

# Écoles ciblées

Recherche sur la mise en œuvre  
du Programme de formation de l'école  
québécoise au premier cycle du secondaire

## **RAPPORT DE RECHERCHE 2003-2006**

Formation  
Évaluation  
Organisation pédagogique  
concertation

## **Remerciements**

Cette recherche n'aurait pas été possible sans la participation des écoles ciblées. L'équipe de recherche tient à remercier sincèrement les directions d'école, les enseignants, le personnel des services éducatifs complémentaires ainsi que les élèves qui, depuis l'année scolaire 2003-2004, acceptent de collaborer au projet. Grâce à la contribution des écoles ciblées, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport peut recueillir de précieuses informations sur la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au secondaire.

## **Recherche et analyse**

Geneviève Bédard  
Jacinthe Giguère  
Jean-François Giguère  
Pascale Porlier  
Direction générale de la formation des jeunes

## **Rédaction**

Jacinthe Giguère  
Direction générale de la formation des jeunes

## **Soutien technique**

Lucie Gagnon  
Service de la recherche  
Direction de la recherche, des statistiques et de l'information  
Carole Shink  
Direction générale de la formation des jeunes

## **Révision linguistique**

Direction des communications

## **Coordination**

Pascale Porlier  
Direction générale de la formation des jeunes

## **Graphisme et production**

Marie-Noëlle Jones  
Direction des communications

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008—07-01126  
ISBN 978-2-550-52136-5 (Version imprimée)  
ISBN 978-2-550-52137-2 (PDF)  
Dépôt Légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

# Table des matières

<b>CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	1
Projet des écoles ciblées .....	1
Changements suscités par la mise en œuvre du Programme de formation .....	1
Importance du suivi longitudinal .....	2
<b>RECENSION D'ÉCRITS</b> .....	3
Organisation pédagogique.....	3
Concertation.....	3
Formation et accompagnement.....	4
<b>OBJECTIFS DE LA RECHERCHE</b> .....	5
<b>MÉTHODOLOGIE</b> .....	5
Échantillon .....	5
Collectes de données.....	6
Soutien aux écoles dans une perspective de recherche-action.....	6
<b>RÉSULTATS</b> .....	7
1. Application du Programme de formation en classe .....	7
1.1 Priorités accordées aux éléments du Programme de formation.....	7
1.2 Situations d'apprentissage et d'évaluation .....	9
2. Perceptions des enseignants à l'égard du Programme de formation .....	10
2.1 Compréhension, adhésion, motivation, et aisance .....	10
2.2 Perceptions des effets du Programme de formation sur les élèves.....	12
3. Conditions favorisant la mise en œuvre du Programme de formation .....	13
3.1 Organisation pédagogique.....	13
3.2 Concertation .....	15
3.3 Formation et accompagnement .....	17
4. Perceptions des élèves .....	20
4.1 Activités en classe .....	20
4.2 Organisation pédagogique et perceptions des élèves.....	21
4.3 Application du Programme de formation et perceptions des élèves .....	22
5. Perceptions du personnel des services éducatifs complémentaires .....	22
5.1 Connaissance du Programme de formation et engagement .....	22
5.2 Concertation au sujet du Programme de formation.....	22
5.3 Effets positifs de la concertation sur le personnel des services éducatifs complémentaires .....	22
<b>CONCLUSION</b> .....	23
Suite du projet des écoles ciblées.....	24
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	25
<b>ANNEXE 1</b> .....	27

# Contexte de la recherche

## **Projet des écoles ciblées**

---

Dans le contexte du renouveau pédagogique en cours au Québec, la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a le mandat de suivre l'évolution de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au secondaire. Ce suivi est effectué dans quinze écoles ciblées qui ont commencé à appliquer le Programme de formation au premier cycle du secondaire en 2003-2004, soit deux ans avant son application obligatoire dans l'ensemble des écoles du Québec.

## **Changements suscités par la mise en œuvre du Programme de formation**

---

La mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2003) constitue, avec un ensemble d'autres éléments (Politique d'évaluation des apprentissages, régime pédagogique, Politique de l'adaptation scolaire, etc.), une composante essentielle du renouveau pédagogique en cours au Québec. L'ensemble de ces éléments associés au renouveau pédagogique s'inscrivent dans la nouvelle mission de l'école québécoise, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Ils visent notamment à favoriser la réussite des élèves et à les préparer adéquatement à faire face aux enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle.

La mise en œuvre du renouveau pédagogique appelle l'école québécoise à des transformations majeures. Les intervenants du milieu scolaire ont à s'approprier un nouveau programme de formation, une nouvelle façon d'évaluer les apprentissages ainsi qu'une organisation pédagogique basée sur les cycles d'apprentissage et nécessitant une concertation accrue entre collègues. C'est la première fois au Québec qu'autant de changements sont introduits simultanément dans le milieu scolaire.

Travaillant maintenant selon une approche par compétences, les enseignants doivent permettre aux élèves de développer des compétences dites disciplinaires et transversales. Pour ce faire, ils sont amenés à revoir et à diversifier leurs pratiques pédagogiques, afin d'assurer qu'elles favorisent le développement des compétences des élèves. Les enseignants ont à réaliser leur planification pédagogique en se référant à de nouveaux éléments, tels que les composantes des compétences, les contenus de formation disciplinaire, les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle. Ils ont également à utiliser des outils d'évaluation qui leur permettent de suivre la progression du développement des compétences des élèves. En plus de viser le développement de compétences, les enseignants sont invités à contextualiser les situations d'apprentissage et d'évaluation qu'ils proposent aux élèves dans des problématiques de la vie contemporaine, associées aux domaines généraux de formation. Les domaines généraux de formation visent entre autres à aider les élèves à établir des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qu'ils vivent à l'extérieur de celle-ci.

Outre ces changements dans les pratiques en classe, la mise en œuvre du Programme de formation nécessite que les enseignants se concertent davantage. Avec l'instauration des cycles d'apprentissage, ils doivent en effet se concerter pour assurer une meilleure continuité des apprentissages et un meilleur suivi des élèves. Par exemple, ils sont appelés à travailler ensemble pour planifier l'apprentissage et l'évaluation des compétences disciplinaires et transversales ou encore pour déterminer les activités qui permettront aux élèves de réaliser les apprentissages des domaines généraux de formation. Il importe également qu'ils se concertent pour discuter des progrès ou des difficultés des élèves et pour coordonner leurs interventions auprès de ces derniers.

Ce besoin accru de concertation entraîne par ailleurs des changements sur le plan de l'organisation pédagogique de l'école. Les directions d'école sont ainsi appelées à mettre en place des structures qui vont favoriser le travail d'équipe entre enseignants et leur permettre de se former et de se concerter au sujet de l'application du Programme de formation. Ceci concerne entre autres l'aménagement des horaires et la libération de temps pour permettre aux enseignants de travailler ensemble, la coordination d'équipes de travail, ainsi que l'assignation de groupes d'élèves à des enseignants responsables de leur encadrement.

## **Importance du suivi longitudinal**

---

L'ensemble des éléments décrits précédemment font voir les nombreux changements que la mise en œuvre du Programme de formation entraîne dans les écoles, tant sur le plan des pratiques des enseignants que sur celui de l'organisation pédagogique. Plusieurs auteurs soulignent que des transformations d'une telle ampleur nécessitent un temps d'appropriation, s'effectuent de façon graduelle et peuvent s'échelonner sur plusieurs années (Giroux, 2007; Larivée *et al.*, 2005; MEQ - DR Laval-Laurentides-Lanaudière, en collaboration avec Jacques Tardif, 2004; Savoie-Zajc, 2000).

Étant donné que la mise en œuvre du Programme de formation se réalise progressivement, il s'avère pertinent de suivre les écoles ciblées pendant plusieurs années afin de voir comment elles évoluent. C'est pourquoi le mandat a été donné à la Direction générale de la formation des jeunes de suivre ces écoles pendant sept années consécutives, c'est-à-dire de 2003-2004 à 2009-2010. Pendant les trois premières années de la recherche, soit de 2003-2004 à 2005-2006, les données ont été recueillies au premier cycle du secondaire. Ce sont ces résultats qui font l'objet du présent rapport. Pour la suite du projet, soit de 2006-2007 à 2009-2010, les données sont recueillies aux deux cycles de l'enseignement secondaire et feront l'objet d'un rapport ultérieur.

Le suivi effectué dans les écoles ciblées vise notamment à déterminer les conditions qui favorisent la mise en œuvre du Programme de formation au secondaire. Les données recueillies permettent aussi de dégager des pistes d'action afin de faciliter la mise en œuvre du Programme de formation dans les écoles secondaires.

# Recension d'écrits

La littérature sur les réformes scolaires (Erb, 2000; Pelletier, 2004; Picucci *et al.*, 2006; Reitzug, 2002; Silins et Mulford, 2002; Vernez *et al.*, 2006) met en évidence des conditions qui favorisent la mise en œuvre de nouveaux programmes. Il s'agit plus particulièrement de l'organisation pédagogique, de la concertation, de la formation et de l'accompagnement.

## Organisation pédagogique

---

Dans le contexte du Programme de formation, l'encadrement des élèves revêt une importance particulière. Comme l'indique le Conseil supérieur de l'éducation, « la mise en place d'une réforme de l'éducation principalement axée sur un meilleur suivi du cheminement scolaire de chaque élève a remis à l'ordre du jour l'importance d'un encadrement de qualité pour assurer la réussite du plus grand nombre » (CSE, 2004, p. 13). Pour mieux répondre aux besoins des élèves, le Conseil suggère de mettre en place, notamment au premier cycle du secondaire, des groupes d'appartenance stables ainsi que des modèles d'organisation pédagogique visant un accompagnement plus serré des élèves (CSE, 2001).

Aux États-Unis, on se préoccupe aussi de l'encadrement des élèves. C'est dans cette perspective d'assurer un meilleur suivi aux élèves que le Carnegie Council on Adolescent Development (Erb, 2000; Felner *et al.*, 1997) préconise la création de petites communautés d'apprentissage (small learning communities). Elles sont constituées d'une équipe multidisciplinaire d'enseignants à qui est assigné un nombre restreint de groupes d'élèves. Ces enseignants se rencontrent plusieurs fois par semaine pour planifier leurs interventions. Ils offrent aussi aux élèves des périodes de tutorat (advisory).

Des études tendent à révéler que l'instauration de ces petites communautés d'apprentissage a des effets bénéfiques, tant chez les enseignants que chez les élèves (Erb, 2000; Felner *et al.*, 1997; Moles, 2003). Elles permettent notamment aux enseignants de mieux connaître leurs élèves et ainsi de leur apporter un soutien plus personnalisé, ce qui aurait des incidences positives sur l'engagement et la réussite de ces derniers (Moles, 2003). D'autres travaux tendent à indiquer que les petites communautés d'apprentissage préviendraient des déclinés sur le plan scolaire ou socio-émotionnel lors de la transition primaire-secondaire, notamment chez les élèves à risque (Felner *et al.*, 1997). Par ailleurs, il apparaît que la concertation entre les enseignants d'une même équipe favorise le partage d'information, les échanges sur les pratiques pédagogiques, ainsi que le travail interdisciplinaire et suscite chez eux un sentiment de responsabilité collective à l'égard du progrès des élèves (Erb, 2000; Moles, 2003).

