

**ÉVALUATION DE L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION  
DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE – ENSEIGNEMENT PRIMAIRE**

**RAPPORT PRÉLIMINAIRE  
DE LA TABLE DE PILOTAGE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE**

**AOÛT 2006**

## TABLE DES MATIÈRES

### INTRODUCTION

#### 1<sup>re</sup> partie : LE CONTEXTE DE L'ÉVALUATION

|     |                                                                                             |   |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1.1 | Le nouveau pédagogique au primaire.....                                                     | 2 |
| 1.2 | Une vue d'ensemble de la stratégie d'évaluation du nouveau<br>pédagogique au primaire ..... | 2 |

#### 2<sup>e</sup> partie : L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION

|     |                                                                                              |   |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 2.1 | La place du Programme de formation de l'école québécoise dans le<br>nouveau pédagogique..... | 3 |
| 2.2 | Une brève description du Programme de formation<br>à l'enseignement primaire .....           | 3 |
| 2.3 | Le calendrier d'implantation du Programme de formation .....                                 | 3 |

#### 3<sup>e</sup> partie : LA MÉTHODOLOGIE

|     |                                                                                                   |   |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 3.1 | Les dimensions de l'implantation du Programme de formation retenues<br>à des fins d'analyse ..... | 5 |
| 3.2 | Les sources de données .....                                                                      | 7 |

#### 4<sup>e</sup> partie : LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES

|       |                                                                                                                                          |    |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1   | L'implantation du Programme de formation – Enseignement primaire....                                                                     | 11 |
| 4.1.1 | L'adhésion aux orientations du Programme de formation.....                                                                               | 11 |
| 4.1.2 | La mise en oeuvre du Programme de formation.....                                                                                         | 14 |
| 4.1.3 | La mise en œuvre de pratiques pédagogiques liées à l'application<br>du Programme de formation.....                                       | 26 |
| 4.1.4 | Les conditions de mise en œuvre du Programme de formation.....                                                                           | 28 |
| 4.2   | Les effets de l'application du Programme de formation sur les élèves du<br>primaire .....                                                | 34 |
| 4.2.1 | Les effets sur des apprentissages disciplinaires définis dans<br>le Programme de formation .....                                         | 34 |
| 4.2.2 | La perception du personnel enseignant titulaire concernant<br>les effets de l'application Programme de formation sur les<br>élèves ..... | 41 |
| 4.2.3 | Le cheminement scolaire des élèves.....                                                                                                  | 49 |

#### 5<sup>e</sup> partie : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

|     |                                             |    |
|-----|---------------------------------------------|----|
| 5.1 | Le contexte de l'étude.....                 | 51 |
| 5.2 | Les principaux constats préliminaires ..... | 51 |
| 5.3 | Une perspective internationale .....        | 55 |

#### Annexe 1

|                       |    |
|-----------------------|----|
| Recommandations ..... | 57 |
|-----------------------|----|

#### Annexe 2

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| Table de pilotage du nouveau pédagogique ..... | 62 |
|------------------------------------------------|----|

**Annexe 3**  
Liste des membres du Comité de travail sur l'évaluation des changements effectués au primaire – 2005-2006 ..... 63

**Annexe 4**  
Méthode d'évaluation des épreuves d'écriture ..... 64

**Annexe 5**  
Sources des données prises en compte dans l'évaluation de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire..... 65

**Annexe 6**  
Vue d'ensemble des données prises en considération en fonction du calendrier d'application du Programme de formation..... 66

**Annexe 7**  
Cheminement scolaire des élèves du primaire et de 1<sup>re</sup> secondaire, de 1994-1995 à 2004-2005 ..... 67

**BIBLIOGRAPHIE** ..... 72

LISTE DES TABLEAUX

|            |                                                                                                                                                                                |    |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1  | Début de l’application obligatoire du Programme de formation à chacun des cycles du primaire et au 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire .....                                   | 4  |
| Tableau 2  | Vue d’ensemble des aspects, des dimensions et des objets d’évaluation retenus .....                                                                                            | 6  |
| Tableau 3  | Appréciation de la présentation de divers éléments du Programme de formation .....                                                                                             | 11 |
| Tableau 4  | Appréciation générale du Programme de formation .....                                                                                                                          | 12 |
| Tableau 5  | Contributions attendues du Programme de formation .....                                                                                                                        | 13 |
| Tableau 6  | Appréciation de l’applicabilité de divers éléments du Programme de formation .....                                                                                             | 14 |
| Tableau 7  | Proportion des répondants qui considèrent qu’il est plutôt facile ou très facile au personnel enseignant de prendre en compte les orientations du Programme de formation ..... | 16 |
| Tableau 8  | Prise en compte des programmes disciplinaires .....                                                                                                                            | 19 |
| Tableau 9  | Point de vue des directions d’école et des conseillers pédagogiques sur l’application des programmes disciplinaires .....                                                      | 20 |
| Tableau 10 | Prise en compte des compétences transversales par les enseignantes et les enseignants titulaires .....                                                                         | 23 |
| Tableau 11 | Prise en compte des domaines généraux de formation .....                                                                                                                       | 25 |
| Tableau 12 | Pratiques évaluatives des enseignants titulaires .....                                                                                                                         | 27 |
| Tableau 13 | Appréciation des ressources matérielles disponibles.....                                                                                                                       | 28 |
| Tableau 14 | Appréciation de la formation reçue selon divers sujets .....                                                                                                                   | 29 |
| Tableau 15 | Proportion de répondants ayant reçu une formation sur certains sujets .....                                                                                                    | 30 |
| Tableau 16 | Proportion des répondants qui souhaitent recevoir une formation sur certains sujets .....                                                                                      | 31 |

