est donnée dans le cadre de cours à plein temps, de mentorat, d'apprentissage en ligne, d'autoévaluations et d'évaluations (Ministry of Education, New Zealand 2011a).

Aux États-Unis, la plupart des États exigent que les administrateurs et administratrices des écoles publiques détiennent un permis du département d'État de l'éducation. Prenons l'exemple du Texas : pour obtenir un certificat de directrice ou directeur d'école, il faut réussir un programme approuvé de formation des directeurs et directrices d'école et l'examen d'accréditation qui convient et posséder deux ans d'expérience de l'enseignement en plus d'une maîtrise. Les certificats standard pour les directrices et directeurs d'école délivrés au Texas depuis 2000 doivent obligatoirement être renouvelés tous les cinq ans. Pour le renouvellement, il faut suivre 200 heures de formation professionnelle continue basée sur les normes établies pour le certificat et étalée sur une période de cinq ans. De nombreux États exigent également que les directrices et directeurs d'école obtiennent une maîtrise. Des universités et des établissements privés d'un peu partout aux États-Unis participent au perfectionnement professionnel des leaders des écoles (Texas Education Agency 2001).

5.0. Dépenses dans le secteur de l'éducation

Tableau 9 : Dépenses dans le secteur de l'éducation

Pays	% du PIB (toutes les dépenses en éducation)	% du PIB (paliers élémentaire et secondaire)	Financement des écoles publiques	Financement des écoles privées
Canada	6,1 % (2005-2006)	3,6 % (2005-2006)	Subventions provinciales et une partie des impôts municipaux	Varie selon l'endroit selon la province ou le territoire – utilisation des impôts Financement partiel ou aucun financement.
Angleterre	5,6 % (2010)	4,3 % (2010)	Autorités locales, selon les affectations centralisées	Financement autonome
Finlande	6,0 % (2005-2006)	3,9 % (2005-2006)	Autorités locales Transferts gouvernementaux	Fonds publics
Japon	4,9 % (2005)	2,9 %	Gouvernement central Administrations locales Frais de scolarité	Gouvernement central Administrations locales Frais de scolarité Fondations des écoles
Corée	7,2 % (2005-2006)	4,3 % (2005-2006)	Gouvernement central Administrations locales Ressources indépendantes	Gouvernement central Administrations locales Frais de scolarité Fondations des écoles
Nouvelle-Zélande	6,7 % (2005-2006)	4,7 % (2005-2006)	Gouvernement central Administrations locales Ressources indépendantes	Gouvernement central Frais de scolarité
États-Unis	7,1 % (2005-2006)	3,8 % (2005-2006)	Gouvernement fédéral États Sources locales	Financement non public – frais de scolarité, subventions, levées de fonds et dons de particuliers

5.1. Part du produit intérieur brut consacrée aux dépenses dans le secteur de l'éducation

En 2005-2006, les dépenses publiques dans l'ensemble du secteur de l'éducation au Canada faites à tous les paliers par les provinces et territoires, le gouvernement fédéral et les municipalités se chiffraient à 75,7 milliards de dollars, soit 6,1 % du produit intérieur brut (PIB) du Canada. De ce total, 40,4 milliards ont été aux paliers élémentaire et secondaire, ce qui représentait 3,6 % du PIB du Canada. Les dépenses pour le secteur public constituaient 82,3 % du total, tandis que celles pour le secteur privé correspondaient à une portion de 17,7 % (Conseil des ministres de l'Éducation, Canada 2008 et OECD 2009).

En Angleterre, le ministère de l'Éducation et des Compétences avait projeté une augmentation de 2,5 % des dépenses dans les écoles en dollars indexés (5,3 % en dollars historiques) entre 2007-2008 et 2010-2011. L'objectif (avant les dernières élections) était de porter les dépenses par élève dans le secteur public au niveau de celles dans le secteur privé, soit environ 8 000 £ (Goodman et Siebieta 2006). Cela aurait pour effet de faire passer les dépenses consacrées à l'éducation au Royaume-Uni de 4,7 % du PIB en 1996-1997 à 5,6 % en 2010-2011, avec une part de 4,3 % pour les paliers élémentaire et secondaire (BBC 2007). L'augmentation des dépenses vise à [Traduction] « réduire l'écart dans les investissements par élève entre les écoles publiques et les écoles privées » (BBC 2007). Il est toutefois peu probable que cela se fasse réellement, vu le changement de gouvernement qui s'est produit en 2010.

L'OCDE a signalé qu'en 2005-2006, les dépenses totales pour les établissements d'enseignement en Finlande représentaient 6,0 % du PIB, tandis que celles relatives aux paliers élémentaire et secondaire constituaient une part de 3,9 % du PIB (OECD 2009).

Les dépenses du Japon dans le secteur de l'éducation sont inférieures à celles de la plupart des pays de l'OCDE. En 2005-2006, la part du budget du gouvernement du Japon consacrée à l'éducation représentait 4,9 % du PIB (2,9 % pour les paliers élémentaire et secondaire), soit l'une des plus basses de tous les pays de l'OCDE

(OECD 2009). Contrairement aux autres pays, le Japon n'a pas augmenté son budget pour l'éducation durant les récentes réformes. Pour cette raison, les parents doivent payer des frais considérables pour les cours supplémentaires, les programmes, les écoles de bachotage, les écoles de préparation et le tutorat. Selon un sondage réalisé en 2005 au Japon auprès des parents d'élèves de 6^e année, il semblerait que 90 % des parents envoient leurs enfants dans une « juku » ou école de bachotage et que 65 % des enfants fréquentent une école semblable au moins quatre jours par semaine (Child Research Net Cybrary 2004).