## Concertation

---

Selon des chercheurs (Picucci *et al.*, 2006; Reitzug, 2002), la concertation entre enseignants est une condition qui favorise la mise en œuvre de nouveaux programmes d'études. D'autres auteurs (DuFour, 2004; Haberman, 2004) insistent aussi sur l'importance vitale de la collaboration, qui permet aux enseignants d'échanger et de réfléchir sur leurs pratiques en vue de les améliorer et de coopérer pour favoriser l'apprentissage des élèves.

Des travaux de recherche américains (Erb, 2000; Flowers *et al.*, 2000) révèlent que lorsque des équipes d'enseignants (interdisciplinaires) bénéficient de temps de planification commun, cela améliore leur sentiment d'affiliation avec les autres membres de l'équipe ainsi que la coordination du curriculum, des évaluations et des rétroactions aux élèves. Toutefois, selon ces chercheurs, le simple fait d'instaurer des périodes de planification commune ne suffit pas pour obtenir des effets positifs. Encore faut-il que les enseignants perçoivent les avantages de la collaboration et qu'ils apprennent à travailler efficacement en équipe, à se répartir les responsabilités et à prendre des décisions en collégialité.

Au Québec, la mise en œuvre du Programme de formation interpelle les enseignants à une concertation accrue pour planifier de façon cohérente la prise en compte et l'évaluation des différents éléments du Programme de formation et pour assurer la coordination des interventions auprès des élèves. Comme le soutient Savoie-Zajc (2000), le renouveau pédagogique encourage une culture collaborative, où les membres du personnel scolaire (enseignants, orthopédagogues, personnes-ressources, direction) travaillent ensemble à la réussite éducative des élèves.

Dans le contexte du Programme de formation, l'instauration des cycles d'apprentissage exige plus particulièrement de la part des enseignants « une gestion collégiale des situations d'apprentissage et d'évaluation, des mesures de remédiation, du regroupement des élèves et de leur progression à l'intérieur du cycle » (Giroux, 2007, p. 18). Une recherche-action réalisée au primaire sur l'organisation en cycles d'apprentissage montre que le travail en équipe-cycle comporte de nombreux avantages, tant pour les enseignants (partage des responsabilités et des tâches, soutien entre collègues, etc.) que pour les élèves (cohérence des apprentissages, respect des rythmes et des styles d'apprentissage, etc.) (MEQ - DR Laval-Laurentides-Lanaudière, en collaboration avec Jacques Tardif, 2004). Cette même recherche-action révèle toutefois que la création d'une véritable équipe-cycle, capable d'assumer des responsabilités de manière collégiale, présente des défis à relever. C'est pourquoi les équipes-cycles ont besoin d'être soutenues et accompagnées par des personnes expertes (direction, conseillers pédagogiques, enseignants-ressources).

## **Formation et accompagnement**

---

La formation continue et l'accompagnement constituent deux conditions essentielles à la mise en œuvre du Programme de formation. Plusieurs travaux de recherche révèlent que les enseignants ont besoin de développement professionnel continu (Carbonneau, 2003; Reitzug, 2002; Silins et Mulford, 2002) et qu'une formation de base au moment d'implanter un nouveau programme est insuffisante pour susciter des changements dans l'école si elle n'est pas suivie d'autres formations (Nunnery *et al.*, 1997). De même, l'accompagnement des enseignants dans l'expérimentation d'un nouveau programme, comprenant des activités de soutien, de rétroaction sur la pratique et d'analyse réflexive, constitue un facteur-clé pour une mise en œuvre réussie (Collerette, 2005; Lafortune et Lepage, 2007; Pelletier, 2004). Aux États-Unis, les travaux de Picucci *et al.* (2006) et ceux de Vernez *et al.* (2006) montrent que dans les écoles où les enseignants reçoivent plus de formation et d'accompagnement, les nouveaux programmes sont davantage implantés que dans les écoles bénéficiant moins de ces conditions.

Le Conseil supérieur de l'éducation va dans le même sens lorsqu'il insiste sur l'importance pour les écoles de se doter d'un plan de formation continue, afin de permettre au personnel de s'approprier les bases théoriques et pratiques nécessaires à la mise en œuvre du Programme de formation. Il souligne également la nécessité de mettre en place un dispositif d'accompagnement, afin de guider les enseignants dans l'application quotidienne du nouveau Programme de formation (CSE, 2003).

Le chercheur américain Reitzug (2002) a réalisé une recension d'écrits sur le développement professionnel des enseignants en contexte de réforme scolaire. L'auteur a identifié des conditions qui font qu'une formation est efficace et a des répercussions positives sur les enseignants et sur les élèves. Selon lui, les activités de formation devraient notamment:

- être planifiées en fonction des besoins et priorités de l'école;
- être axées sur le curriculum et sur les pratiques pédagogiques efficaces, en vue de favoriser l'apprentissage des élèves;
- s'étendre sur une certaine période de temps, car susciter des changements dans les pratiques pédagogiques est un processus long;
- être complétées par des activités d'accompagnement, car on ne peut passer directement de la formation à la pratique sans expérimentation ni soutien;

- permettre aux enseignants de travailler ensemble et de partager leur expertise;
- être intégrées dans la vie de tous les jours à l'école, que ce soit par la recherche-action, la formation de groupes d'études, la planification commune, le partage de pratiques, la résolution collective de problèmes, etc.

En Australie, les travaux de Silins et Mulford (2002) confirment que la présence d'une communauté professionnelle apprenante et d'un programme de développement professionnel continu, riche et stimulant comptent parmi les principaux facteurs qui augmentent les chances de réussite des réformes scolaires. Quand les enseignants sont encouragés à se perfectionner par des contacts avec d'autres écoles, des conseillers ou des lectures professionnelles, à travailler en équipe et à partager leurs connaissances, cela a un impact positif sur leur efficacité collective.

La revue de littérature qui vient d'être effectuée fait ressortir d'importantes conditions qui favorisent la mise en œuvre de nouveaux programmes scolaires, soit l'organisation pédagogique, la concertation, la formation et l'accompagnement. Dans le projet des écoles ciblées, ces variables seront étudiées de façon particulière, puisqu'elles sont souvent citées dans la littérature comme étant garantes d'une réforme scolaire réussie.

## Objectifs de la recherche

La recherche menée dans les écoles secondaires ciblées a pour but de suivre l'évolution de la mise en œuvre du Programme de formation. Plus précisément, elle vise les objectifs suivants :

- 1- Déterminer les conditions favorisant la mise en œuvre du Programme de formation.
- 2- Vérifier l'influence des formules d'organisation pédagogique instaurées dans les écoles sur les perceptions des élèves.
- 3- Dégager des pistes d'action afin de favoriser la mise en œuvre du Programme de formation.

## Méthodologie

### Échantillon

---

L'échantillon est constitué de 15 écoles secondaires, dont 13 publiques et 2 privées. On compte 11 écoles francophones, 3 anglophones et une comprenant un secteur francophone et un secteur anglophone. Ces écoles sont réparties dans les différents territoires des directions régionales du Ministère et elles représentent différents milieux socioéconomiques. Le nombre d'élèves par école varie entre 200 et 1 800 environ. La liste des écoles ciblées est présentée à l'annexe 1.

Au total, 15 directions d'école, 436 enseignants du premier cycle, 98 intervenants des services éducatifs complémentaires et 3 019 élèves ont participé à la recherche depuis le début du projet. Précisons que la participation à la recherche se faisait sur une base volontaire.

Il faut aussi souligner que les enseignants participant à la recherche ont réalisé en classe différentes expériences d'application du Programme de formation. Toutefois, comme ils étaient en période d'appropriation, ils n'ont pas nécessairement appliqué le Programme de formation pendant toute l'année scolaire.

## **Collectes de données**

---

De 2003-2004 à 2005-2006, les collectes de données ont été réalisées au premier cycle du secondaire. Au printemps de chaque année scolaire, des questionnaires ont été administrés aux directions d'école, aux enseignants et aux élèves. Le questionnaire destiné aux directions d'école porte sur l'organisation pédagogique. Le questionnaire rempli par les enseignants concerne leurs perceptions de la mise en œuvre du Programme de formation. Quant au questionnaire destiné aux élèves, il vise à recueillir leurs perceptions du contexte pédagogique. Par ailleurs, le personnel des services éducatifs complémentaires a rempli un questionnaire de perceptions sur la mise en œuvre du Programme de formation aux deux ans, soit en 2004 et en 2006.

De plus, à chaque année de collecte, les enseignants ont remis la description d'une situation d'apprentissage et d'évaluation qu'ils ont réalisée en classe à partir du Programme de formation. Ils y ont joint les outils d'évaluation utilisés ainsi que trois productions d'élèves. Ces situations d'apprentissage et d'évaluation ont été analysées à l'aide d'une grille permettant d'indiquer dans quelle mesure les éléments du Programme de formation (compétences disciplinaires, compétences transversales, domaines généraux de formation, critères d'évaluation) étaient pris en compte.

Enfin, des groupes de discussion sur la mise en œuvre du Programme de formation ont été tenus avec des enseignants aux printemps 2004 et 2006. Des groupes de discussion ont aussi été réalisés à la fin de chaque année scolaire avec les directions d'école.

## **Soutien aux écoles dans une perspective de recherche-action**

---

Dans la perspective de respecter le rythme et les particularités de chaque milieu et de recueillir des données qui reflètent le mieux possible la réalité, aucune condition quant à la mise en œuvre du Programme de formation n'a été imposée aux écoles. Ainsi, chaque école a déterminé elle-même son organisation pédagogique et ses modalités de concertation, de formation et d'accompagnement des enseignants. Les formules ont varié d'une école à l'autre, en fonction du contexte et des besoins locaux.

À l'occasion, le Ministère a apporté un soutien aux écoles ciblées qui en faisaient la demande. Ce soutien était principalement destiné aux personnes responsables de la formation des enseignants dans les écoles (direction, conseiller pédagogique, enseignant-ressource). Par exemple, les professionnels de recherche du Ministère impliqués dans ce projet ont rencontré des personnes des écoles ciblées afin de répondre à leurs questions sur l'application du Programme de formation et sur la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation. Ce soutien du Ministère a toujours été apporté dans la perspective que chaque école développe son expertise et son autonomie. Il a varié de deux à cinq jours par école, par année scolaire.

Le soutien apporté par le Ministère aux écoles ciblées se justifie dans le contexte où les écoles ont commencé à appliquer le Programme de formation deux ans avant son application obligatoire et avaient par conséquent reçu moins de formation sur sa mise en œuvre. Ce soutien se situe aussi dans une démarche de recherche-action, où un accompagnement est offert par l'équipe de recherche pour aider les écoles dans leur processus de réflexion et d'adaptation au changement (Savoie-Zajc, 2004).