|            |                                                                                                                                                                              |    |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 17 | L'accompagnement des enseignants titulaires .....                                                                                                                            | 33 |
| Tableau 18 | Taux de réussite des élèves par niveau de performance<br>au test de mathématique, résultats internationaux et<br>résultats du Québec (1995 et 2003).....                     | 35 |
| Tableau 19 | Taux de réussite des élèves par niveau de performance<br>au test de sciences, résultats internationaux et résultats<br>du Québec (1995 et 2003).....                         | 36 |
| Tableau 20 | Épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement<br>(2000 et 2005) – Taux de réussite de l'ensemble des élèves<br>aux critères d'évaluation .....           | 37 |
| Tableau 21 | Épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement<br>(2000 et 2005) – Répartition de l'ensemble des élèves<br>par seuil de réussite .....                    | 38 |
| Tableau 22 | Épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement<br>(2000 et 2005) – Taux de réussite aux critères d'évaluation<br>selon le sexe .....                      | 39 |
| Tableau 23 | Épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement<br>(2000 et 2005) – Taux de classement selon les seuils de réussite<br>et le sexe.....                     | 39 |
| Tableau 24 | Proportion des enseignants titulaires qui sont en accord avec<br>les énoncés concernant les effets sur les élèves du Programme<br>de formation depuis sa mise en œuvre ..... | 41 |
| Tableau 25 | Appréciation des effets liés aux grandes orientations du Programme de<br>formation.....                                                                                      | 42 |
| Tableau 26 | Appréciation des effets liés à certaines compétences des<br>programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique.....                                            | 43 |
| Tableau 27 | Appréciation des effets liés aux compétences transversales .....                                                                                                             | 44 |
| Tableau 28 | Appréciation des effets liés aux domaines généraux de formation .....                                                                                                        | 45 |
| Tableau 29 | Appréciation globale des effets de l'application du<br>Programme de formation sur les élèves (enseignants titulaires).....                                                   | 46 |
| Tableau 30 | Appréciation globale des effets de l'application du<br>Programme de formation sur les élèves (directions d'école).....                                                       | 47 |

## INTRODUCTION

En juin 2005, la Table de pilotage du renouveau pédagogique<sup>1</sup> mettait sur pied un comité de travail<sup>2</sup> dont le mandat était de faire le point sur les changements déjà réalisés au primaire eu égard à la réussite des élèves et à la qualité de la formation et des apprentissages effectués. Deux aspects particuliers ont alors été retenus, soit l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise à l'enseignement primaire et ses effets sur la réussite des élèves.

Pour ce faire, le comité devait :

- o élaborer un cadre d'évaluation identifiant les objets d'évaluation;
- o procéder à l'évaluation;
- o faire des recommandations à la Table de pilotage sur les ajustements à apporter pour assurer la poursuite du renouveau pédagogique au primaire dans la perspective de la maîtrise des apprentissages des élèves et de leur réussite.

Le présent rapport d'étape constitue le premier document déposé à la Table de pilotage à cet égard. Il présente, notamment, les données déjà disponibles sur l'application du Programme de formation de l'école québécoise à l'enseignement primaire, soit :

- o un sondage fait à l'hiver 2001 par le Collège Mérici auprès du personnel enseignant des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles;
- o une enquête faite à l'hiver 2004 par le GAPE-CRIRES auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des élèves des écoles primaires du Québec;
- o les résultats (de 1995 et 2003) des élèves de 4<sup>e</sup> année à l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS);
- o les données sur le cheminement scolaire des élèves et sur le renouvellement du personnel enseignant, colligées à partir des banques de données ministérielles;
- o les résultats (de juin 2000 et juin 2005) de deux cohortes d'élèves à la fin du primaire à l'épreuve obligatoire d'écriture du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

De plus, il présente une partie des données recueillies par le Ministère en 2005-2006 auprès d'un échantillon d'enseignantes et d'enseignants titulaires du primaire, de l'ensemble des directions d'école des établissements scolaires du primaire et des conseillers pédagogiques. Les résultats des questions non traitées dans le présent document ainsi que des questionnaires remplis par les enseignants spécialistes et les enseignants en adaptation scolaire seront présentés dans le rapport final prévu pour décembre 2006. En plus de procéder à une analyse complète des données recueillies par le MELS en 2005-2006, le rapport final fera la synthèse des entrevues qui seront réalisées à l'automne 2006 auprès de groupes de discussion prévus pour étayer les résultats obtenus.

---

<sup>1</sup> La composition de la Table de pilotage du renouveau pédagogique ainsi que son mandat sont présentés à l'annexe 2.

<sup>2</sup> La liste des membres du Comité de travail sur l'évaluation des changements effectués au primaire (2005-2006) figure à l'annexe 3.

## **1<sup>re</sup> partie : LE CONTEXTE DE L'ÉVALUATION**

### **1.1 Le nouveau pédagogique au primaire**

L'expression *renouveau pédagogique* recouvre divers éléments ou mesures. Certaines mesures sont d'ordre pédagogique, telle l'application du nouveau Programme de formation de l'école québécoise. D'autres portent sur des encadrements législatifs ou administratifs, telles la mise à jour du régime pédagogique et la révision des politiques en adaptation scolaire ou en évaluation des apprentissages. D'autres encore ont trait à l'organisation scolaire, tel l'enseignement par cycle d'apprentissage.

Les principales mesures sont les suivantes.

- o Le Programme de formation de l'école québécoise :
  - des programmes disciplinaires élaborés à partir d'une approche appelant au développement de compétences;
  - la définition de domaines généraux de formation permettant d'établir des liens entre les apprentissages scolaires et la vie en dehors de l'école;
  - le développement de compétences dites transversales, lesquelles transcendent les programmes disciplinaires.
- o Un nouveau régime pédagogique :
  - un curriculum de formation renouvelé;
  - une grille horaire modifiée;
  - un nouveau régime de sanction des études;
  - des communications écrites transformées s'adressant aux élèves et aux parents.
- o Une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages.
- o Une nouvelle politique d'adaptation scolaire.
- o Un nouveau cadre de référence pour les services éducatifs complémentaires.
- o Une organisation scolaire revue.

### **1.2 Vue d'ensemble de la stratégie d'évaluation du nouveau pédagogique au primaire**

La stratégie d'évaluation élaborée par le Comité de travail sur les changements effectués au primaire (les aspects et les objets d'évaluation à traiter en priorité) prend en compte le mandat de ce dernier et son échéancier de travail. Ainsi, parmi les mesures mises en place dans le cadre du nouveau pédagogique, le Comité a choisi d'analyser deux des aspects d'évaluation définis dans la Politique ministérielle d'évaluation de programmes, soit l'implantation du Programme de formation et ses effets sur les élèves. Pour chacun de ces aspects, des dimensions ainsi que des objets d'évaluation ont été précisés, et des questions d'évaluation ont été formulées.