Le gouvernement de Corée a investi des montants équivalant à 7,2 % (et, pour les paliers élémentaire et secondaire, à 4,3 %) du PIB dans l'éducation en 2005-2006 (OECD 2009). Cependant, compte tenu des ambitions des parents en matière d'éducation, on peut estimer que les dépenses réelles consacrées à l'éducation frisent les 15 % du PIB. À l'instar des parents japonais, les parents coréens consacrent beaucoup d'argent aux cours supplémentaires, aux écoles de préparation et au tutorat. En 1998, un rapport du ministère de l'Éducation de la Corée estimait que les parents dans ce pays dépensaient plus de 9,6 billions de won (équivalent de 8,06 milliards de dollars américains) pour du tutorat, ce qui représente plus de la moitié du budget du ministère pour la même année (Cho et Yoon 2005).

La Nouvelle-Zélande a consacré 6,7 % (et, pour les paliers élémentaire et secondaire, 4,7 %) de son PIB à l'éducation en 2005-2006 (OECD 2009). En 2010, le budget national a affecté 1,6 milliard de dollars de plus à l'éducation en quatre ans. Les fonds devaient servir à financer une augmentation du budget de fonctionnement des écoles, mais la part du PIB pourrait demeurer inchangée.

D'après l'OCDE (2009), les États-Unis ont dépensé pour l'éducation en 2005-2006 l'équivalent de 7,1 % du PIB (dont 3,8 % pour les paliers élémentaire et secondaire). Les dépenses aux États-Unis varient davantage d'un district à l'autre que dans les autres pays inclus dans notre étude, car le financement des écoles aux États-Unis dépend des impôts municipaux et les ressources des districts fluctuent beaucoup.

5.2. Mécanismes de financement des écoles privées

Au Canada, les fonds publics consacrés à l'éducation viennent des provinces ou territoires ou encore d'une combinaison de transferts provinciaux et d'impôts municipaux. Depuis une vingtaine d'années, les districts scolaires dans la plupart des provinces n'ont plus le pouvoir d'amasser des fonds au moyen d'impôts municipaux. Les règlements provinciaux sur le financement sont revus chaque année et ils prévoient la distribution des fonds entre tous les conseils scolaires d'après des facteurs comme le nombre d'élèves, les besoins particuliers et l'emplacement. Le financement des écoles privées varie quant à lui d'une province à l'autre. Trois provinces ont un système d'éducation distinct composé d'écoles financées par les impôts qui dispensent un enseignement religieux aux paliers élémentaire et secondaire pour les catholiques ou les protestants, lorsqu'ils représentent une minorité religieuse dans une collectivité. Six autres financent partiellement les écoles privées remplissant certains critères, qui varient selon la province. Les écoles privées des autres provinces ne reçoivent pas du tout de fonds publics, bien qu'elles puissent être assujetties à des règlements. Toutes réunies, les écoles publiques et les écoles séparées financées par l'État sont fréquentées par environ 93 % de tous les élèves du Canada (Conseil des ministres de l'Éducation, Canada 2008).

Les écoles de l'Angleterre sont financées par les autorités locales, à l'aide de fonds provenant du gouvernement central ou des impôts locaux. Les écoles privées dépendent quant à elles des frais de scolarité et d'autres ressources plutôt que des fonds publics.

Les établissements d'enseignement de la Finlande, qu'ils soient publics ou privés, reçoivent autant de fonds publics. Le financement de l'éducation repose à la fois sur les États et les autorités locales. Les subventions de l'État représentent en moyenne 57 % des coûts de l'éducation au palier secondaire, tandis que les contributions municipales de différentes sources de revenu sont en moyenne de 43 % (European Agency for Development in Special Needs Education 2009). L'État vient aussi en aide aux autorités locales en leur accordant des subventions accrues pour leur permettre d'offrir des services d'éducation de l'enfance en difficulté.

Au Japon, le financement du système d'éducation public est contrôlé à la fois par le gouvernement central et les administrations municipales, bien que des frais de scolarité continuent d'être exigés dans les écoles secondaires pour tous les élèves. Ni les écoles publiques ni les écoles privées ne sont gratuites, bien que les frais des écoles secondaires privées de deuxième cycle, en partie financés par le gouvernement, soient à peu près deux fois plus élevés que ceux des écoles publiques (Watanabe 2004). Le gouvernement est toujours en train d'évaluer si le système national de subventions, qui a pour effet de transférer une bonne part des pouvoirs de perception des impôts du gouvernement central aux administrations locales, sera aboli dans l'avenir (Watanabe 2004).

Les fonds publics servant à financer le système d'éducation public de la Corée proviennent à la fois du gouvernement central et des administrations locales. Les administrations locales financent les écoles secondaires, sauf qu'une portion de 83 % des ressources financières provient du gouvernement central (Guo 2005). Le reste vient de sources de financement indépendantes et surtout des frais de scolarité. Les écoles privées de Corée reçoivent le soutien financier des autorités tant nationales que régionales et des fondations des écoles, même si ce sont les frais de scolarité qui représentent la principale source de financement des écoles privées (Guo 2005).

En Nouvelle-Zélande, les écoles publiques sont financées en totalité et réglementées par l'État. Pour leur part, les écoles intégrées sont financées au même taux par élève que les écoles publiques et sont aussi assujetties à une grande part des règlements applicables aux écoles publiques. Les écoles indépendantes ou privées de la Nouvelle-Zélande reçoivent quant à elles moins de fonds publics et sont soumises à moins de règlements que les autres écoles.