C'est dans cette même perspective que les directions des écoles ciblées ont participé à cinq réunions par année scolaire. Ces réunions ont permis aux directions d'école de partager leurs expériences sur la mise en œuvre du Programme de formation et de chercher ensemble des solutions aux difficultés qui se présentaient dans leurs établissements. Les rencontres avec les directions d'école ont également permis d'alimenter la réflexion des chercheurs sur la mise en œuvre du Programme de formation.

# Résultats

Cette section présente les principaux résultats recueillis dans les écoles ciblées au premier cycle du secondaire de 2003-2004 à 2005-2006. La majorité de ces résultats ont été confirmés sur trois années de collecte de données.

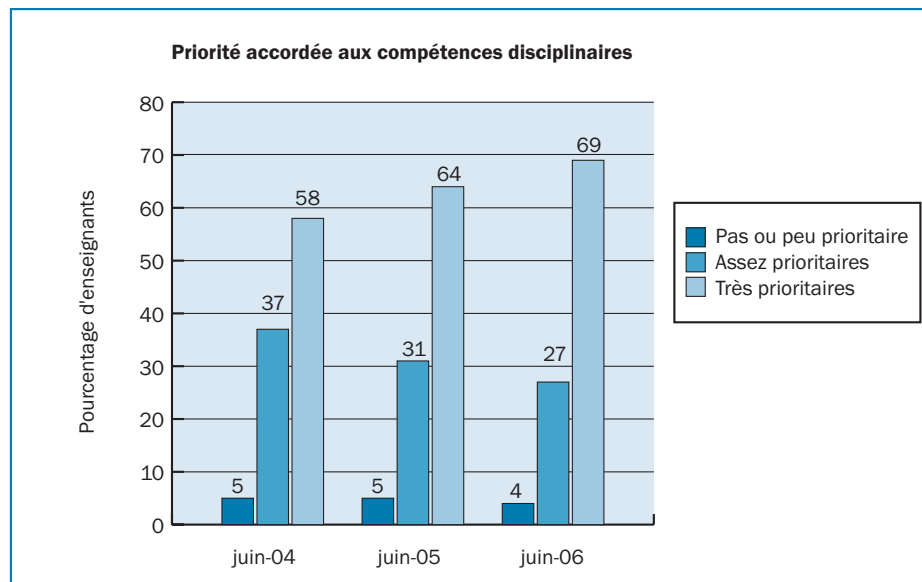
La présentation des résultats se divise en cinq sections. Dans un premier temps, les données relatives à l'application du Programme de formation en classe sont décrites. Puis, les perceptions des enseignants à l'égard du Programme de formation sont abordées. Par la suite, les conditions favorisant la mise en œuvre du Programme de formation, soit l'organisation pédagogique, la concertation, la formation et l'accompagnement sont traitées. La section suivante est consacrée aux perceptions des élèves. Enfin, les perceptions du personnel des services éducatifs complémentaires, dans le contexte de la mise en œuvre du Programme de formation, sont présentées.

## 1. Application du Programme de formation en classe

### 1.1 Priorités accordées aux éléments du Programme de formation

Dans le questionnaire, les enseignants devaient indiquer quelle priorité ils accordent aux compétences disciplinaires, aux compétences transversales et aux domaines généraux de formation lorsqu'ils sont en classe avec leurs élèves. Les figures 1, 2 et 3 présentent les données recueillies de juin 2004 à juin 2006.

Figure 1

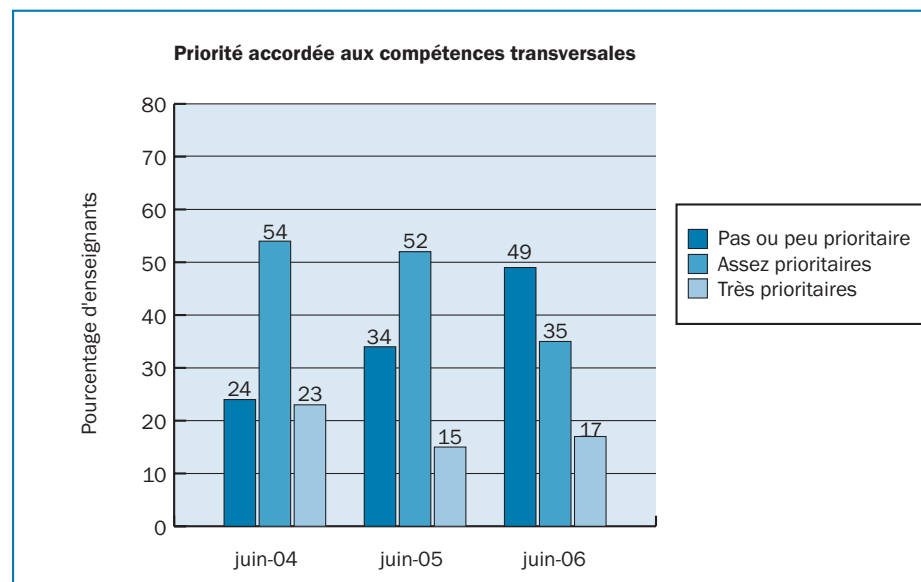


Comme le montre la figure 1, les enseignants disent majoritairement accorder la priorité aux compétences disciplinaires en classe (entre 58 % et 69 %, selon les années, les considèrent très prioritaires). Cette priorité accordée aux compétences disciplinaires tend même à augmenter légèrement d'une année à l'autre.

Ces résultats ne surprennent guère, si l'on considère que les enseignants du secondaire sont avant tout des spécialistes disciplinaires. Ainsi, dans le contexte du Programme de formation, leur premier défi

serait de mettre en place le développement de compétences dans leur discipline. On peut supposer que les enseignants commencent par traiter les éléments du Programme de formation avec lesquels ils sont les plus familiers, soit les compétences disciplinaires, avant de travailler les autres éléments que sont les compétences transversales et les domaines généraux de formation.

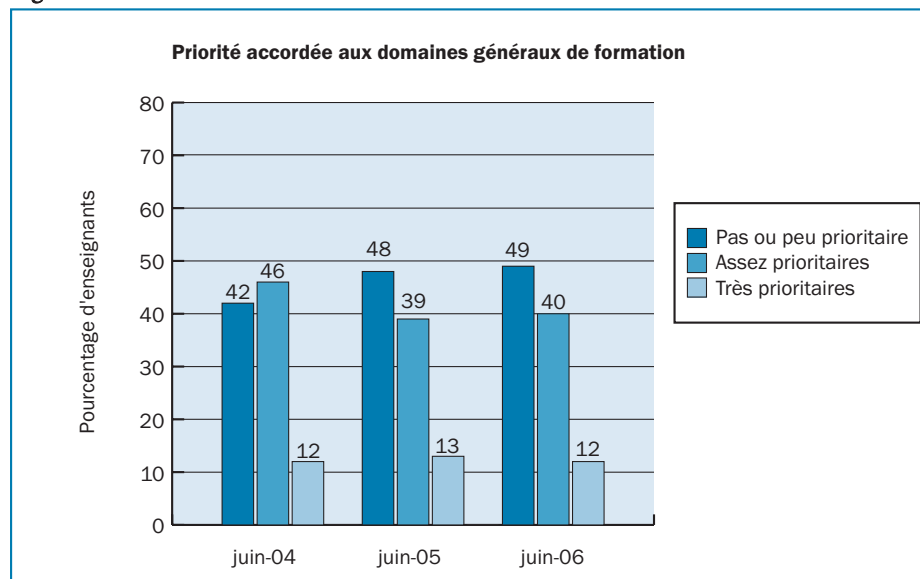
**Figure 2**



Comme on le voit à la figure 2, les enseignants disent accorder moins de priorité aux compétences transversales (selon les années, entre 15 % et 23 % indiquent qu'elles sont très prioritaires). Il faut considérer que les compétences transversales constituent un élément nouveau du Programme de formation, avec lequel ils sont moins familiers. Comme il a été mentionné précédemment, il est plausible que les enseignants partent de ce qu'ils connaissent le mieux, soit les apprentissages disciplinaires, avant d'approfondir les apprentissages transversaux.

On constate par ailleurs que la priorité accordée aux compétences transversales diminue de juin 2004 (24 % pas ou peu prioritaires) à juin 2006 (49 % pas ou peu prioritaires). Cette baisse de l'importance accordée aux compétences transversales a lieu au moment même où, dans le réseau de l'éducation, certains ont remis en question la pertinence de prendre en compte et d'évaluer ces compétences. Le Conseil supérieur de l'éducation a même été amené à se prononcer sur cette question dans un avis publié en mars 2007 (CSE, 2007). Il semble donc que les questionnements autour des compétences transversales dans le milieu de l'éducation aient eu un certain impact sur les perceptions des enseignants concernant cet élément du Programme de formation.

Figure 3



À la lecture de la figure 3, on constate que les enseignants disent accorder peu de priorité aux domaines généraux de formation (selon les années, entre 12 % et 13 % les considèrent très prioritaires). Tout comme les compétences transversales, les domaines généraux de formation constituent une nouveauté dans le Programme de formation, avec laquelle les enseignants sont moins familiers.

Il faut toutefois considérer que ces données ont été recueillies au début de la mise en œuvre du Programme de formation. Il est plausible de penser que plus les enseignants s'approprient le Programme de formation, plus ils accorderont d'importance aux compétences transversales et aux domaines généraux de formation et plus ils parviendront à les intégrer dans leur pratique. Par ailleurs, comme le recommande le Conseil supérieur de l'éducation (2007), plus de soutien devrait être offert au milieu scolaire afin de faciliter l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation.

## 1.2 Situations d'apprentissage et d'évaluation

Chaque année, les enseignants des écoles ciblées remettent au Ministère des descriptions de situations d'apprentissage et d'évaluation qu'ils ont planifiées à partir du Programme de formation et qu'ils ont réalisées en classe.

### *Prise en compte des éléments du Programme de formation*

Depuis trois ans, l'analyse des situations d'apprentissage et d'évaluation révèle que les enseignants ont plus de facilité, au départ, à prendre en compte les compétences disciplinaires que les compétences transversales et les domaines généraux de formation. Ce résultat tend à confirmer ce que les enseignants déclarent dans les questionnaires, c'est-à-dire qu'ils accordent d'abord la priorité aux compétences disciplinaires dans leur enseignement.

Par ailleurs, on constate que la majorité des situations d'apprentissage et d'évaluation réalisées par les enseignants comportent des activités permettant aux élèves d'acquérir des connaissances inscrites dans les contenus du Programme de formation. On observe également que dans plusieurs situations d'apprentissage et d'évaluation, les enseignants utilisent des critères d'évaluation leur permettant de suivre la progression des apprentissages des élèves. Les critères d'évaluation utilisés sont généralement tirés du Programme de formation.