Quant aux données à prendre en considération, le Comité a voulu tenir compte de données déjà disponibles et en recueillir de nouvelles pour compléter l'information requise, compte tenu du fait que les travaux se réalisent alors que le Programme de formation est déjà en application. Ainsi, le Comité a fait l'inventaire des données déjà disponibles sur l'implantation du Programme et ses effets sur les élèves, et il a sélectionné celles qui lui paraissaient pertinentes. Ces données sont présentées dans la quatrième partie du présent rapport.

## **2<sup>e</sup> partie : L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION**

### **2.1 La place du Programme de formation de l'école québécoise dans le renouvellement pédagogique**

Le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (1997), rendu public à la suite de la tenue des États généraux sur l'éducation, définit les lignes d'action pour la mise en œuvre du renouvellement pédagogique, dans la perspective d'une meilleure réussite pour tous les élèves. Ce plan d'action préconise notamment une refonte du curriculum et souligne la nécessité d'un nouveau programme de formation, centré sur les matières essentielles et mieux adapté aux changements sociaux, économiques et culturels. Le Programme doit permettre de mieux préparer les élèves, citoyens de demain, à répondre aux exigences du XXI<sup>e</sup> siècle.

Dans ce contexte, les différents apprentissages définis dans le Programme de formation traduisent les trois axes de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Aussi le Programme vise-t-il le développement de compétences essentielles, tant pour ce qui est du parcours scolaire des élèves que de leur vie sociale. Il privilégie également des apprentissages adaptés à la réalité des élèves.

### **2.2 Une brève description du Programme de formation à l'enseignement primaire**

Le Programme de formation de l'école québécoise décrit les orientations adoptées par le Ministère et les apprentissages prévus à l'éducation préscolaire et au primaire.

Globalement, le Programme de formation présente :

- o les orientations;
- o la définition de domaines généraux de formation;
- o les compétences transversales;
- o les compétences disciplinaires et les savoirs essentiels de chacune des disciplines regroupées en cinq domaines d'apprentissage.

### **2.3 Le calendrier d'implantation du Programme de formation**

L'application obligatoire du Programme de formation au primaire a débuté, pour une première cohorte d'élèves, en septembre 2000. Elle s'est faite de façon modulée pour chacun des cycles. Ainsi, d'une année scolaire à l'autre, à compter de l'année scolaire 2000-2001, l'application du Programme de formation a été rendue progressivement obligatoire à chacun des trois cycles du primaire, à l'exception de l'année scolaire 2002-2003 où il y a eu report d'une année de l'implantation du Programme au 3<sup>e</sup> cycle.

Le tableau 1 indique pour quelle année scolaire l'application du Programme était obligatoire à chacun des trois cycles du primaire. Ce tableau donne aussi des indications au sujet du début de l'application du Programme de formation au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire afin de démontrer la continuité entre les ordres d'enseignement.



Tableau 1

Début de l’application obligatoire du Programme de formation  
à chacun des cycles du primaire et au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

| Années scolaires |                       |                 | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 | 2006-2007 |
|------------------|-----------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Primaire         | 1 <sup>er</sup> cycle | 1 <sup>re</sup> | X         |           |           |           |           |           |           |
|                  |                       | 2 <sup>e</sup>  | X         |           |           |           |           |           |           |
|                  | 2 <sup>e</sup> cycle  | 3 <sup>e</sup>  |           | X         |           |           |           |           |           |
|                  |                       | 4 <sup>e</sup>  |           | X         |           |           |           |           |           |
|                  | 3 <sup>e</sup> cycle  | 5 <sup>e</sup>  |           |           |           | X         |           |           |           |
|                  |                       | 6 <sup>e</sup>  |           |           |           | X         |           |           |           |
| Secondaire       | 1 <sup>er</sup> cycle | 1 <sup>re</sup> |           |           |           |           |           | X         |           |
|                  |                       | 2 <sup>e</sup>  |           |           |           |           |           |           | X         |

La première cohorte d’élèves ayant amorcé ses études primaires au moment où commençait l’application obligatoire du Programme au 1<sup>er</sup> cycle au cours de l’année scolaire 2000-2001 a terminé ses études primaires en 2005-2006.

### **3<sup>e</sup> partie : LA MÉTHODOLOGIE**

Cette partie du document expose les dimensions et les objets d'évaluation retenus pour chacun des aspects évalués, soit l'implantation du Programme de formation et ses effets sur la réussite des élèves.

#### **3.1 Les dimensions de l'implantation du Programme de formation retenues à des fins d'analyse**

Un premier angle d'analyse retenu pour porter un regard critique sur le degré d'implantation du Programme de formation permet d'apprécier le contexte dans lequel il est mis en œuvre dans les écoles primaires. Plus précisément, les dimensions suivantes ont été prises en considération :

- o l'adhésion du personnel scolaire aux orientations du Programme de formation;
- o le degré d'application du Programme de formation;
- o la mise en œuvre de pratiques pédagogiques liées à l'application du Programme de formation;
- o les conditions de mise en œuvre du Programme de formation.

Le second angle d'analyse concerne les effets du Programme de formation sur les élèves du primaire. Les dimensions suivantes sont analysées :

- o les effets sur des apprentissages disciplinaires définis par le Programme de formation (résultats scolaires);
- o l'évolution du cheminement scolaire des élèves;
- o la perception des effets observés sur les élèves (appréciation globale, apprentissages définis dans le Programme, variables en relation avec les orientations du Programme).

Le tableau 2 présente une vue d'ensemble des dimensions et des objets d'évaluation retenus.