Aux États-Unis, les écoles publiques reçoivent des fonds de trois paliers : le gouvernement fédéral, les États et les administrations locales. Bien qu'il y ait des variations selon l'État, une portion importante des revenus des écoles provient des impôts fonciers. C'est donc dire que les ressources par élève des écoles publiques fluctuent beaucoup. Les écoles privées des États-Unis ne reçoivent pas du tout de fonds publics et doivent donc avoir leurs propres sources de financement, qui sont le

plus souvent diverses sources non publiques, comme les frais de scolarité, les subventions privées, les collectes de fonds auprès des parents ainsi que les dons des anciens, des entités religieuses et des particuliers.

6.0. Conclusion

Le présent rapport se limite aux aspects qui peuvent être facilement comparés à l'aide des données accessibles. Il y a des composantes importantes de l'éducation, comme la dynamique interne des écoles, qui ne sont pas prises en compte puisqu'on n'a pas trouvé les données comparatives qui auraient été nécessaires. Il n'en reste pas moins que les comparaisons basées sur les données accessibles permettent de tirer des conclusions importantes puisqu'une bonne part des politiques se concentrent sur les aspects les plus visibles.

Alors, que peut-on dire des systèmes donnant les meilleurs résultats, d'après les données que nous avons recueillies? Le type de revue documentaire à laquelle nous nous sommes livrés ne nous permet pas de tirer des conclusions certaines et c'est pourquoi nous nous contenterons de faire des observations ou de proposer de plus amples recherches.

Les meilleurs systèmes passés en revue possèdent différents groupes de caractéristiques. Il y en a qui sont centralisés, et d'autres pas. Certains reposent beaucoup sur les examens, alors que ce n'est pas le cas pour d'autres. Quelques-uns semblent exercer d'intenses pressions sur le rendement des élèves, mais pas tous. Le secteur privé occupe parfois une place importante, mais pas toujours, et ainsi de suite. On ne peut donc pas recommander, simplement à partir de ces exemples, une formule toute faite qui permettrait d'améliorer les taux d'obtention de diplôme au palier secondaire.

Les formules toutes faites ne fonctionnent pas puisque la façon d'aborder l'éducation dans chaque pays est intimement liée à son histoire, à sa culture et à ses institutions. C'est ce qui ressort avec évidence des comparaisons entre les pays asiatiques et ceux d'Amérique du Nord. Les divergences dans les façons de voir l'éducation, les rapports d'autorité et le rôle de l'individu et de la société engendrent des approches très différentes en matière d'éducation.

Par contre, tous les systèmes ont de nombreuses caractéristiques communes. Les écoles secondaires ont une clientèle qui se ressemble beaucoup, pour ce qui est de l'âge, et ont une structure à peu près semblable pour les cours et les matières. De plus, d'après les données recueillies, elles ont une approche pédagogique qui est aussi très similaire (les élèves prennent des notes pendant que l'enseignant ou l'enseignante parle ou ils étudient à partir des manuels). Elles participent toutes beaucoup à l'orientation des élèves vers leur carrière ou leurs études futures, même si elles s'y prennent d'une manière différente dans chaque pays.

Ce qu'il y a de particulièrement frappant, c'est les points communs du curriculum, qui se concentre toujours sur les matières traditionnelles, malgré l'évolution rapide des connaissances. Par exemple, les écoles secondaires de tous les systèmes accordent encore une place importante aux mathématiques et aux sciences mais pas aux sciences humaines, malgré les changements marqués dans les tendances des inscriptions aux études postsecondaires (où les sciences humaines dominent) et dans les exigences du marché du travail. Il en est ainsi même si, malgré ce qu'on entend souvent dire, rares sont les personnes qui ont réellement besoin des sciences ou encore des mathématiques de niveau avancé dans leur travail. De même, les élèves ont rarement la possibilité d'exprimer leurs intérêts ou de faire des choix, même s'ils devront pour la plupart s'habituer à le faire dès la fin de leurs études secondaires.

Le fait que de nombreux systèmes aient beaucoup de points communs, mais avec des résultats très différents, et aussi les variations qui existent dans les autres caractéristiques amènent à penser que ce ne sont pas les aspects structuraux des systèmes qui ont le plus d'influence sur les résultats. Autrement dit, il semblerait que les pays puissent obtenir de bons résultats que leur système soit ou non centralisé ou que leurs examens soient exigeants ou non. Des facteurs comme la durée de l'année scolaire, le nombre d'heures de classe dans une journée et la répartition des matières ne semblent pas, d'après notre étude, produire des effets déterminants, bien qu'ils fassent l'objet de nombreuses politiques.

Ce qui semble compter le plus, ce sont les valeurs et l'histoire de chaque pays qui, même si elles représentent des facteurs importants, évoluent manifestement avec le

temps. C'est ce qui s'est passé dans chaque pays, et les changements ont dans certains cas été radicaux. La Finlande a complètement transformé son système d'éducation il y a une vingtaine d'années, en abandonnant notamment une approche très cloisonnée, ce qui a donné de très bons résultats. La Corée a réussi à faire augmenter de façon spectaculaire le niveau de scolarité et le rendement scolaire sur une période de trente ans, en faisant des investissements massifs à tous les paliers du système d'éducation. C'est donc dire qu'il n'est pas tout à fait justifié de croire que le rendement scolaire ne peut être amélioré qu'en apportant de vastes changements culturels ou économiques. Une démarche basée sur la détermination à améliorer les résultats scolaires peut aussi entraîner un changement culturel.

Il est ironique de constater que, même si les écoles secondaires sont profondément influencées par les collectivités dans lesquelles elles se trouvent, les relations entre les écoles et leur collectivité ne semblent pas avoir joué un rôle important dans les systèmes. Même si les données auxquelles on avait accès étaient limitées, elles ont permis de constater que, dans la plupart des pays, les écoles sont plutôt éloignées de la collectivité. Dans la majorité des cas, les élèves restent pratiquement toujours à l'intérieur de l'école et le curriculum demeure en grande partie désincarné. Il continue de reposer sur les manuels et les notes au lieu d'être étroitement relié à la façon dont les gens vivent et travaillent réellement dans le quartier.