### *Évolution des situations d'apprentissage et d'évaluation*

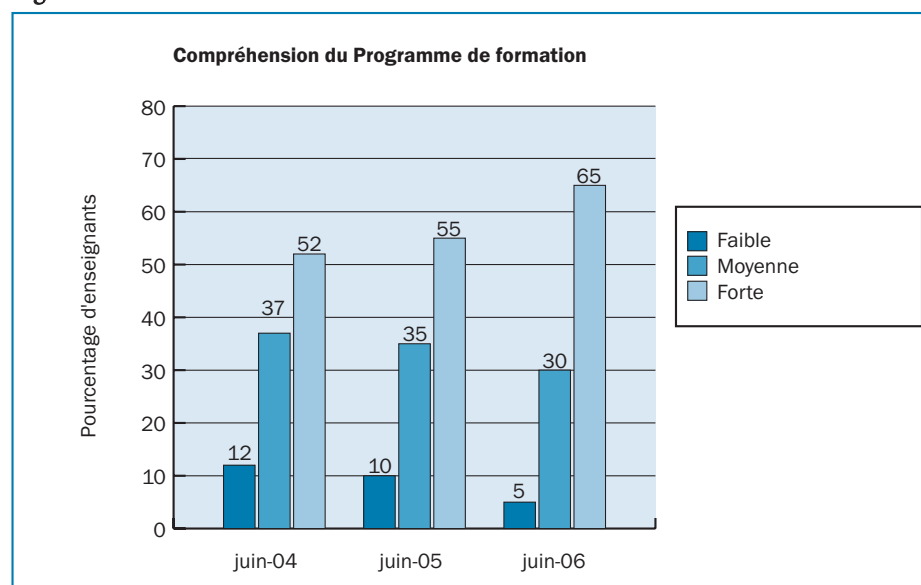
Depuis trois ans, la qualité des situations d'apprentissage et d'évaluation remises par les enseignants du premier cycle s'améliore progressivement. D'année en année, on constate une meilleure prise en compte des compétences disciplinaires et transversales ainsi que des domaines généraux de formation. On peut penser que plus les enseignants expérimentent le Programme de formation, mieux ils le comprennent et plus ils parviennent à réaliser des situations d'apprentissage et d'évaluation permettant de faire réaliser aux élèves les apprentissages qui y sont inscrits. On peut aussi supposer que les échanges avec d'autres enseignants ou avec des personnes-ressources aident les enseignants à améliorer l'élaboration de leurs situations d'apprentissage et d'évaluation. Lors des groupes de discussion tenus avec les enseignants, ceux-ci ont indiqué être en constante évolution dans l'appropriation du Programme de formation. Selon eux, le fait d'échanger des idées et du matériel avec d'autres enseignants de la même école ou d'autres écoles contribue beaucoup à l'amélioration des situations d'apprentissage et d'évaluation qu'ils élaborent.

## **2. Perceptions des enseignants à l'égard du Programme de formation**

### **2.1 Compréhension, adhésion, motivation, et aisance**

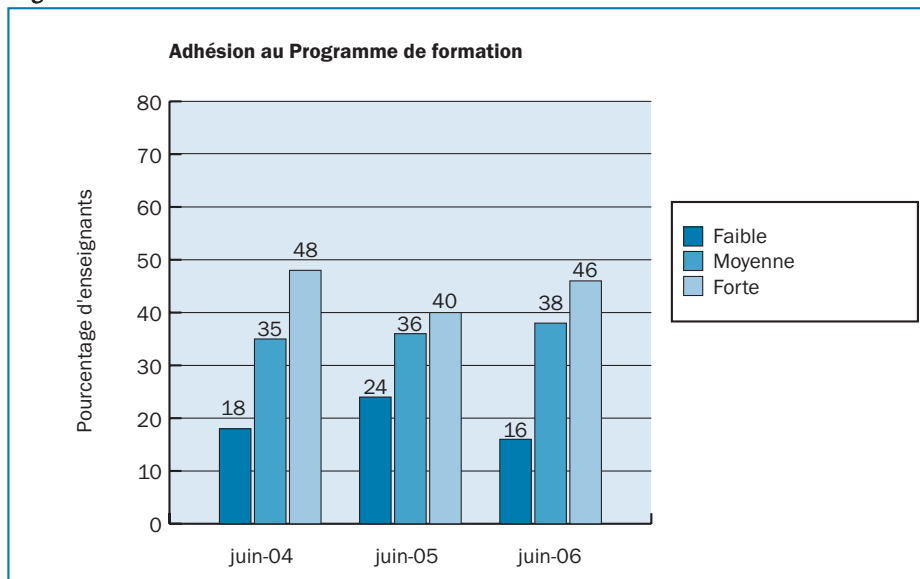
Dans les questionnaires, on a interrogé les enseignants relativement à leurs perceptions du Programme de formation, c'est-à-dire leur compréhension du programme, leur adhésion à celui-ci, leur motivation à l'appliquer, ainsi que leur aisance pour l'appliquer. Ces données sont présentées aux figures 4 (compréhension), 5 (adhésion), 6 (motivation) et 7 (aisance).

**Figure 4**



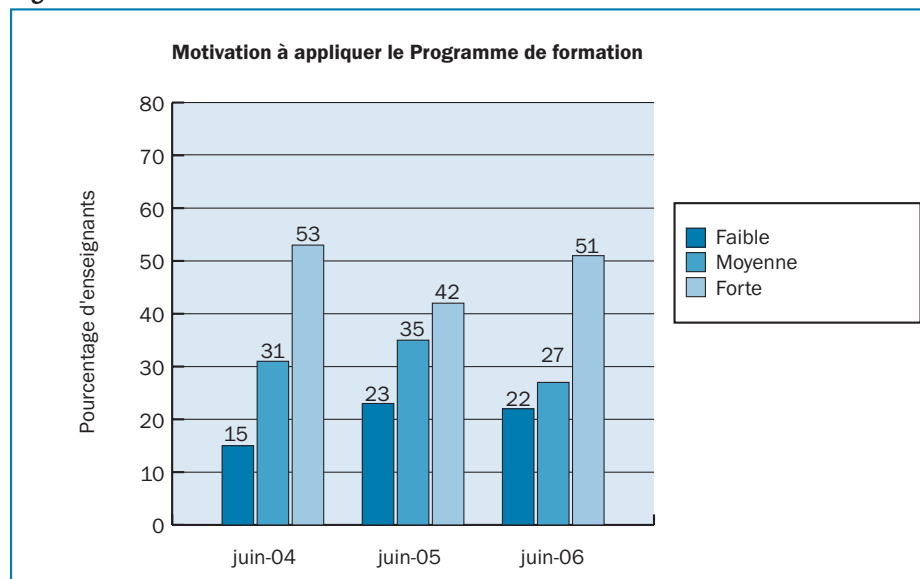
Comme le montre la figure 4, depuis trois ans, la majorité des enseignants disent comprendre le Programme de formation (entre 52 % et 65 %, selon les années, estiment avoir une forte compréhension). En juin 2006, cette perception de compréhension tend même à augmenter. Seule une minorité d'enseignants (entre 5 % et 12 %) estiment que leur compréhension du Programme de formation est faible.

Figure 5



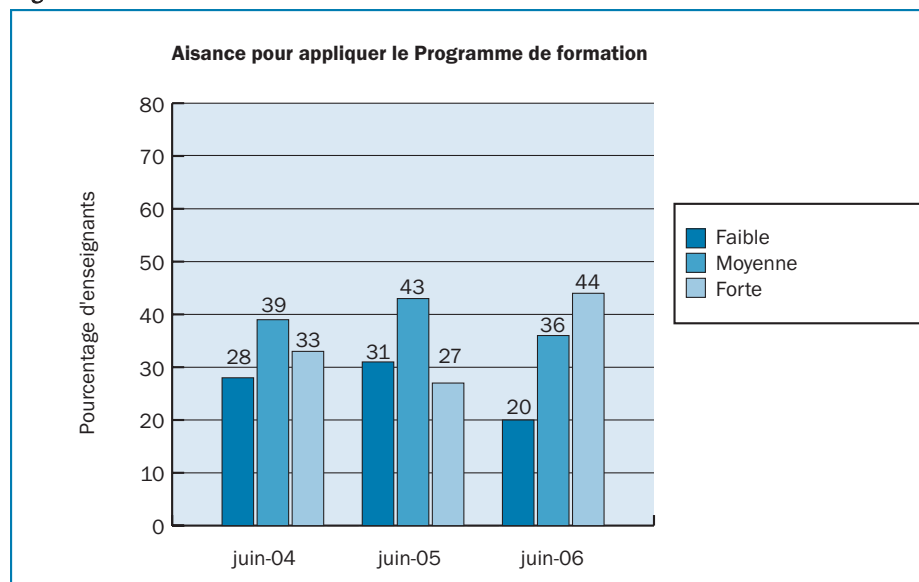
Comme on le voit à la figure 5, la plupart des enseignants disent adhérer au Programme de formation dans une forte mesure (entre 40 % et 48 %, selon les années) ou une moyenne mesure (entre 35 % et 38 %). Il demeure cependant qu'une proportion non négligeable d'enseignants (entre 16 % et 24 %) adhèrent peu au Programme de formation.

Figure 6



Les données de la figure 6 indiquent que plusieurs enseignants sont motivés à appliquer le Programme de formation, que ce soit dans une forte mesure (entre 42 % et 53 %, selon les années) ou une moyenne mesure (entre 27 % et 35 %). Toutefois, il demeure une certaine proportion d'enseignants (entre 15 % et 23 %) dont la motivation est faible.

Figure 7



Les perceptions des enseignants concernant leur aisance pour appliquer le Programme de formation sont un peu moins positives (selon les années, entre 27 % et 44 % s'estiment très à l'aise, alors qu'entre 20 % et 31 % s'estiment peu à l'aise). Il importe toutefois de souligner qu'en juin 2006, la perception du niveau d'aisance augmente.

À la lumière des données qui viennent d'être présentées, on constate depuis trois ans que la majorité des enseignants disent comprendre le Programme de formation, y adhérer et être motivés à l'appliquer, dans une forte ou une moyenne mesure. Les enseignants s'estiment par contre un peu moins à l'aise pour l'appliquer.

Toutefois, en juin 2006, soit après trois ans de mise en œuvre, le niveau d'aisance pour appliquer le Programme de formation augmente. On observe aussi en juin 2006 une hausse de la perception de compréhension du Programme de formation. Ces hausses de la compréhension et de l'aisance sont corroborées par l'amélioration des situations d'apprentissage et d'évaluation déjà observée. Ces résultats tendent à confirmer que plus les enseignants appliquent le Programme de formation, mieux ils le comprennent et plus ils deviennent à l'aise pour l'appliquer.