Tableau 2

Vue d’ensemble des aspects, des dimensions et des objets d’évaluation retenus

| Aspects                                                 | Dimensions                                                                                | Objets d’évaluation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L’implantation du Programme de formation                | L’adhésion aux orientations du Programme                                                  | Le degré d’accord avec les orientations du Programme<br>L’aisance dans l’application du Programme                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                         | Le degré d’application du Programme                                                       | La prise en compte des orientations du Programme<br>Le développement des compétences transversales<br>La prise en compte des domaines généraux de formation<br>Le développement des compétences disciplinaires et la prise en compte des savoirs essentiels pour chacune des disciplines                                                                                                                                                                                                         |
|                                                         | La mise en œuvre de pratiques pédagogiques liées à l’application du Programme             | La planification pédagogique<br>L’enseignement<br>L’évaluation des apprentissages<br>La communication des résultats d’apprentissage aux parents                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                         | Les conditions de mise en œuvre du Programme                                              | La formation offerte<br>L’accompagnement offert<br>La disponibilité des ressources matérielles<br>La concertation<br>Le renouvellement du personnel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Les effets de l’application du Programme sur les élèves | Les effets sur des apprentissages disciplinaires définis dans le Programme                | La compétence <i>Écrire des textes variés</i> à la fin du 3 <sup>e</sup> cycle du primaire<br>Des apprentissages en mathématique au 2 <sup>e</sup> cycle du primaire (4 <sup>e</sup> année)<br>Des apprentissages en sciences au 2 <sup>e</sup> cycle du primaire (4 <sup>e</sup> année)                                                                                                                                                                                                         |
|                                                         | Le cheminement scolaire des élèves                                                        | Le retard scolaire au primaire<br>Le retard scolaire à l’arrivée au secondaire                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                         | La perception globale des effets sur les élèves (appréciation d’ensemble)                 | La réussite à l’école<br>L’autonomie dans les apprentissages<br>L’apprentissage de la socialisation<br>La préparation pour répondre aux exigences de la vie d’aujourd’hui                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                         | La perception des effets sur des apprentissages définis dans le Programme                 | Le développement des compétences transversales<br>L’adoption d’attitudes en relation avec les intentions éducatives associées aux domaines généraux de formation<br>La capacité à lire des textes variés<br>La capacité à écrire des textes variés<br>La capacité à résoudre des situations-problèmes mathématiques<br>La capacité à raisonner à l’aide de concepts et de processus mathématiques                                                                                                |
|                                                         | La perception des effets sur des variables en relation avec les orientations du Programme | La capacité à utiliser ses connaissances dans de nouvelles situations<br>La capacité à utiliser différentes stratégies<br>La capacité à réfléchir sur les façons de travailler et d’apprendre<br>La capacité à se donner des défis personnels<br>La capacité à établir des liens entre les différentes disciplines<br>La motivation et l’intérêt à apprendre<br>L’engagement dans l’apprentissage (effort, persévérance)<br>Le niveau de connaissances<br>Le niveau de connaissances culturelles |

Source : Cadre d’évaluation du Comité de travail sur les changements effectués au primaire.

### 3.2 Les sources de données

Le Comité d'évaluation a voulu tenir compte de données déjà disponibles et les compléter par une collecte de nouvelles données afin d'apprécier de façon juste les deux aspects d'évaluation retenus. Ainsi, pour traiter de l'application du Programme de formation et de ses effets sur les élèves, les résultats des six corpus de données suivants ont été analysés.

- **L'enquête réalisée auprès du personnel scolaire par le MELS en mars 2006**

La principale source de données de la présente étude est l'enquête réalisée par le MELS au printemps 2006, qui s'inscrit dans le cadre des travaux de la Table de pilotage du renouveau pédagogique.

En effet, au cours de l'année scolaire 2005-2006, la Table de pilotage du renouveau pédagogique a choisi de compléter l'information disponible sur l'application du Programme de formation du primaire et ses effets sur la réussite des élèves, en réalisant une enquête auprès de trois catégories de personnel scolaire des secteurs public et privé ainsi que des écoles anglophones et francophones : le personnel enseignant (enseignants titulaires, enseignants spécialistes et enseignants en adaptation scolaire), le personnel de direction d'école et les conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires.

L'opinion du personnel enseignant a été recueillie à l'aide d'un questionnaire acheminé par la poste, alors que celle des autres groupes de répondants l'a été par voie électronique.

#### *L'enquête auprès du personnel enseignant*

Pour les enseignants titulaires, l'échantillon a été constitué en fonction d'un seuil de confiance de 95 % avec une marge d'erreur de  $\pm 5$  %. Le taux de réponse attendu de 25 % a été établi à partir des taux de réponse des sondages du Collège Mérici et du GAPE-CRIRES. Sur les 4 716 enseignants titulaires interrogés lors du sondage du MELS (2006), 2 000 ont répondu au questionnaire, soit un taux de réponse de 42,4 %. L'erreur maximale d'une proportion associée à un tel échantillon est estimée à  $\pm 2,2$  % (sig. = 95 %). Cet échantillon est stratifié en fonction des réseaux public ou privé, des écoles francophones ou anglophones, du milieu socioéconomique et de la région administrative de l'école. La banque de données des enseignants titulaires a donc été pondérée à l'aide de ces critères<sup>3</sup>.

La répartition des répondants selon le genre, est sensiblement la même que celle qui prévaut chez les enseignants titulaires de l'ordre primaire : l'échantillon est constitué à 91,4 % de femmes alors qu'elles représentent 90,2 % de la population réelle d'enseignants titulaires. Par ailleurs, seulement 9,1 % des répondants sont âgés de moins de 30 ans; un tiers (34 %) d'entre eux ont entre 30 et 39 ans; 29,5 % entre 40 et 49 ans et 27,4 % des répondants sont âgés de 50 ans et plus.

La répartition des participants selon leur expérience d'enseignement au primaire est la suivante : 4,2 % possèdent trois ans d'expérience ou moins; 14,2 % enseignent depuis quatre à sept ans; 22,3 % ont entre huit et onze ans d'expérience tandis que 59,3 % enseignent au primaire depuis 12 ans et plus. La majorité des enseignants titulaires qui forment l'échantillon ont une expérience de l'enseignement de plus de huit années et ont vécu l'implantation du renouveau pédagogique. Ils oeuvrent dans le réseau public pour une proportion de 91,4 % et dans le réseau privé dans une proportion de 8,6 %. Ils enseignent dans des écoles francophones dans une proportion de 89,9 % et dans des écoles anglophones dans une proportion de 10,1 %.

---

<sup>3</sup> Les coefficients de pondération varient entre 0,19 et 2,65.