Même s'il ressort de façon évidente que des améliorations à l'échelle des systèmes sont possibles, il est intéressant de constater que les politiques sur l'éducation ne visent généralement pas l'amélioration d'un système dans son ensemble. Rares sont les cas où on peut observer, comme en Ontario ces dernières années, des démarches résolues et globales visant à améliorer les résultats dans l'ensemble d'un système au moyen de tout un ensemble de mesures. Le plus souvent, on semble tenter d'agir sur un ou deux éléments à la fois, qu'il s'agisse des examens, du curriculum ou des structures de régie interne. Pourtant, d'après ce qu'on a constaté dans la présente étude, ainsi que dans d'autres recherches (Levin 2008 et Levin et Fullan 2008), les changements touchant peu d'éléments à la fois ne permettent pas d'obtenir les résultats souhaités. Les améliorations doivent englober l'ensemble du système, et il faut cibler délibérément les facteurs qui ont une véritable influence sur le rendement

des élèves, qui relèvent pour la plupart de l'ensemble de la société ou des pratiques propres à l'école.

Pour terminer, voici quelques conclusions relatives à l'Ontario qu'on peut tirer de l'étude et qui sont le prolongement logique de ce qui a été dit jusqu'ici.

- Il y a lieu de se montrer optimiste à l'égard des possibilités d'améliorer les résultats des élèves dans les écoles secondaires du Canada, si on se fie à ce que les autres systèmes, et notamment l'Ontario, ont été capables de faire ces dernières années.
- Même si on peut tirer des leçons de ce qui se passe ailleurs en vue d'exploiter des possibilités qui nous semblent prometteuses dans notre propre contexte, il faut éviter de transposer intégralement des politiques dans un autre système, puisque chaque élément fait partie d'un tout
- Il ne semble exister aucune relation entre diverses structures scolaires (comme l'organisation de l'année scolaire, des journées de classe ou du calendrier) et l'amélioration des résultats, ce qui porte à croire que la modification des structures n'est pas la meilleure voie à suivre.
- Les systèmes qui comportent des liens étroits entre les écoles et le marché du travail semblent obtenir de meilleurs résultats grâce à leur approche de formation professionnelle. C'est là une piste qui mérite d'être explorée davantage en Ontario.
- Il semble important d'agir de façon stratégique pour l'amélioration d'un système pour être efficace.

Les comparaisons avec ce qui se passe ailleurs peuvent encore beaucoup nous apprendre sur les pratiques efficaces au palier secondaire. Pour l'instant, on sait que tout un éventail de stratégies différentes peuvent donner de bons résultats, avec une démarche systématique et une attention soutenue.

7.0. Bibliographie

- AKIBA, M., G.K. LETENDRE et J.P. SCRIBNER. "Teacher Quality, Opportunity Gap, and Achievement Gap in 47 Countries", *Educational Researcher*, vol. 36, n° 7, 2007, p. 369-387.
- ALEXANDER, R. "Still No Pedagogy? Principal, Pragmatism and Compliance in Primary Education", *Cambridge Journal of Education*, [En ligne], vol. 24, n° 1, 2004, p. 7-33. [http://www.robinalexander.org.uk/docs/Camb_Jnl_article_04.pdf].
- BARBER, M., et M. MOURSHED. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, [En ligne], UK: McKinsey & Co., 2007. [http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf].
- BBC. *Education Spending to Reach £74bn*, [En ligne], 2007. [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/6474789.stm].
- BERRY, J., et P. SAHLBERG. "Accountability Affects the Use of Small Group Learning in School Mathematics", *Nordic Studies in Mathematics Education*, [En ligne], vol. 11, n° 1, 2006, p. 5-31. [<http://www.pasisahlberg.com/downloads/CL%20and%20accountability%20NOMAD%20printable.pdf>].
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Rapport sur l'enseignement au Canada 2007 – État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner*, [En ligne], 2007. [http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SOLR/2007/SOLR_Report_Online_FR.pdf].
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION. *L'éducation publique au Canada – Faits, tendances et attitudes*, [En ligne], 2007. [<http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/ace-2007-education-publique-au-canada.pdf>].
- CHILD RESEARCH NET CYBRARY. *Selecting a Junior High School: Parents of Sixth Graders in Public Elementary Schools in Two Wards of Metropolitan Tokyo Where School Choice Has Been Implemented*, [En ligne], 2004. [http://www.childresearch.net/RESOURCE/DATA/MONO_DIGESTS/SCHOOL_2.HTM#79].
- CHO, S., et Y. YOON. "Family Processes and Psychosocial Problems of the Young Korean Gifted", *International Journal for the Advancement of Counselling*, vol. 27, n° 2, 2005, p. 245-261.
- CONE, D.H. "Private Schools Hold Sway But the State Gets a Tick", *National Business Review*, 13 juin 2003.
- COUNCIL FOR AMERICAN PRIVATE EDUCATION. *Facts and Studies*, [En ligne], 2010. [<http://www.capenet.org/facts.html>].