Même si les perceptions sont assez positives dans l'ensemble, il demeure qu'une certaine proportion d'enseignants adhèrent peu au Programme de formation et sont peu motivés à l'appliquer. On peut émettre l'hypothèse que certains enseignants ont bénéficié de peu de formation et d'accompagnement en lien avec l'application du Programme de formation, ce qui expliquerait qu'ils connaissent moins bien le programme et qu'ils émettent des réserves à son égard. On sait par ailleurs que la mise en œuvre du Programme de formation amène des changements sur le plan des pratiques pédagogiques et professionnelles. Ces changements peuvent provoquer une certaine insécurité, compréhensible en période de transition, pouvant aussi expliquer la faible adhésion et la faible motivation d'une partie des enseignants.

## 2.2 Perceptions des effets du Programme de formation sur les élèves

La majorité des enseignants (entre 72 % et 93 %) sont d'avis que le Programme de formation a, chez les élèves, des effets meilleurs ou aussi bons que les anciens programmes sur la motivation, l'engagement dans les apprentissages, l'utilisation des connaissances et la réussite scolaire. Toutefois, en ce qui concerne l'amélioration du niveau de connaissances des élèves, les perceptions des enseignants (entre 62 % et 74 %) sont un peu moins positives.

Il est possible que l'accent mis sur le développement de compétences dans le cadre du renouveau pédagogique ait donné à certains enseignants l'impression que les connaissances occupaient moins de place en classe. Il se peut aussi que ceux-ci n'aient pas suffisamment reçu de formation sur les liens existant entre les connaissances et les compétences et sur la façon de travailler les connaissances dans un contexte de développement de compétences. Toutefois, lors des groupes de discussion tenus avec des enseignants qui appliquent le Programme de formation depuis trois ans, ceux-ci ont dit avoir constaté dans leur pratique qu'il est impossible de faire développer des compétences aux élèves sans leur faire acquérir des connaissances au préalable. Ces enseignants d'expérience s'entendaient pour dire que les connaissances sont essentielles au développement des compétences et qu'elles ne peuvent donc être omises de l'enseignement. Ce résultat laisse croire que plus les enseignants appliquent le Programme de formation, plus ils prennent conscience que connaissances et compétences ne vont pas les unes sans les autres.

### **3. Conditions favorisant la mise en œuvre du Programme de formation**

---

#### **3.1 Organisation pédagogique**

##### *Groupes d'appartenance stable*

Dans la plupart des écoles ciblées, on constate que les élèves du premier cycle du secondaire se trouvent dans des groupes de composition stable (classes dites fermées). Dans ce type de groupes, les élèves suivent ensemble tous leurs cours ou la majorité de leurs cours. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2004), le groupe stable « favorise le développement d'un sentiment d'appartenance en permettant à l'élève de s'identifier à son groupe » (p. 26). Les groupes stables sont aussi un préalable à la mise en place d'autres formules d'encadrement, telles que les familles ou le titulariat.

##### *Familles et titulariat*

On observe depuis trois ans, parmi les formules d'organisation pédagogique instaurées dans les écoles ciblées, deux modèles en particulier qui ont des incidences positives tant chez les enseignants que chez les élèves. Il s'agit des organisations du type « famille » et du type « titulariat ».

Dans une organisation du type « famille », une équipe d'enseignants est responsable d'un nombre restreint de groupes d'élèves. Ces enseignants se concertent, souvent à des moments prévus à l'horaire, pour la planification et l'évaluation des apprentissages et pour le suivi de leurs groupes d'élèves. Dans une organisation du type « titulariat », un groupe d'élèves est assigné à un enseignant qui enseigne deux ou plusieurs disciplines à ce groupe. Cet enseignant assure un suivi personnalisé aux élèves de son groupe. Notons que quelques écoles ciblées combinent ces deux modèles d'organisation pédagogique.

##### *Effets positifs des familles et du titulariat sur les enseignants*

Afin de vérifier l'influence de l'organisation pédagogique sur les perceptions des enseignants, les écoles ayant instauré des familles ou du titulariat ont été comparées à celles n'ayant pas instauré ces modèles. Le tableau 1 présente les moyennes obtenues dans les écoles « Familles ou titulariat » et dans les écoles « Sans familles, sans titulariat », relativement aux perceptions des enseignants à l'égard du Programme de formation. Lorsque l'écart de moyennes entre les deux groupes d'écoles est statistiquement significatif, une étoile figure dans la première colonne.

Tableau 1

Effets de l'organisation pédagogique sur les perceptions du Programme de formation par les enseignants : moyennes des écoles « Familles ou titulariat » et des écoles « Sans familles, sans titulariat »

Perceptions du Programme de formation	Juin 2004		Juin 2005		Juin 2006	
	Familles ou titulariat	Sans familles, sans titulariat	Familles ou titulariat	Sans familles, sans titulariat	Familles ou titulariat	Sans Familles, sans titulariat
Compréhension (sur 5)	3,69*	3,29	3,63	3,52	4,03*	3,65
Adhésion (sur 5)	3,70*	3,15	3,66*	3,05	3,81*	3,16
Motivation (sur 5)	3,98*	3,20	3,71*	3,06	3,89*	3,13
Aisance (sur 5)	3,33*	2,74	3,07	2,92	3,44	3,21

\* = résultat statistiquement significatif ( $p < 0,05$ )

Comme on le constate, les moyennes des écoles « Familles ou titulariat » sont toujours plus élevées que celles des écoles « Sans familles, sans titulariat ». Dans presque tous les cas, l'écart de moyennes entre les deux groupes est significatif. Ceci tend à indiquer que les organisations pédagogiques du type « Familles ou titulariat » favorisent des perceptions plus positives du Programme de formation par les enseignants. Ainsi, dans les écoles ayant instauré des familles ou du titulariat, les enseignants disent mieux comprendre le Programme de formation, y adhérer davantage et être plus motivés à l'appliquer.

En ce qui concerne l'aisance pour appliquer le Programme de formation, une différence significative est obtenue la première année (juin 2004), mais non les deux années suivantes. Il est possible de penser que plus les enseignants expérimentent le Programme de formation, plus ils se sentent à l'aise pour l'appliquer, et ce, indépendamment de la formule d'organisation pédagogique dans laquelle ils se trouvent.

Des analyses statistiques en fonction du type d'organisation pédagogique ont aussi été réalisées sur d'autres variables de perceptions des enseignants. Ces analyses font également apparaître des différences significatives. Ainsi, dans les écoles ayant instauré des familles ou du titulariat, les enseignants disent se concerter davantage au sujet de l'application du Programme de formation et du suivi des élèves, comparativement aux écoles sans familles et sans titulariat. Les enseignants des écoles « Familles ou titulariat » disent aussi avoir davantage modifié leurs pratiques (planification, évaluation, collaboration avec les collègues) depuis qu'ils appliquent le Programme de formation. De plus, les enseignants des écoles « Familles ou titulariat » perçoivent un meilleur climat d'apprentissage dans l'école, ainsi qu'un meilleur climat d'équipe lors des concertations (entraide, vision commune de l'application du Programme de formation).

Dans l'ensemble, les perceptions plus positives obtenues dans les écoles ayant instauré des familles ou du titulariat pendant les trois années de collecte de données tendent à confirmer les bienfaits de ces modèles d'organisation pédagogique pour les enseignants. On peut penser qu'en raison de l'accent mis sur la concertation entre enseignants et sur le suivi des élèves, les organisations pédagogiques du type « Familles ou titulariat » suscitent un plus grand engagement des enseignants dans la mise en œuvre du Programme de formation.

Les résultats concernant les familles sont confirmés par des recherches américaines sur les petites communautés d'apprentissage (Felner, 1997 ; Moles, 2003). Ces recherches indiquent notamment que la concertation entre les enseignants d'une même équipe favorise les échanges sur les pratiques pédagogiques et la coordination des interventions, en vue du progrès des élèves (Erb, 2002; Moles, 2003).

### *Accompagnement des élèves à la classe supérieure (bouclage)*

Dans les écoles ciblées, une autre formule d'organisation pédagogique est en voie d'émergence depuis 2005-2006: l'accompagnement des élèves à la classe supérieure (aussi nommé bouclage). Dans ce cas,

l'enseignant suit les mêmes groupes d'élèves d'une année à l'autre. Par exemple, un enseignant enseigne le français à des groupes d'élèves en première secondaire et, l'année suivante, il enseigne le français à ces mêmes groupes d'élèves en deuxième secondaire. On ne dispose pas encore de données sur les effets de cette pratique dans les écoles ciblées. Certaines études ont toutefois démontré ses bienfaits. Selon les recensions d'écrits effectuées par Desbiens (2003) et Moles (2003), le bouclage faciliterait la gestion de classe, améliorerait l'efficacité de l'enseignement étant donné que les enseignants connaissent mieux leurs élèves, accroîtrait la réussite scolaire, augmenterait la qualité des relations entre élèves et entre enseignants et élèves, et stimulerait l'adoption de nouvelles stratégies d'enseignement par les enseignants.

### **3.2 Concertation**

#### *Sujets de concertation*

Dans les écoles ciblées, les enseignants se concertent pour discuter de l'application du Programme de formation. Le plus souvent, ils se concertent pour planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation, pour discuter du suivi et de l'évaluation des élèves et pour échanger leurs expériences sur l'application du Programme de formation. On remarque aussi que les enseignants se concertent plus à l'égard des compétences disciplinaires que des compétences transversales et des domaines généraux de formation.

#### *Moments de concertation*

On observe que les concertations ont lieu le plus souvent lors de journées pédagogiques. On constate également que certaines écoles ont inscrit à l'horaire des enseignants des moments de concertation. Ces moments peuvent varier d'une période à une demi-journée par cycle-horaire. Les enseignants ne donnent donc pas de cours et peuvent ainsi se rencontrer pour travailler ensemble.

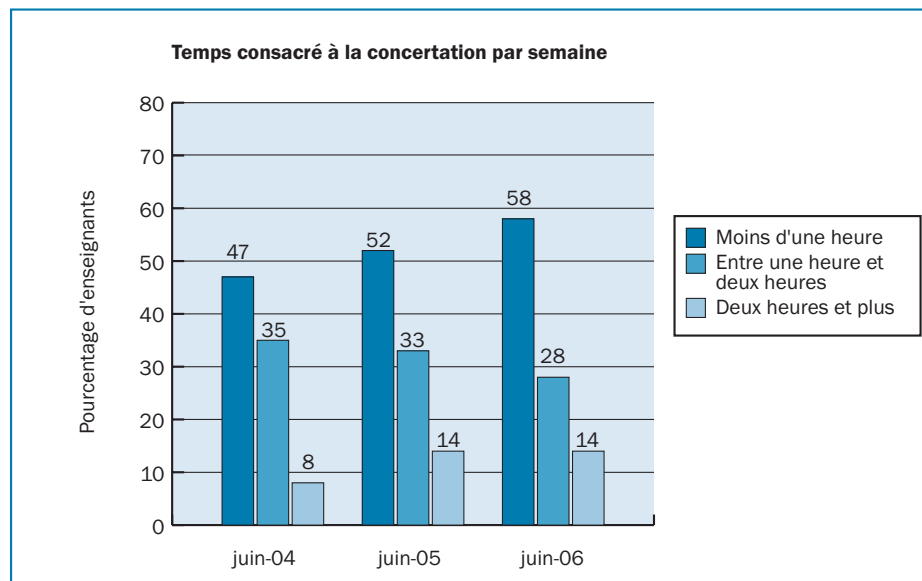
#### *Équipes de concertation*

Le plus souvent, les concertations se font entre enseignants de la même discipline et de la même année. Des concertations entre enseignants de la même discipline et du même cycle ont aussi lieu, quoique un peu moins fréquemment. Les concertations entre enseignants de différentes disciplines sont les moins fréquentes. On constate ainsi qu'au début de la mise en œuvre du Programme de formation, les enseignants travaillent davantage en équipe disciplinaire qu'en équipe multidisciplinaire. Quant à la concertation en équipe-cycle, elle commence à se mettre en place, sans être totalement instaurée dans les écoles.