De plus, les enseignants titulaires qui ont participé à l'enquête ont des tâches relativement diversifiées : ils sont répartis presque également entre les six années du primaire et ils enseignent toutes les matières du curriculum, bien que la tâche soit différente pour chacun. Si 94,4 % enseignent les mathématiques et 88,2 % enseignent le français, des proportions moindres dispensent le programme des autres disciplines : 75 % dispensent le programme de géographie et d'histoire, 73 % celui des sciences et technologie, 69,5 % dispensent les arts plastiques, 77,5 % dispensent l'enseignement moral et religieux catholique, 3,1 % l'enseignement moral et religieux protestant, 12,5 % l'enseignement moral, 15,4 % le programme d'art dramatique, 7,1 % enseignent l'«English Language Arts», 1,4 %, le français, langue seconde (base), 3,1 % le français, langue seconde (immersion), 3,2 % l'«English as a Second Language» tandis que seulement 0,4 % des titulaires enseignent la danse.

Lors de l'analyse des données, des croisements ont été effectués pour vérifier s'il existe des différences en fonction de la langue de l'école (francophone/anglophone), du milieu socioéconomique (défavorisé/autres milieux), du cycle d'enseignement (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> cycle) et du nombre d'années d'application du Programme par les enseignants (variant de un à six ans). Ces croisements font apparaître très peu de différences significatives entre les groupes de répondants comparés, ce qui permet de les analyser tous ensemble. Ainsi, dans ce rapport seuls les résultats d'ensemble sont présentés, étant donné que l'analyse des données révèle les mêmes tendances d'opinions chez tous les répondants, quelle que soit leur langue, leur milieu socioéconomique, leur cycle d'enseignement et le nombre d'années d'application du Programme de formation.

#### *L'enquête auprès des directions d'école*

En ce qui concerne le personnel de direction et les conseillères et conseillers pédagogiques, l'ensemble de la population a été considéré pour l'enquête. Ainsi, sur une possibilité de 1 702 directions d'école, 646 ont répondu au sondage, soit un taux de réponse de 38,0 %. L'erreur maximale d'une proportion associée à un tel échantillon est estimée à  $\pm 3,0$  % (sig. = 95 %).

Près des deux tiers (62,5 %) des directions d'école qui ont rempli le questionnaire sont des femmes. Les répondants sont âgés de 50 ans et plus dans une proportion de 43,6 %, 39,7 % ont entre 40 et 49 ans et 16,7 % ont 39 et moins. Leur niveau d'expérience se répartit comme suit : 21,9 % ont 12 ans et plus d'expérience comme directrice ou directeur; 21,2 % cumulent entre huit et onze années d'expérience à ce titre; 37,9 % entre quatre et sept années alors que 18,9 % oeuvrent à la direction d'une école depuis trois ans ou moins. De plus, 58,2 % d'entre eux ont enseigné pendant plus de 12 ans. Seulement 1,6 % des répondants ont enseigné trois ans ou moins. En ce qui a trait au niveau de scolarité, le tiers des répondants ont un baccalauréat, près des deux tiers (65,1 %) ont un diplôme de deuxième cycle universitaire et 1,4 % ont un doctorat.

Les trois quarts (76,5 %) des directions d'école sont rattachés à une seule école, 18,6 % à deux écoles primaires et 4,8 % à trois écoles ou plus. Enfin, les trois quarts n'ont aucun adjoint alors que 23,5 % en ont deux. Seulement 2,5 % des directions d'école constituant l'échantillon ont trois adjoints ou plus.

#### *L'enquête auprès des conseillères et des conseillers pédagogiques*

Sur une possibilité de 522 conseillères et conseillers pédagogiques<sup>4</sup>, 240 ont répondu au sondage, soit un taux de réponse de 45,98 %.

Plus de 75 % de ces 240 conseillères et conseillers pédagogiques sont des femmes. Le tiers (33,8 %) sont âgés de 50 ans ou plus, 41,7 % ont entre 40 et 49 ans tandis que le quart (24,6 %) ont moins de 40 ans. Un peu plus de la moitié (54,2 %) ont complété un baccalauréat, 42,9 % sont détenteurs d'un diplôme de deuxième cycle alors que sept répondants (2,9 %) sont détenteur d'un doctorat. Les conseillères et conseillers

---

<sup>4</sup> Il est difficile d'estimer précisément le nombre de conseillères ou de conseillers pédagogiques au primaire. Le chiffre avancé provient de la Fédération des commissions scolaires du Québec.

pédagogiques qui ont participé à l'enquête sont nombreux à débiter dans la profession. En effet, 39,0 % pratiquent cette profession depuis trois ans ou moins et 30,9 % depuis quatre à sept ans. Certains pratiquent depuis plus longtemps : 8,9 % ont entre huit et onze années d'expérience alors que 21,2 % ont 12 ans et plus d'expérience. Par contre, les trois quarts ont enseigné pendant huit ans et plus. Seulement 6,3 % des conseillères et conseillers pédagogiques n'ont jamais enseigné. Enfin, 92,9 % de ces participants ont rempli le questionnaire français et 7,1 % le questionnaire anglais.

- **L'enquête du Collège Mérici** (mai 2001)  
(1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du primaire)

À la demande du MELS, un sondage sur l'implantation de la réforme du curriculum a été réalisé par le Collège Mérici en mai 2001 auprès du personnel enseignant du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle du primaire de l'ensemble du Québec. Cette enquête avait pour objectif de tracer un portrait de l'implantation du nouveau Programme de formation de l'école québécoise. Le nombre de répondants est de 6 259, soit un taux de réponse de 32 %.

- **L'enquête du GAPE-CRIRES** (octobre 2004)  
(1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire)

En collaboration avec le MELS et la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), le Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE) et le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) ont réalisé une enquête sur la qualité de la mise en œuvre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise et les effets de ce programme perçus à ce jour. Cette enquête a été faite auprès de quatre groupes de répondants : des directions d'école, des membres du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents d'élèves.

Cette enquête avait comme principaux objectifs de comprendre le contexte de la mise en œuvre de la réforme du curriculum, de vérifier la compréhension et l'adhésion des acteurs, et de tracer un bilan de ce qui a été fait à ce jour pour soutenir les acteurs et le succès de l'implantation du Programme de formation.

Sur 8 116 questionnaires envoyés dans les écoles, 1 333 furent reçus au terme de l'opération, soit un taux de réponse de 17 %.