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *L'éducation au Canada*, [En ligne], 2008. [<http://www.cicic.ca/docs/cmec/EducationCanada2008.fr.pdf>].
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *L'éducation au Canada – Horizon 2020 : Déclaration conjointe des ministres provinciaux et territoriaux de l'éducation*, [En ligne], 2008. [<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.fr.pdf>].
- DE WAAL, A. *Education in England: Policy vs. Impact*, [En ligne], CIVITAS: Institute for the Study of Civil Society, 2009. [http://civitas.org.uk/pdf/educationinengland_policyvs.impact.pdf].
- DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Pedagogy and Practice*, [En ligne], 2010a. [<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/pedagogy/>].
- DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Teaching Styles and Strategies*, [En ligne], 2010b. [<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/pedagogy/teachingstyles/>].
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Financing – Finland*, [En ligne], 2009. [<http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/financing/>].
- EVANS, L. *Teacher Professional Development in England: A Critical Perspective on Current Issues and Priorities*, [En ligne], 2010. [www.education.leeds.ac.uk/research/uploads/112.doc].
- FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION. *Education*, [En ligne], 2010. [http://www.oph.fi/english/education/general_upper_secondary_education/curriculum/].
- FUJITA, H. "Whither Japanese Schooling: Educational Reforms and Their Impact on Ability Formation and Educational Opportunity", dans GORDON, J.A., H. FUJITA, T. KARIYA et G. LETENDRE, éd. *Challenges to Japanese Education: Economics, Reform and Human Rights*, Columbia: Teachers College Press, 2010, p. 27-45.
- GIDNEY, R.D. *From Hope to Harris: The Reshaping of Ontario's Schools*, Toronto: University of Toronto Press, 1999.
- GOODMAN, A., et L. SIEBIETA. *Public Spending on Education in the UK – Prepared for the Education and Skills Select Committee*, [En ligne], IFS Briefing Note No. 71, 2006. [<http://www.ifs.org.uk/bns/bn71.pdf>].
- GUO, Y. *Asia's Educational Edge: Current Achievements in Japan, Korea, Taiwan, China, and India*, Lanham: Lexington Books, 2005.
- HALL, D., et B. LANGTON. *Perceptions of the Status of Teachers*, rapport élaboré pour le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande et le New Zealand Teachers Council, [En ligne], 2006. [<http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2535/5971>].

HARGREAVES, L. "The Status and Prestige of Teachers and Teaching", *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, vol. 21, n° 4, 2009, p. 217-229.

HARGREAVES, L., M. CUNNINGHAM, A. HANSEN, D. MCINTYRE, C. OLIVER et T. PELL. *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession – Final Report of the Teacher Status Project*, [En ligne], University of Cambridge Faculty of Education and Department of Media and Communication, University of Leicester, 2007.
[\[http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR831A.pdf\]](http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR831A.pdf).

HARRIS INTERACTIVE. *Firefighters, Scientists and Teachers Top List as "Most Prestigious Occupations", According to Latest Harris Poll*, [En ligne], 2007.
[\[http://www.harrisinteractive.com/vault/Harris-Interactive-Poll-Research-Prestigious-Occupations-2007-08.pdf\]](http://www.harrisinteractive.com/vault/Harris-Interactive-Poll-Research-Prestigious-Occupations-2007-08.pdf).

HODGSON, A., et K. SPOURS. *Education and Training 14-19: Curriculum, Qualifications and Organizations*, London: Sage, 2008.

JUSSILA, J., et S. SAARI, éd. *Teacher Education as a Future-Moulding Factor: International Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities*, [En ligne], Publication of the Finnish Higher Education Evaluation Council 9:2000.
[\[http://www.kka.fi/files/134/KKA_900.pdf\]](http://www.kka.fi/files/134/KKA_900.pdf).

KANSANEN, P. "Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments", dans MOON, B., L. VLĂSCEANU et C. BARROWS, éd. *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*, Bucharest: Unesco-Cepes, 2003, p. 85-108.

KEMPLE, J.J., et C.J. WILLNER. *Career Academies: Long-Term Impacts on Labor Market Outcomes, Educational Attainment, and Transitions to Adulthood*, [En ligne], 2008. [\[http://www.mdrc.org/publications/482/overview.html\]](http://www.mdrc.org/publications/482/overview.html).

KIM, M. "Beginning Principals in the Republic of Korea: The Challenges of New Leadership", *Journal of Educational Policy*, vol. 1, n° 1, 2004, p. 85-97.

LAROCQUE, N. "School Choice: Lessons from New Zealand", *Briefing Papers*, [En ligne], Education Forum, No. 12, 2005.
[\[http://www.educationforum.org.nz/upload/pdf/Briefing_no_12.pdf\]](http://www.educationforum.org.nz/upload/pdf/Briefing_no_12.pdf).

INTERNATIONAL REVIEW OF CURRICULUM AND ASSESSMENT FRAMEWORKS INTERNET ARCHIVE. [En ligne], 2009. [\[http://www.inca.org.uk\]](http://www.inca.org.uk).

LARSEN, M.A. "A Critical Analysis of Teacher Evaluation Policy Trends", *Australian Journal of Education*, vol. 49, n° 3, 2005, p. 292-305.

LEVIN, B. *Reforming Education: From Origins to Outcomes*, London: Routledge, 2001.

LEVIN, B. *How to Change 5000 Schools*, Massachusetts: Harvard Education Press, 2008.