### Temps consacré à la concertation

Comme le montre la figure 8, la majorité des enseignants des écoles ciblées se concertent moins d'une heure par semaine avec leurs collègues (entre 47 % et 58 %, selon les années). Rares sont ceux qui consacrent plus de deux heures par semaine à la concertation (entre 8 % et 14 %). On remarque une légère diminution du temps consacré à la concertation en juin 2006. Cette donnée peut s'expliquer par le fait qu'en 2005-2006, en raison de la négociation de la convention collective des enseignants, des journées pédagogiques ont été annulées dans plusieurs écoles ciblées, ce qui a entraîné la perte de moments de concertation.

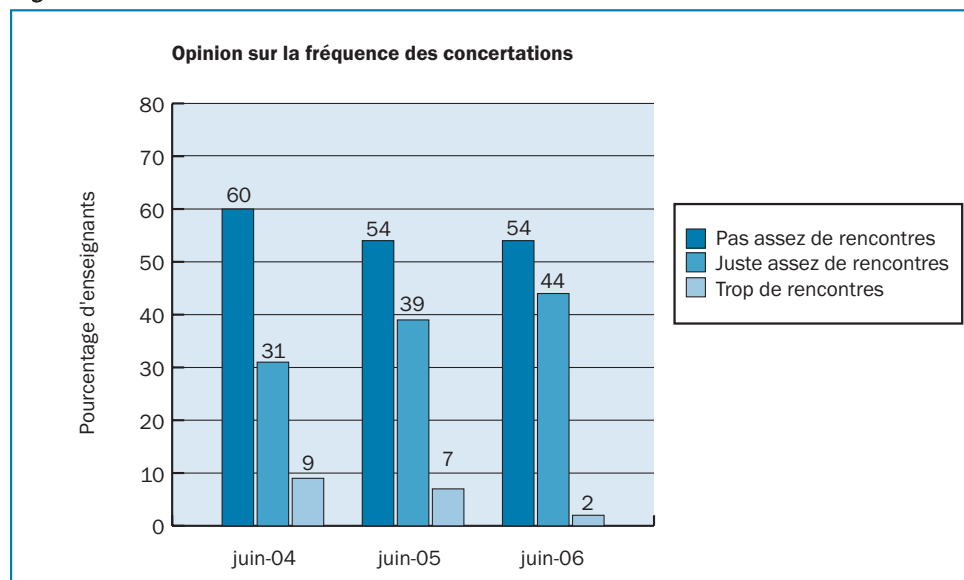
Figure 8



### Opinion sur la fréquence des concertations

Comme on peut le voir à la figure 9, un peu plus de la moitié des enseignants des écoles ciblées souhaiteraient davantage de rencontres de concertation (entre 54 % et 60 %, selon les années). On peut penser que si les enseignants désirent plus de concertation, c'est qu'ils en perçoivent les avantages.

Figure 9



### *Organisation des concertations*

Lors des groupes de discussion, des enseignants et des directions d'école ont souligné que les concertations sont plus efficaces lorsqu'elles sont structurées. On apprécie notamment quand les sujets de concertation sont déterminés à l'avance, quand une personne est responsable de l'animation et quand un compte rendu des rencontres est rédigé.

### *Effets positifs de la concertation sur les enseignants*

Les données recueillies dans les écoles ciblées révèlent que plus les enseignants consacrent de temps à la concertation avec leurs collègues, plus ils perçoivent positivement la mise en œuvre du Programme de formation. Ainsi, dans les écoles où plus de temps est consacré à la concertation (une heure et plus par semaine), les enseignants adhèrent davantage au Programme de formation et perçoivent un meilleur climat dans leur équipe de travail, comparativement aux écoles où moins de temps est consacré à la concertation. Ces résultats sont basés sur des analyses statistiquement significatives.

Ces résultats sur les effets bénéfiques de la concertation sont corroborés par les travaux de DuFour (2004) et Haberman (2004). Selon eux, la collaboration est importante, car elle permet aux enseignants de réfléchir ensemble sur leurs pratiques pédagogiques en vue de les améliorer. Selon d'autres auteurs (Erb, 2000; Flowers *et al.*, 2000), les équipes d'enseignants qui bénéficient de temps de planification commun développent un meilleur esprit d'équipe et coordonnent mieux l'enseignement et l'évaluation.

## **3.3 Formation et accompagnement**

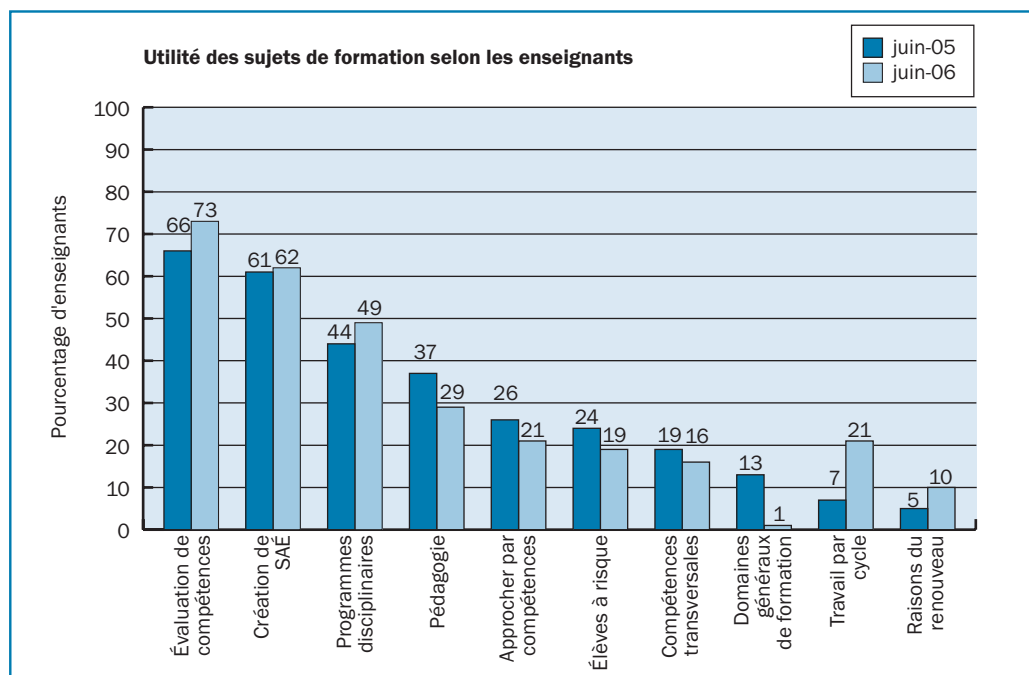
### *Personnes-ressources*

La formation et l'accompagnement en lien avec l'application du Programme de formation sont le plus souvent dispensés par la direction d'école, par un conseiller pédagogique ou par un enseignant-ressource (c'est-à-dire un enseignant responsable d'aider ses collègues à appliquer le Programme de formation).

### *Sujets de formation les plus utiles*

En juin 2005 et 2006, il a été demandé aux enseignants d'identifier les sujets de formation qu'ils considèrent les plus utiles pour les aider à appliquer le Programme de formation. Comme le montre la figure 10, les trois sujets de formation jugés les plus utiles sont, dans l'ordre : 1- l'évaluation des compétences (entre 66 % et 73 %, selon les années), 2- la création de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) (entre 61 % et 62 %) et 3- les programmes disciplinaires (entre 44 % et 49 %).

Figure 10



D'autres sujets de formation sont aussi considérés utiles, quoique par des proportions moindres d'enseignants. Il s'agit de la pédagogie (apprentissage coopératif, pédagogie par projet, enseignement stratégique, etc.) (entre 29 % et 37 %), de l'approche par compétences (entre 21 % et 26 %) et de l'intervention auprès des élèves à risque (entre 19 % et 24 %). On constate que peu de répondants classent les formations sur les compétences transversales (entre 16 % et 19 %) et sur les domaines généraux de formation (entre 1 % et 13 %) parmi les plus utiles pour l'application du Programme de formation. Ce résultat corrobore le fait que les enseignants accordent davantage la priorité aux apprentissages disciplinaire que transversaux, comme cela a été vu précédemment.

Par ailleurs, on remarque que les formations sur le travail par cycle comptaient parmi les plus utiles pour 7 % des répondants en juin 2005, alors qu'elles étaient considérées parmi les plus utiles par 21 % des répondants en juin 2006. On peut penser que plus les enseignants appliquent le Programme de formation, plus ils prennent conscience de l'importance du travail par cycle et du besoin d'apprendre à travailler en équipe-cycle. Enfin, notons que les formations sur les raisons du renouveau pédagogique (entre 5 % et 10 %) comptent parmi les moins utiles, selon les enseignants.

De l'ensemble de ces résultats, il ressort que les besoins des enseignants sont avant tout d'ordre pratique et disciplinaire. Lors des groupes de discussion, plusieurs enseignants ont également exprimé le besoin de formations concrètes, axées sur l'application du Programme de formation en classe, sur la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation et sur l'évaluation des apprentissages.

### *Utilité de l'accompagnement*

On a aussi sollicité l'avis des enseignants sur l'accompagnement reçu. Selon eux, ce sont les rencontres d'accompagnement avec d'autres enseignants et avec des conseillers pédagogiques qui sont les plus utiles

pour les aider à appliquer le Programme de formation. Ces résultats concernant l'utilité de l'accompagnement par d'autres enseignants ou par des conseillers pédagogiques sont corroborés par ceux obtenus dans l'enquête sur l'application du Programme de formation au primaire (MELS, 2006).

L'accompagnement, réalisé individuellement ou en petits groupes, permet notamment aux enseignants d'échanger et de réfléchir avec une personne-ressource sur leurs pratiques pédagogiques et évaluatives et sur leurs situations d'apprentissage et d'évaluation. Lors des groupes de discussion, les enseignants ont dit apprécier tout particulièrement qu'une personne-ressource soit disponible à l'école pour répondre aux questions concrètes que leur pose l'application du Programme de formation.