- **L'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS), données de 1995 et de 2003** (2<sup>e</sup> cycle du primaire pour les mathématiques et les sciences)

L'objectif général des enquêtes TEIMS est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et des sciences, en fournissant des données sur la performance des élèves selon les caractéristiques de différents curriculum, de différentes pratiques d'enseignement et de différents environnements scolaires. Ces enquêtes visent à recueillir des données pour permettre le suivi du niveau général de connaissances ou de compétences des élèves.

Les questions de l'enquête TEIMS 2003 sur les mathématiques touchaient cinq grands champs : les nombres et fractions, la géométrie, l'algèbre, les mesures, la représentation et l'analyse des données, et les probabilités. Les questions sur les sciences touchaient trois grands champs : les sciences de la vie, les sciences physiques et les sciences de la terre. Chaque épreuve durait 36 minutes.

En 2003, 193 écoles québécoises ont participé à l'enquête, soit 4 350 élèves de 4<sup>e</sup> année. En 1995, c'était le cas de 35 écoles québécoises. Il a été impossible de préciser le nombre d'élèves ayant participé à cette enquête<sup>5</sup>. Il faut toutefois préciser qu'en 1995 un échantillon d'élèves de 10 ans, soit en 3<sup>e</sup> ou en 4<sup>e</sup> année, a participé à l'évaluation alors qu'en 2003, l'échantillon n'était constitué que d'élèves de 4<sup>e</sup> primaire. Les détails concernant la constitution de l'échantillon québécois de 1995 ne sont pas disponibles dans le rapport TIMMS 2003.

---

<sup>5</sup> Source : TIMMS, *International Mathematics Report*, 2003.

- **Les épreuves uniques d'écriture en français, langue d'enseignement**

Depuis 1986, les élèves de fin du primaire sont soumis à une épreuve obligatoire d'écriture. Jusqu'en 1995, le Ministère a assuré la correction d'échantillons provenant d'une quarantaine d'écoles et publié un rapport sur les résultats. En juin 2000 et en juin 2005, un échantillon de copies a été recueilli, et la correction en a été faite récemment afin de fournir des intrants sur les effets de l'application du Programme de formation. Ainsi, les résultats obtenus par un échantillon d'élèves de 6<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> année du 3<sup>e</sup> cycle du primaire) aux épreuves uniques obligatoires d'écriture, passées en juin 2000 et en juin 2005, ont été analysés et comparés.

L'échantillon de chaque année comporte 1 130 textes d'élèves d'une cinquantaine d'écoles. Toutes les régions administratives y sont représentées. Les copies des deux échantillons ont été corrigées au même moment, à l'aide de la même grille de correction élaborée à partir des critères d'évaluation du Programme de formation. La méthode d'évaluation qui conduit à porter un jugement sur les performances des élèves en écriture est présentée à l'annexe 3.

- **Le cheminement scolaire des élèves**

Le cheminement scolaire des élèves a été étudié à partir des banques de données ministérielles, notamment en ce qui concerne le retard à l'entrée dans un cycle et le retard à l'entrée au secondaire.

Toutes ces données ont été recueillies à différents moments du calendrier de mise en œuvre du Programme de formation, soit : avant l'implantation du Programme, au début de l'application obligatoire du Programme et même, dans certains cas, au cours de la première année d'application obligatoire ou quelques années après l'application obligatoire du Programme pour certains groupes de répondants.

L'annexe 4 présente les sources des données utilisées pour l'évaluation de l'application du Programme de formation de l'école québécoise, et l'annexe 5, une vue d'ensemble des données prises en considération en fonction du calendrier d'application du Programme de formation.

4<sup>e</sup> partie : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

4.1 L’implantation du Programme de formation – Enseignement primaire

4.1.1 L’adhésion au Programme de formation

La connaissance et l’appréciation des documents de base

Selon les résultats des recherches du Collège Mérici (2001) et du GAPE-CRIRES (2004)<sup>6</sup>, une majorité d’enseignants ont lu le Programme de formation et les documents d’accompagnement (*Les échelles des niveaux de compétence* et le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages*). De plus, le sondage du GAPE-CRIRES estime que 84 % du personnel enseignant connaît assez ou suffisamment bien le Programme de formation et qu’il l’a bien compris.

L’appréciation des directions d’école, des membres du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents d’élèves de la présentation de la plupart des contenus du Programme de formation est globalement positive (voir le tableau 3). Il considère que les concepts de compétences, de compétences disciplinaires et de compétences transversales (80 %) sont bien expliqués, que les compétences à l’intérieur des programmes disciplinaires sont compréhensibles (73 %) et que les liens entre les compétences transversales et les contextes de réalisation sont pertinents sont bien expliqués (78 %). Toutefois, la compréhension des composantes des compétences semble facile pour 59 % des répondants, tandis que les méthodes et les critères d’évaluation sont clairs pour 29 % des répondants.

**Tableau 3**  
**Appréciation de la clarté et de la facilité d’application**  
**de divers éléments du Programme de formation**

| Énoncés                                                                                                                                    | Proportion des répondants <sup>7</sup> qui affirment être en accord avec l'énoncé (%) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Le concept de compétence est bien expliqué                                                                                                 | 89                                                                                    |
| Le concept de compétence disciplinaire est bien expliqué                                                                                   | 88                                                                                    |
| Le concept de compétence transversale est bien expliqué                                                                                    | 82                                                                                    |
|                                                                                                                                            | <b>Proportion des répondants plutôt ou tout à fait en accord avec l'énoncé (%)</b>    |
| Les liens entre les compétences transversales et les contextes de réalisation sont pertinents                                              | 78                                                                                    |
| Les compétences à l'intérieur des programmes disciplinaires sont compréhensibles                                                           | 73                                                                                    |
| Il est facile de décomposer les compétences en composantes                                                                                 | 59                                                                                    |
| Les méthodes et les critères d'évaluation sont clairs                                                                                      | 29                                                                                    |
| <b>Jusqu'à quel point pensez-vous que les intentions éducatives associées à chaque domaine général de formation sont bien expliquées :</b> | <b>Proportion des répondants qui ont coché assez ou très bien (%)</b>                 |
| Santé et bien-être                                                                                                                         | 78                                                                                    |
| Orientation et entrepreneuriat                                                                                                             | 68                                                                                    |
| Environnement et consommation                                                                                                              | 76                                                                                    |
| Médias                                                                                                                                     | 72                                                                                    |
| Vivre-ensemble et citoyenneté                                                                                                              | 83                                                                                    |

Source : données extraites du rapport GAPE-CRIRES (2004).