- LEVIN, B., et M. FULLAN. "Learning about System Renewal", *Educational Management, Administration and Leadership*, vol. 36, n° 2, 2008, p. 289-303.
- LEWIS, W.D. "Shift in South Korean Teacher Evaluation Policy", *Education Policy Matters*, [En ligne], 12 octobre 2009.
[\[http://educationpolicymatters.com/2009/12/10/shift-in-south-korean-teacher-evaluation-policy.aspx\]](http://educationpolicymatters.com/2009/12/10/shift-in-south-korean-teacher-evaluation-policy.aspx).
- MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE AND TECHNOLOGY, JAPAN. *Japanese Government Policies in Education, Culture, Sports, Science and Technology*, [En ligne], 2002.
[\[http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/index.html\]](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/index.html).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *L'excellence du personnel enseignant – réaliser le plein potentiel des élèves grâce au perfectionnement professionnel continu*, [En ligne], 2004.
[\[http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/partnership/potentialf.html\]](http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/partnership/potentialf.html).
- MINISTRY OF EDUCATION, ONTARIO. *Think literacy library*, [En ligne], 2007.
[\[http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/library.html\]](http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/library.html).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Stratégie visant la réussite des élèves*, [En ligne], 2008. [\[http://www.edu.gov.on.ca/fre/studentsuccess/pathways/\]](http://www.edu.gov.on.ca/fre/studentsuccess/pathways/).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, [En ligne], 2009.
[\[http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf\]](http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Journées pédagogiques consacrées aux priorités provinciales en matière d'éducation*, [En ligne], 2010a.
[\[http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/151.html\]](http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/151.html).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Écoles privées élémentaires et secondaires*, [En ligne], 2010b.
[\[http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/privsch/index.html\]](http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/privsch/index.html).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Ce que nous faisons*, [En ligne], 2010c. [\[http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/whatwedo.html\]](http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/whatwedo.html).
- MORRIS, P. "Asia's Four Little Tigers: A Comparison of the Role of Education in Their Development", *Comparative Education*, vol. 32, n° 1, 1996, p. 95-109.
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *Educational Leaders*, [En ligne], 2011a.
[\[http://www.educationalleaders.govt.nz/\]](http://www.educationalleaders.govt.nz/).
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *Effective Pedagogy*, [En ligne], 2011b.
[\[http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum/Effective-pedagogy\]](http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum/Effective-pedagogy).

- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *Factsheet: Professional Learning and Development*, [En ligne], 2011c. [<http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/EducationInitiatives/StrengtheningStudentAchievement/ProfessionalLearningAndDevelopment.aspx>].
- NEW ZEALAND LEGISLATION. *New Zealand Education Standards Act*, [En ligne], 2011d. [<http://www.legislation.govt.nz/act/public/2001/0088/latest/DLM117863.html>].
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *NZ Education System Overview*, [En ligne], 2011e. [http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/InternationalEducation/FoInternationalStudentsAndParents/NZEdOverview/Technical_and_Vocational_Education.aspx].
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *Performance Management Systems*, [En ligne], 2011f. [<http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/SchoolOperations/EmploymentConditionsAndEvaluation/PerformanceManagementSystems.aspx>].
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *Principal and Teacher Performance Management*, [En ligne], 2011g. [<http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/SchoolOperations/EmploymentConditionsAndEvaluation/PrincipalAndTeacherPerformanceManagement.aspx>].
- OECD. *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background Report for Finland*, [En ligne], 2003. [<http://www.oecd.org/dataoecd/43/15/5328720.pdf>].
- OCDE. *Regards sur l'éducation 2006*, Paris, OCDE, 2006.
- OCDE. *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, Paris, OCDE, 2007.
- OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris: OECD, 2009.
- OCDE. *Regards sur l'éducation 2010*, [En ligne], 2010a. [<http://www.oecd.org/dataoecd/45/38/45926102.pdf>].
- OCDE. *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (volume I)*, [En ligne], 2010b. [<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810072e.pdf>].
- OFSTED. [En ligne], 2010. [<http://www.ofsted.gov.uk/>].
- ONTARIO PRINCIPALS COUNCIL. *Education Leadership Canada*, [En ligne], 2010. [<http://www.principals.ca/Display.aspx?cid=4379>].

- QUALITY IMPROVEMENT AGENCY. *Key Skills Support Programme: Skills at Key Stage 4*, [En ligne], 2008.
[\[http://www.excellencegateway.org.uk/pdf/Skills%20at%20Key%20Stage%204.pdf\]](http://www.excellencegateway.org.uk/pdf/Skills%20at%20Key%20Stage%204.pdf).
- SAHLBERG, P. "Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach", *Journal of Education Policy*, [En ligne], vol. 22, n° 2, 2007, p. 147-171.
[\[http://www.pasisahlberg.com/downloads/Education%20policies%20for%20raising%20learning%20JEP.pdf\]](http://www.pasisahlberg.com/downloads/Education%20policies%20for%20raising%20learning%20JEP.pdf).
- SHEPHERD, J. "GCSE Results: Rise in Numbers Taking Exams a Year Early", *The Guardian*, [En ligne], 24 août 2010.
[\[http://www.guardian.co.uk/education/2010/aug/24/gcse-results-rise-in-students-taking-year-early\]](http://www.guardian.co.uk/education/2010/aug/24/gcse-results-rise-in-students-taking-year-early).
- SIMOLA, H. "The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education", *Comparative Education*, [En ligne], vol. 41, n° 4, 2005, p. 255-470.
[\[http://www.mv.helsinki.fi/home/hsimola/Finnish%20PISA%20Miracle%2005.pdf\]](http://www.mv.helsinki.fi/home/hsimola/Finnish%20PISA%20Miracle%2005.pdf).
- SORENSEN, C. "Success and Education in South Korea", *Comparative Education Review*, vol. 38, n° 1, 1994, p. 10-35.
- STATISTIQUE CANADA. *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*, [En ligne], 2010.
[\[http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm\]](http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm).
- TARVAINEN, E. *School Management Training in Finland: Updated Country Report*, [En ligne], Institute of Educational Leadership, University of Jyväskylä, 2007.
[\[http://www.bi.no/cemFiles/HEAD%20Third/Groups/HEAD%20COUNTRY%20REPORT%20FINLAND%202007.pdf\]](http://www.bi.no/cemFiles/HEAD%20Third/Groups/HEAD%20COUNTRY%20REPORT%20FINLAND%202007.pdf).
- TEXAS EDUCATION AGENCY. *The Principal Certificate, Including the Required Principal Assessment Process*, [En ligne], TAC, titre 19, chapitre 241, 2001.
[\[http://www.sbec.state.tx.us/sbeconline/certinfo/2principal.pdf\]](http://www.sbec.state.tx.us/sbeconline/certinfo/2principal.pdf).
- THE BROAD PRIZE FOR URBAN EDUCATION. *Long Beach Unified School District, Calif.*, [En ligne], [s. d.].
[\[http://www.broadprize.org/asset/1334-tbp2009factsheetlong%20beach.pdf\]](http://www.broadprize.org/asset/1334-tbp2009factsheetlong%20beach.pdf).
- THE BROAD PRIZE FOR URBAN EDUCATION. *New York City Department of Education*, [En ligne], 2007. [\[http://www.broadprize.org/asset/2007NewYorkBrief.pdf\]](http://www.broadprize.org/asset/2007NewYorkBrief.pdf).
- TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS. *Professional Standards for Teachers: Post Threshold*, [En ligne], 2007.
[\[http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~/_/media/resources/teacher/professional-standards/standards_postthreshold.pdf\]](http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~/_/media/resources/teacher/professional-standards/standards_postthreshold.pdf).