Les directions d'école ont aussi insisté, lors des groupes de discussion, sur le caractère primordial de l'accompagnement. Selon elles, une formation ponctuelle ne suffit pas pour répondre aux besoins des enseignants, d'où la nécessité de l'accompagnement, qui permet de suivre chaque enseignant et de lui apporter un soutien plus personnalisé.

### *Importance du leadership de la direction d'école*

Les directions d'école ont également souligné le rôle-clé qu'elles jouent elles-mêmes pour favoriser la mise en œuvre du Programme de formation dans leur école. Elles expliquent que le leadership de la direction, sa vision, son dynamisme sont essentiels pour motiver et soutenir le personnel de l'école. Ces propos des directions d'école sont corroborés par plusieurs auteurs qui ont décrit l'importance du leadership de la direction pour susciter l'engagement de l'ensemble du personnel au processus de changement, pour développer une vision partagée du renouveau pédagogique et pour coordonner les activités de formation, d'accompagnement et de concertation (Fullan, 2003; Giroux, 2007; MEQ - DR Laval-Laurentides-Lanaudière, en collaboration avec Jacques Tardif, 2004; Picucci *et al.*, 2006; Savoie-Zajc, 2000; Silins et Mulford, 2002).

### *Effets positifs de la formation et de l'accompagnement sur les enseignants*

Les analyses statistiques révèlent que plus les enseignants bénéficient de formation et d'accompagnement, plus ils ont des perceptions positives de la mise en œuvre du Programme de formation. On constate ainsi que dans les écoles où plus de temps est consacré à la formation (30 heures et plus par année) et à l'accompagnement (12 heures et plus par année), les enseignants adhèrent davantage au Programme de formation, sont plus motivés à l'appliquer et disent avoir davantage modifié leurs pratiques (planification, évaluation, collaboration avec les collègues), comparativement aux écoles où moins de temps est consacré à la formation et à l'accompagnement. Ces résultats tendent à confirmer l'hypothèse formulée précédemment, selon laquelle la faible adhésion et la faible motivation de certains enseignants pourraient être expliquées par un manque de formation et d'accompagnement.

Les analyses menées sur les situations d'apprentissage et d'évaluation démontrent un autre effet de l'accompagnement. Depuis trois ans, on constate que les enseignants qui ont été accompagnés par un conseiller pédagogique lors de la conception de leur situation d'apprentissage et d'évaluation réalisent des situations plus en lien avec le Programme de formation que ceux qui n'ont pas bénéficié d'un tel accompagnement. Il apparaît ainsi que les enseignants qui ont eu l'occasion de réfléchir avec un conseiller pédagogique ont mieux réussi à prendre en compte les compétences disciplinaires et transversales, ainsi que les domaines généraux de formation.

Les travaux de Picucci *et al.* (2006) et ceux de Vernez *et al.* (2006) confirment que dans les écoles où les enseignants reçoivent plus de formation et d'accompagnement, les nouveaux programmes sont davantage appliqués que dans les écoles bénéficiant moins de ces conditions. D'autres chercheurs insistent sur la nécessité des activités de formation et d'accompagnement comme conditions de succès de la mise en œuvre de nouveaux programmes d'études (Carbonneau, 2003; Colletterte, 2005, Lafortune et Lepage, 2007; Pelletier, 2004; Reitzug, 2002; Silins et Mulford, 2002).

## 4. Perceptions des élèves

---

### 4.1 Activités en classe

Le tableau 2 présente les perceptions des élèves du premier cycle relativement aux activités d'apprentissage réalisées en classe. Ces données ont été recueillies en juin 2005, soit après deux ans d'application du Programme de formation dans les écoles ciblées.

Tableau 2

Perceptions des élèves relativement aux activités en classe (juin 2005)

<i>L'élève dit :</i>	Pourcentage d'élèves		
	Jamais ou rarement	De temps en temps	Souvent ou presque toujours
Effectuer des exercices	16	33	52
Prendre des notes	20	26	54
Réaliser des projets où il peut chercher, inventer	37	38	26
Faire des recherches pour vérifier ses idées	53	33	14
Consulter plusieurs sources d'information (livres, journaux, Internet, etc.)	24	31	45
Prendre des décisions concernant son travail (choix du sujet ou de la façon de procéder)	28	43	29
Utiliser ce qu'il apprend dans différentes disciplines	15	49	37
Réaliser des activités qui ont un rapport avec ce qu'il vit à l'extérieur de l'école	55	31	14
Travailler en équipe	15	39	46
Travailler seul	24	39	38

Comme on le constate, les élèves disent réaliser une variété d'activités en classe. Si la prise de notes et les exercices sont les activités les plus fréquemment rapportées, les projets de recherche ou d'invention sont aussi mentionnés. Par ailleurs, une majorité d'élèves indiquent consulter des sources d'information variées lors des travaux réalisés en classe. Plusieurs disent aussi avoir à certains moments l'occasion de prendre des décisions concernant leur travail, ce qui signifie qu'ils disposent d'une relative autonomie dans leur apprentissage.

Bon nombre d'élèves estiment qu'ils ont l'occasion d'utiliser ce qu'ils apprennent dans différentes disciplines. Ils sont cependant moins nombreux à voir des liens entre ce qu'ils font en classe et ce qu'ils vivent à l'extérieur de l'école. Ce résultat s'explique probablement par le fait qu'au début de la mise en œuvre du Programme de formation, les enseignants ne sont pas nécessairement tous à l'aise pour exploiter les domaines généraux de formation. Enfin, les élèves déclarent travailler individuellement à certains moments et en équipe à d'autres moments.

## 4.2 Organisation pédagogique et perceptions des élèves

Afin de vérifier l'influence de l'organisation pédagogique sur les perceptions des élèves, les écoles ayant instauré des familles ou du titulariat ont été comparées à celles ne l'ayant pas fait. Les résultats des analyses effectuées, pour chacune des trois années de collecte de données, sont présentés au tableau 3. On trouve dans ce tableau les moyennes obtenues dans les écoles « Familles ou titulariat » et dans les écoles « Sans familles, sans titulariat ». Lorsque l'écart de moyennes entre les deux groupes d'écoles est statistiquement significatif, une étoile figure dans la première colonne.

**Tableau 3**

**Effets de l'organisation pédagogique sur les perceptions des élèves : moyennes des écoles « Familles ou titulariat » et des écoles « Sans familles, sans titulariat »**

Perceptions	Juin 2004 (élèves de 1 <sup>re</sup> secondaire)		Juin 2005 (élèves de 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> secondaire)		Juin 2006 (élèves de 2 <sup>e</sup> secondaire)	
	Familles ou titulariat	Sans familles, sans titulariat	Familles ou titulariat	Sans familles, sans titulariat	Familles ou titulariat	Sans Familles, sans titulariat
Engagement du groupe-classe (sur 9)	3,43*	3,24	3,30*	3,04	3,17*	2,86
Innovation (nouveau et variété des activités) (sur 7)	3,85*	3,40	3,53	3,49	3,44*	3,16
Investigation (occasions de faire des recherches) (sur 5)	2,34*	2,18	2,33*	2,26	2,24*	2,06
Intérêt pour l'école et les activités en classe (sur 5)	2,80*	2,62	2,81*	2,64	2,69*	2,58
Perception de l'utilité des apprentissages (sur 5)	3,74*	3,58	3,57*	3,45	3,38	3,27
Investissement dans le travail scolaire (sur 5)	3,02*	2,84	2,96*	2,87	2,84*	2,74

\* = résultat statistiquement significatif (p<0,05)

Comme le montre le tableau 3, les moyennes des écoles « Familles ou titulariat » sont toujours plus élevées que celles des écoles « Sans familles, sans titulariat ». Dans la grande majorité des cas, les écarts de moyennes entre les deux groupes d'écoles sont statistiquement significatifs.

Ainsi, depuis trois ans, les analyses confirment que les élèves appartenant à une famille ou ayant un titulaire perçoivent un plus grand engagement du groupe dans les activités en classe et trouvent ces activités plus innovatrices et diversifiées, comparativement aux élèves n'appartenant pas à une famille ou n'ayant pas de titulaire. Les élèves des écoles « Familles ou titulariat » déclarent aussi effectuer plus fréquemment des recherches. Ils manifestent un plus grand intérêt envers l'école et les activités en classe, voient davantage l'utilité des apprentissages et disent investir plus d'efforts dans leur travail scolaire.

Ces perceptions plus positives s'expliquent probablement par le fait que les familles et le titulariat favorisent un meilleur suivi et un meilleur encadrement des élèves par les enseignants. Ces formes d'organisation pédagogique permettent probablement aussi le développement d'un sentiment d'appartenance plus important au sein des élèves d'un même groupe. En effet, puisque ces derniers suivent

ensemble la totalité ou la majorité de leurs cours, ils se connaissent mieux. On peut penser qu'un tel contexte s'avère propice à la réalisation d'activités d'apprentissage qui suscitent davantage l'intérêt et l'engagement des élèves.

Ces résultats, notamment en ce qui concerne les familles, vont dans le même sens que les données des recherches américaines sur les petites communautés d'apprentissage (Felner, 1997 ; Moles, 2003). Ces travaux ont montré que les formules d'encadrement permettant aux enseignants de mieux connaître leurs élèves et de leur apporter un soutien plus personnalisé ont des incidences positives sur l'engagement et sur le progrès scolaire de ces derniers.

#### **4.3 Application du Programme de formation et perceptions des élèves**

En juin 2005, soit après deux ans d'application du Programme de formation au premier cycle, les écoles produisant des situations d'apprentissage et d'évaluation plus en lien avec le Programme de formation ont été comparées à celles produisant des situations d'apprentissage et d'évaluation moins en lien avec le Programme de formation. Les situations d'apprentissage et d'évaluation étaient jugées plus en lien avec le Programme de formation si elles prenaient davantage en compte le développement des compétences disciplinaires et transversales ainsi que les domaines généraux de formation et si elles comportaient des critères d'évaluation tirés du Programme de formation.

L'analyse révèle que dans les écoles produisant des situations d'apprentissage et d'évaluation plus en lien avec le Programme de formation, les élèves ont des perceptions plus positives du contexte pédagogique que dans les écoles produisant des situations d'apprentissage et d'évaluation moins en lien avec le Programme de formation. Plus précisément, dans les écoles où les situations d'apprentissage et d'évaluation sont plus en lien avec le Programme de formation, les élèves perçoivent un plus grand engagement du groupe-classe et disent avoir plus d'occasions de faire des recherches et de réfléchir sur leurs apprentissages. Ces élèves manifestent aussi plus d'intérêt envers les activités en classe et disent investir plus d'efforts dans leur travail scolaire. Bien que ces résultats demandent à être confirmés par d'autres collectes de données dans les années à venir, ils tendent à indiquer que l'application du Programme de formation a des incidences positives sur les perceptions des élèves.