<sup>6</sup> Dans le rapport de l’enquête du GAPE-CRIRES, les résultats sont présentés pour l’ensemble des répondants lorsqu’il n’y a pas de différences significatives entre les quatre groupes. C’est pourquoi des données de tous les répondants et d’autres venant du personnel enseignant se trouvent dans quelques tableaux.

<sup>7</sup> Directions d’école, membres du personnel enseignant, professionnels non enseignants et parents d’élèves.



Selon l'étude du GAPE-CRIRES (2004), les opinions sur le Programme de formation sont plutôt positives (voir le tableau 4) : de 76 à 89 % des répondants sont en accord avec des énoncés qui permettent d'apprécier ses orientations et les éléments qui le composent. Les perceptions les plus positives ont trait à l'intégration des matières, à la marge de liberté et d'initiative qu'il offre au personnel enseignant, à l'introduction de l'approche par compétences, à l'approche par domaines d'apprentissage et à l'approche par compétences transversales. Les répondants considèrent aussi que les contenus du Programme sont adaptés aux objectifs proposés par le renouveau pédagogique.

Tableau 4

Appréciation générale du Programme de formation

| Les énoncés concernant l'appréciation du Programme de formation                               | Proportion de tous les répondants <sup>8</sup> plutôt ou tout à fait en accord avec l'énoncé (%) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le programme offre une marge de liberté et d'initiative aux enseignants                       | 88                                                                                               |
| Les contenus sont adaptés aux buts proposés par la réforme                                    | 81                                                                                               |
| Les objectifs du programme sont pertinents par rapport aux besoins de formation des élèves    | 78                                                                                               |
| Le programme met l'accent sur les aspects les plus importants pour l'apprentissage des élèves | 76                                                                                               |
| Les énoncés concernant les principaux éléments du Programme de formation                      |                                                                                                  |
| L'intégration des matières                                                                    | 89                                                                                               |
| L'introduction de l'approche par compétences                                                  | 84                                                                                               |
| L'approche par domaines d'apprentissage                                                       | 83                                                                                               |
| L'approche par compétences transversales                                                      | 83                                                                                               |
| L'apprentissage qualifiant et différencié                                                     | 78                                                                                               |
| L'organisation en fonction de cycles d'apprentissage de deux ans                              | 78                                                                                               |

Source : données extraites du rapport GAPE-CRIRES (2004).

La contribution attendue du Programme de formation

Les opinions sur les contributions qui sont attendues du Programme de formation sont partagées (voir le tableau 5). Celles qui concernent la motivation des élèves, la création d'un meilleur environnement socio-éducatif, l'enrichissement des habiletés professionnelles du personnel enseignant et le développement de pratiques pédagogiques et de services éducatifs enrichis sont jugées positivement par le plus grand nombre de répondants, soit par près de 80 %. Les contributions estimées positivement par environ la moitié des répondants ont trait à l'amélioration du niveau d'apprentissage, à l'établissement d'une collaboration plus étroite entre les membres de l'école, à l'amélioration des relations entre les divers acteurs de l'éducation et à l'augmentation de la persévérance scolaire. Les énoncés jugés le moins positivement, c'est-à-dire par 21 à 39 % des répondants, concernent la diminution des problèmes de discipline, le fait de pouvoir mieux déceler les difficultés d'apprentissage et de mieux déterminer les mesures à prendre, l'amélioration de la santé globale des élèves et la réussite du plus grand nombre.

<sup>8</sup> Directions d'école, membres du personnel enseignant, professionnels non enseignants et parents d'élèves.

**Tableau 5**  
**Contributions attendues du Programme de formation**

| <b>Les énoncés concernant les élèves, les enseignants et la gestion des activités éducatives</b><br><br>GAPE-CRIRES (2004)                                        | <b>Proportion des répondants<sup>9</sup> plutôt ou tout à fait en accord avec l'énoncé (%)</b>  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Accroître la motivation des élèves                                                                                                                                | 80                                                                                              |
| Créer un meilleur environnement socio-éducatif                                                                                                                    | 81                                                                                              |
| Enrichir les habiletés professionnelles du personnel enseignant                                                                                                   | 78                                                                                              |
| Développer des pratiques pédagogiques et des services éducatifs enrichis, différenciés et liés à la motivation, à l'apprentissage et au comportement              | 77                                                                                              |
| Instaurer une meilleure gestion des activités scolaires                                                                                                           | 63                                                                                              |
| <b>Les énoncés concernant les élèves et la collaboration entre divers acteurs de l'éducation</b><br><br>GAPE-CRIRES (2004)                                        | <b>Proportion des enseignants plutôt ou tout à fait en accord avec l'énoncé (%)</b>             |
| Améliorer le niveau d'apprentissage des élèves                                                                                                                    | 56                                                                                              |
| Établir une collaboration plus étroite entre les enseignants                                                                                                      | 54                                                                                              |
| Améliorer les relations entre les enseignants, les élèves et les parents                                                                                          | 51                                                                                              |
| Augmenter l'assiduité et la persévérance scolaires des élèves                                                                                                     | 48                                                                                              |
| Améliorer la santé globale des élèves                                                                                                                             | 35                                                                                              |
| Diminuer les problèmes liés à la discipline                                                                                                                       | 21                                                                                              |
| <b>Les énoncés concernant la réussite des élèves dits réguliers et des élèves ayant des difficultés</b><br><br>Collège Mérici (2001)                              | <b>Proportion des enseignants<sup>10</sup> pleinement ou plutôt en accord avec l'énoncé (%)</b> |
| Par l'accent qu'il met sur la responsabilité collective des enseignants d'un même cycle, le nouveau programme favorise la réussite du plus grand nombre d'élèves. | 46                                                                                              |
| Par l'accent qu'il met sur l'apprentissage, le nouveau programme favorise la réussite du plus grand nombre d'élèves.                                              | 39                                                                                              |
| Le nouveau programme permet de mieux déceler les difficultés d'apprentissage des élèves.                                                                          | 27                                                                                              |
| Le nouveau programme permet de déterminer plus rapidement les mesures à prendre pour aider les élèves en difficulté.                                              | 24                                                                                              |

Source : données extraites du rapport Collège Mérici (2001) et du rapport GAPE-CRIRES (2004).