WATANABE, R. "Japan: Encouraging Individualism, Maintaining Community Values", dans ROTBERG, I.C., éd. *Balancing Change and Tradition in Global Education Reform*, Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2004, p. 229-242.

WITTENSTEIN, R. "Progress on Graduation Rate Stalls; 1.3 Million Students Fail to Earn Diplomas", *Education Week*, [En ligne], EPE Research Centre, 10 juin 2010. [http://www.edweek.org/media/ew/dc/2010/DC10_PressKit_FINAL.pdf].

8.0. Annexe

Ressources classées par sujet

Comparaisons entre les pays

- BARBER, M., et M. MOURSHED. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, [En ligne], UK: McKinsey & Co., 2007.
[\[http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf\]](http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf).
- BUREAU OF INTERNATIONAL INFORMATION PROGRAMS, U.S. DEPARTMENT OF STATE. *USA Education in Brief*, [En ligne], 2008.
[\[http://www.america.gov/media/pdf/books/education-brief2.pdf#popup\]](http://www.america.gov/media/pdf/books/education-brief2.pdf#popup).
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *L'éducation au Canada*, [En ligne], [s. d]. [\[http://www.cmec.ca/Pages/canadawide_fr.aspx\]](http://www.cmec.ca/Pages/canadawide_fr.aspx).
- FINLAND MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE. *Education*, [En ligne], [s. d].
[\[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=en\]](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=en).
- GUO, Y. *Asia's Educational Edge: Current Achievements in Japan, Korea, Taiwan, China, and India*, Lanham: Lexington Books, 2005.
- HODGSON, A., et K. SPOURS. *Education and Training 14-19: Curriculum, Qualifications and Organizations*, London: Sage, 2008.
- INTERNATIONAL REVIEW OF CURRICULUM AND ASSESSMENT FRAMEWORKS INTERNET ARCHIVE. [En ligne], 2009.
[\[http://www.inca.org.uk/country_archives.html\]](http://www.inca.org.uk/country_archives.html).
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *NZ Education System Overview*, [En ligne], 2011.
[\[http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/InternationalEducation/ForInternationalStudentsAndParents/NZEdOverview/Technical_and_Vocational_Education.aspx\]](http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/InternationalEducation/ForInternationalStudentsAndParents/NZEdOverview/Technical_and_Vocational_Education.aspx).
- OCDE. *Regards sur l'éducation 2010*, [En ligne], 2010.
[\[http://www.oecd.org/dataoecd/45/38/45926102.pdf\]](http://www.oecd.org/dataoecd/45/38/45926102.pdf).

Curriculum

BUREAU OF INTERNATIONAL INFORMATION PROGRAMS, U.S. DEPARTMENT OF STATE. *USA Education in Brief*, [En ligne], 2008.

[<http://www.america.gov/media/pdf/books/education-brief2.pdf#popup>].

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *L'éducation au Canada*, [En ligne], [s. d.]. [http://www.cmec.ca/pages/canadawide_fr.aspx].

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION. *Education*, [En ligne], 2010.

[http://www.oph.fi/english/education/general_upper_secondary_education/curriculum].

INTERNATIONAL REVIEW OF CURRICULUM AND ASSESSMENT FRAMEWORKS INTERNET ARCHIVE. [En ligne], 2009.

[http://www.inca.org.uk/country_archives.html].

KOREA INSTITUTE FOR CURRICULUM AND EVALUATION. [En ligne], [s. d.].

[<http://www.kice.re.kr/en/resources/curriculum03.jsp>].

LE METAIS, J. *International Developments in Upper Secondary Education: Context, Provision and Issues*, [En ligne], National Foundation for Education Research, 2002.

[http://www.inca.org.uk/pdf/cav_final_report.pdf].

MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE AND TECHNOLOGY, JAPAN. *Japanese Government Policies in Education, Culture, Sports, Science and Technology 2002*, [En ligne], [s. d.].

[http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/index.html].

NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *NZ Education System Overview*, [En ligne], 2011.

[http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/InternationalEducation/FoInternationalStudentsAndParents/NZEdOverview/Technical_and_Vocational_Education.aspx].

OCDE. *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (volume I)*, [En ligne], 2010.

[<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810072e.pdf>].

WATANABE, R. "Japan: Encouraging Individualism, Maintaining Community Values", dans ROTBERG, I.C., éd. *Balancing Change and Tradition in Global Education Reform*, Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2004, p. 229-242.

Responsabilisation et évaluations

BARBER, M., et M. MOURSHED. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, [En ligne], UK: McKinsey & Co., 2007.

[http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf].