### **5. Perceptions du personnel des services éducatifs complémentaires**

---

#### **5.1 Connaissance du Programme de formation et engagement**

Les données recueillies dans les écoles ciblées en 2004 et en 2006 indiquent que le personnel des services éducatifs complémentaires connaît peu le Programme de formation et est généralement peu engagé dans sa mise en œuvre.

#### **5.2 Concertation au sujet du Programme de formation**

On constate aussi que le personnel des services éducatifs complémentaires se concerta peu avec les autres personnes de l'école au sujet de l'application du Programme de formation. En effet, seulement le tiers de ces intervenants disent se concerter avec les enseignants ou avec les autres collègues des services éducatifs complémentaires. Toutefois, la majorité d'entre eux souhaiteraient davantage de concertation avec le personnel de l'école.

#### **5.3 Effets positifs de la concertation sur le personnel des services éducatifs complémentaires**

Les analyses statistiques révèlent que les intervenants des services éducatifs complémentaires qui ont l'occasion de se concerter avec des enseignants de l'école ou avec d'autres collègues des services éducatifs complémentaires comprennent mieux le Programme de formation et y adhèrent davantage que ceux qui ne participent pas aux concertations. De plus, les intervenants des services éducatifs complémentaires qui participent à des concertations collaborent davantage à la mise en œuvre du Programme de formation

dans l'école, notamment en mettant plus l'accent sur les compétences transversales et les domaines généraux de formation dans leurs interventions auprès des élèves.

L'expérience des écoles ciblées tend donc à indiquer que lorsque le personnel des services éducatifs complémentaires a l'occasion de collaborer avec les autres membres du personnel de l'école, cela favorise une meilleure mise en œuvre du Programme de formation. Le Cadre de référence intitulé « Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite » (MEQ, 2002) décrit d'ailleurs l'importante contribution que ce personnel peut apporter à la mise en œuvre du renouveau pédagogique et à la réussite des élèves.

## Conclusion

L'expérience menée au sein des écoles ciblées au premier cycle du secondaire depuis trois ans révèle que plus les enseignants travaillent avec le Programme de formation, mieux ils le comprennent et plus ils sont à l'aise pour l'appliquer. Étant donné l'ampleur des changements impliqués par la mise en œuvre du renouveau pédagogique, cette évolution s'effectue de façon progressive, mais continue.

L'expérience des écoles ciblées met en lumière des conditions qui favorisent la mise en œuvre du Programme de formation. Ces conditions gagnantes ont aussi été identifiées dans la littérature sur les réformes scolaires. Il s'agit des conditions suivantes :

- 1- Une organisation pédagogique qui assure un meilleur suivi des élèves par les enseignants : composition de groupes stables, équipe d'enseignants responsable d'un nombre restreint de groupes d'élèves (famille), enseignant qui dispense plus d'une discipline au même groupe d'élèves (titulariat).
- 2- L'organisation de moments de concertation pour permettre aux enseignants d'échanger sur l'application du Programme de formation et de planifier ensemble l'apprentissage et l'évaluation.
- 3- Une formation continue axée au départ sur les besoins des enseignants dans leur pratique, notamment la création de situations d'apprentissage et d'évaluation, l'évaluation des compétences et les programmes disciplinaires.
- 4- Un accompagnement, dispensé par des personnes qualifiées, pour aider les enseignants à s'approprier le Programme de formation et pour les soutenir dans la réalisation de situations d'apprentissage et d'évaluation.
- 5- Le leadership de la direction d'école, essentiel pour faciliter la mise en place de l'ensemble des conditions précédentes ainsi que pour motiver et soutenir son équipe-école dans le processus de changement associé au renouveau pédagogique.

Par ailleurs, il faut rappeler que les enseignants du secondaire priorisent davantage les apprentissages disciplinaires que les apprentissages transversaux. Il serait donc important d'en tenir compte lors de la planification des formations. À titre d'exemple, les formations disciplinaires pourraient amener les enseignants à comprendre comment une discipline peut favoriser le développement des compétences transversales et permettre l'établissement de liens avec les domaines généraux de formation. Les concertations sur le Programme de formation devraient aussi permettre aux enseignants de planifier ensemble la prise en compte des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Ceci aiderait les enseignants à mieux s'approprier les éléments du Programme de formation et les inciterait à leur accorder une place de choix dans leur enseignement.

L'expérience des écoles ciblées constitue une référence fort utile pour les différents milieux scolaires québécois qui questionnent actuellement leurs pratiques, dans le contexte du renouveau pédagogique au secondaire. Dans certains cas, les résultats de l'étude pourront confirmer des pratiques déjà instaurées dans les écoles. Dans d'autres cas, les données pourront inspirer aux écoles des moyens à mettre en place pour une mise en œuvre réussie du Programme de formation.

## **Suite du projet des écoles ciblées**

---

La recherche menée au sein des écoles ciblées se poursuit jusqu'en juin 2010. Le suivi se fera tant au premier qu'au deuxième cycle du secondaire. Des collectes de données annuelles seront réalisées afin de voir comment évoluent les écoles dans la mise en œuvre du Programme de formation et de mieux préciser les conditions qui favorisent cette mise en œuvre. Au cours des prochaines années, on s'intéressera davantage au suivi des pratiques évaluatives mises en place dans les écoles.

## Références

- Carbonneau, M. (2003). Un mode d'emploi pour implanter un nouveau programme. *Vie pédagogique*, article exclusif en ligne, 11 décembre. Accessible en ligne : <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/articles/modeemploi.pdf>
- Collerette, P. (2005). Gérer la mise en œuvre de la réforme. *Le point en administration scolaire*, 7 (4), 15-18.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec.
- Desbiens, J-F. (2003). *To Loop or not to Loop? Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves*. *Vie pédagogique*, 128, 53-55.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, May, 6-11.
- Erb, T.O. (2000). Do Middle School Reforms Really Make a Difference? *The Clearing House*, 73 (4), 194-200.
- Felner, R.D., Jackson, A. W., Kasak, D., Mulhall, P., Brand, S. et Flowers, N. (1997). The Project on High Performance Learning Communities: Applying the Land-Grant Model to School Reform. *Phi Delta Kappan*, 78 (7), 520-527.
- Flowers, N., Mertens, S. B., Mulhall, P.F. (2000). What Makes Interdisciplinary Teams Effective? Research on Middle School Renewal. *Middle School Journal*, 31 (4), 53-56.
- Fullan, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, 128, 5-8.
- Giroux, M. (2007). *Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique*. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, MELS. Accessible en ligne : [http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/Avis\\_CSE.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/Avis_CSE.pdf)
- Haberman, M. (2004). Can Star Teachers create learning communities? *Educational Leadership*, May, 52-56.
- Lafortune, L. et Lepage, C. (2007). Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation. Des orientations à réinvestir dans d'autres contextes. Dans Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, P. (éds.). *Observer les réformes en éducation*. Québec : PUQ, 32-52.
- Larivée, S., Larose, F. et Terrise, B. (2005). La réforme de l'éducation au primaire : enjeux psychopédagogiques et organisationnels. Dans Lenoir, Y., Larose, F. et Lessard, C. (éds). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 211-220.

Ministère de l'Éducation (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Cadre de référence. Québec.

Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec.

Ministère de l'Éducation (2004). Rapport de recherche-action : *Organisation pédagogique en cycles d'apprentissage* (Direction Régionale Laval-Laurentides-Lanaudière, en collaboration avec Jacques Tardif). Québec. Accessible en ligne : [http://www.reformell.qc.ca/article.php3?id\\_article=123](http://www.reformell.qc.ca/article.php3?id_article=123)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique. Accessible en ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/TablePilotageRenouvPedFinal.pdf>

Moles, O. C. (2003). *Small learning communities : Implementation and Students Outcomes*. The National Clearinghouse for Comprehensive School Reform (NCCSR). Washington. Accessible en ligne : <http://www.goodschools.gwu.edu/pubs/reports.htm>

Nunnery, J., Bol, L., Dietrich, A., Rich, L., Kelly, S., Hacker, D., Strebien, A. (1997). Teacher's Initial Reactions to Their Pre-Implementation Preparation and Early Restructuring Experiences. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (1), 72-94.

Pelletier, G. (éd.) (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Picucci, A. C., Laughlin, T. et Sartain, L. (2006). *Texas Study of the Comprehensive School Reform Grant Program*. Interim Report. Prepared for the Texas Education Agency. Austin, Texas : Resources for Learning, LLC. Accessible en ligne : [http://www.tea.state.tx.us/opge/progeval/CampusWide/ExecSumm\\_CSR\\_09-06.pdf](http://www.tea.state.tx.us/opge/progeval/CampusWide/ExecSumm_CSR_09-06.pdf)

Reitzug, U.C. (2002). *Professional Development*. Dans Molnar, A. (éd.). *School Reform Proposals : The Research Evidence*. Tempe, AZ : Education Policy Studies Laboratory (EPSL), Education Policy Research Unit (EPRU), 235-258.

Savoie-Zajc, L. (2000). La réforme du système scolaire québécois ou la nécessité de s'intéresser à la culture de l'école. *Apprentissage et socialisation*, 20 (2), 11-23.

Savoie-Zajc, L. (2004). Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants: contribution de la recherche à l'accompagnement du changement. Dans Pelletier, G. (éd.). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*. Paris : L'Harmattan, 211-235.

Silins, H. et Mulford, B. (2002). Leadership and School Results. Dans Leithwood, K. et Hallinger, P. (éds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 561-612.

Vernez, G., Karam, R., Mariano, L. T. et DeMartini, C. (2006). *Evaluating Comprehensive School Reform Models at Scale - Focus on Implementation*. Rapport de recherche préparé pour le US Department of Education par la RAND Corporation. Accessible en ligne : <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG546>

# Annexe 1

## Liste des écoles ciblées (2003-2004 à 2005-2006)

École	Commission scolaire	Ville
École secondaire de Cabano	Du Fleuve-et-des-Lacs	Cabano
École polyvalente Arvida	De La Jonquière	Jonquière
École Sainte-Anne	des Bois-Francis	Daveluyville
École secondaire du Tournesol	des Sommets	Windsor
École secondaire Jean-Jacques-Rousseau	De la Seigneurie-des-Mille-Îles	Boisbriand
École secondaire de Chambly	des Patriotes	Chambly
École secondaire Cavelier-de-LaSalle	Marguerite-Bourgeoys	Montréal
École secondaire Mont-Bleu	des Portages-de-l'Outaouais	Gatineau
École La Source	De Rouyn-Noranda	Rouyn-Noranda
École Monseigneur-Labrie	De la Moyenne-Côte-Nord	Havre-Saint-Pierre
Pierrefonds Comprehensive High School	Lester-B.-Pearson	Pierrefonds
Marymount Academy	English-Montreal	Montréal
Symmes Junior High School	Western Québec	Gatineau
Villa Maria	École privée	Montréal
Le Petit Séminaire de Québec	École privée	Québec



Appropriation  
Pédagogique  
CONCERTATION

Avant-garde

Appropriation Évolution

Action  
Avant-garde  
Appropriation