DARLING-HAMMOND, L., et L. Wentworth. *Benchmarking Learning Systems: Student Performance Assessment in International Context*, [En ligne], Stanford Centre for Opportunity Policy in Education, 2010.
[\[http://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/benchmarking-learning-systems.pdf\]](http://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/benchmarking-learning-systems.pdf).

BACCALAURÉAT FINLANDAIS. [En ligne], 2008. [\[http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/\]](http://www.ylioppilastutkinto.fi/fr/).

INTERNATIONAL REVIEW OF CURRICULUM AND ASSESSMENT FRAMEWORKS
INTERNET ARCHIVE. *Japan*, [En ligne], 2008. [\[http://www.inca.org.uk/japan.html\]](http://www.inca.org.uk/japan.html).

LE METAIS, J. *International Developments in Upper Secondary Education: Context, Provision and Issues*, [En ligne], National Foundation for Education Research, 2002.
[\[http://www.inca.org.uk/pdf/cav_final_report.pdf\]](http://www.inca.org.uk/pdf/cav_final_report.pdf).

LEVIN, B. *How to Change 5000 Schools*, Massachusetts: Harvard Education Press, 2008.

NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *Performance Management Systems*, [En ligne], 2011.
[\[http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/SchoolOperations/EmploymentConditionsAndEvaluation/PerformanceManagementSystems.aspx\]](http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/SchoolOperations/EmploymentConditionsAndEvaluation/PerformanceManagementSystems.aspx).

MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE AND TECHNOLOGY,
JAPAN. *Japanese Government Policies in Education, Culture, Sports, Science and Technology 2002*, [En ligne], [s. d.].
[\[http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/index.html\]](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/index.html).

OFSTED. [En ligne], [s. d.]. [\[http://www.ofsted.gov.uk/\]](http://www.ofsted.gov.uk/).

Les enseignants et enseignantes et l'enseignement

DARLING-HAMMOND, L., R. CHUNG WEI, A. ANDREE, N. RICHARDSON et S. ORPHANOS. *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, [En ligne], National Staff Development Council: School Redesign Network at Stanford University, 2009.
[\[http://www.learningforward.org/news/NSDCstudy2009.pdf\]](http://www.learningforward.org/news/NSDCstudy2009.pdf).

EVANS, L. *Teacher Professional Development in England: A Critical Perspective on Current Issues and Priorities*, [En ligne], 2010.
[\[www.education.leeds.ac.uk/research/uploads/112.doc\]](http://www.education.leeds.ac.uk/research/uploads/112.doc).

HALL, D., et B. LANGTON. *Perceptions of the Status of Teachers*, rapport élaboré pour le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande et le New Zealand Teachers Council, [En ligne], 2006.
[\[http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2535/5971\]](http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2535/5971).

- NATIONAL CENTRE FOR TEACHERS' DEVELOPMENT. *Organization/Outline*, [En ligne], 2003-2004. [http://www.nctd.go.jp/X_sosiki/index_x_eng.html].
- KIM, E., et Y. HAN. *Attracting, Developing and Training Effective Teachers: Background Report for Korea*, [En ligne], Seoul: Korean Educational Development Institute, 2002. [<http://www.oecd.org/dataoecd/18/23/2713221.pdf>].
- LARSON, M.A. "A Critical Analysis of Teacher Evaluation Policy Trends", *Australian Journal of Education*, vol. 49, n° 3, 2005, p. 292-305.
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *Effective Pedagogy*, [En ligne], 2011. [<http://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum/Effective-pedagogy>].
- NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. *Factsheet: Professional Learning and Development*, [En ligne], 2011. [<http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/EducationInitiatives/StrengtheningStudentAchievement/ProfessionalLearningAndDevelopment.aspx>].
- TEXAS EDUCATION AGENCY. *The Principal Certificate, Including the Required Principal Assessment Process*, [En ligne], TAC, titre 19, chapitre 241, 2001. [<http://www.sbec.state.tx.us/sbeconline/certinfo/2principal.pdf>].

Dépenses dans le secteur de l'éducation

- BARBER, M., et M. MOURSHED. *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, [En ligne], UK: McKinsey & Co., 2007. [http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf].
- BBC. *Education Spending to Reach £74bn*, [En ligne], 2007. [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/6474789.stm].
- BILL ENGLISH'S SPEECH. *Budget 2010: Raw Data*, [En ligne], 20 mai 2010. [<http://www.nbr.co.nz/article/budget-2010-raw-data-bill-englishs-speech-123305>].
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *L'éducation au Canada*, [En ligne], 2008. [<http://www.cicic.ca/docs/cmec/EducationCanada2008.fr.pdf>].
- FUJITA, H. "Whither Japanese Schooling: Educational Reforms and Their Impact on Ability Formation and Educational Opportunity", dans GORDON, J.A., H. FUJITA, T. KARIYA et G. LETENDRE, éd. *Challenges to Japanese Education: Economics, Reform and Human Rights*, Columbia: Teachers College Press, 2010, p. 27-45.
- GOODMAN, A., et L. SIEBIETA. *Public Spending on Education in the UK – Prepared for the Education and Skills Select Committee*, [En ligne], IFS Briefing Note No. 71, 2006. [<http://www.ifs.org.uk/bns/bn71.pdf>].
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, FINLAND. *Education*, [En ligne], [s. d.]. [<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=en>].

OCDE. *Regards sur l'éducation 2010*, [En ligne], 2010.
[\[http://www.oecd.org/dataoecd/45/38/45926102.pdf\]](http://www.oecd.org/dataoecd/45/38/45926102.pdf).

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Budget Office—U.S. Department of Education*, [En ligne], 2010. [\[http://www2.ed.gov/about/overview/budget/index.html?src=ln\]](http://www2.ed.gov/about/overview/budget/index.html?src=ln).