<sup>9</sup> Directions d'école, membres du personnel enseignant, professionnels non enseignants et parents d'élèves.  
<sup>10</sup> Personnel enseignant à l'éducation préscolaire et au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du primaire, suppléants, spécialistes ou orthopédagogues.

Dans l'ensemble, les données du Collège Mérici (2001) et du GAPE-CRIRES (2004) indiquent que le personnel scolaire et les parents dans le cas du sondage GAPE-CRIRES (2004) sont majoritairement en accord avec les orientations et les principaux éléments du Programme de formation, et s'attendent majoritairement à ce que le nouveau programme de formation permette de contribuer aux pratiques professionnelles du personnel scolaire. Cependant, les positions sont plus nuancées en ce qui concerne principalement les effets du Programme de formation perçus sur les apprentissages des élèves.

De plus, le personnel scolaire considère être en mesure de s'impliquer dans la mise en œuvre du Programme de formation : 65 % des répondants du sondage du Collège Mérici (2001) (personnel enseignant à l'éducation préscolaire et au 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du primaire, suppléants, spécialistes ou orthopédagogues) affirment qu'ils sont personnellement en mesure de contribuer activement au succès de l'implantation du Programme de formation, alors que 81 % de ceux du sondage du GAPE-CRIRES (2004) (directions d'école, membres du personnel enseignant, professionnels non enseignants et parents d'élèves) disent qu'ils soutiennent fortement la mise en œuvre du Programme, et 92 % qu'ils y sont engagés activement.

**4.1.2 La mise en oeuvre du Programme de formation**

En 2004, plus de la moitié des enseignants interrogés par le GAPE-CRIRES indiquait qu'il était facile de mettre en pratique les domaines généraux de formation (56 %) ainsi que les compétences des programmes disciplinaires (54 %). Toutefois, un plus faible pourcentage d'enseignants indiquait qu'il était facile d'évaluer les progrès des élèves dans les divers domaines de formation (27 %) ainsi que les compétences (23 %) (voir le tableau 6).

**Tableau 6**

**Appréciation de l'applicabilité de divers éléments du Programme de formation**

| Énoncés                                                                                                 | Proportion des enseignants<br>plutôt ou tout à fait en accord avec<br>l'énoncé<br>(%) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Les domaines généraux de formation sont faciles à mettre en pratique                                    | 56                                                                                    |
| Les compétences attendues à l'intérieur des programmes disciplinaires sont faciles à mettre en pratique | 54                                                                                    |
| Il est aisé d'évaluer les progrès dans les divers domaines de formation                                 | 27                                                                                    |
| Il est facile d'évaluer les compétences                                                                 | 23                                                                                    |

Source : données extraites du rapport GAPE-CRIRES (2004).

## **La prise en compte des orientations du Programme de formation**

Selon l'enquête du MELS (2006), une forte proportion d'enseignants titulaires disent parvenir à appliquer assez facilement les trois orientations suivantes (voir le tableau 7) :

- o amener les élèves à acquérir des connaissances propres aux disciplines (87 % : plutôt ou très facilement);
- o amener les élèves à donner du sens aux apprentissages qu'ils font à l'école (75 % : plutôt ou très facilement);
- o tirer profit de l'évaluation pour aider les élèves dans leurs apprentissages (79 % : plutôt ou très facilement).

Un peu plus de la moitié des enseignants titulaires interrogés considèrent qu'il est plutôt facile ou très facile d'appliquer les orientations suivantes :

- o tenir compte des besoins particuliers des élèves (52 %);
- o amener les élèves à saisir les liens entre les différentes disciplines (53 %);
- o amener les élèves à développer des compétences transversales (54 %);
- o exploiter les domaines généraux de formation (58 %).

En ce qui concerne les autres orientations, entre 60 et 68 % des enseignants titulaires indiquent trouver facile de les appliquer.

Par ailleurs, la majorité des conseillers pédagogiques estiment qu'il est peu facile pour les enseignants de prendre en compte l'ensemble des orientations. La plus grande divergence entre l'opinion du personnel enseignant et celle des conseillères et des conseillers pédagogiques concerne le degré d'aisance du personnel enseignant à tirer profit des évaluations pour aider les élèves dans leurs apprentissages. En effet, l'enquête révèle que près de 80 % du personnel enseignant estime qu'il est facile de tenir compte de cette orientation, alors qu'à peine 27 % des conseillères et des conseillers pédagogiques partagent cette opinion sur le degré d'aisance des enseignantes et des enseignants.

Tableau 7

Proportion des répondants qui considèrent qu’il est plutôt facile ou très facile pour le personnel enseignant de prendre en compte les orientations du Programme de formation

| Orientations                                                                                                                                                                                             | Enseignants<br>titulaires<br><br>(%)<br><br>(n ≥ 1959) | Conseillers et<br>conseillères<br>pédagogiques<br>(%)<br><br>(n ≥ 226) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Amener mes élèves à acquérir des connaissances propres aux disciplines                                                                                                                                   | 87                                                     | 90 (1)                                                                 |
| Tirer profit de l’évaluation pour aider mes élèves dans leurs apprentissages                                                                                                                             | 79                                                     | 27 (6)                                                                 |
| Amener mes élèves à donner du sens aux apprentissages qu’ils font à l’école                                                                                                                              | 75                                                     | 48 (2)                                                                 |
| Laisser une part d’initiative à mes élèves dans les situations d’apprentissage                                                                                                                           | 68                                                     | 32 (5)                                                                 |
| Amener mes élèves à être capables d’utiliser leurs connaissances dans de nouvelles situations                                                                                                            | 64                                                     | 38 (4)                                                                 |
| Amener mes élèves à réfléchir sur leurs façons de travailler et d’apprendre (démarches, stratégies, etc.)                                                                                                | 64                                                     | 22 (8)                                                                 |
| Amener mes élèves à se donner des défis personnels                                                                                                                                                       | 62                                                     | 46 (3)                                                                 |
| Faire place à la dimension culturelle dans les situations d’apprentissage                                                                                                                                | 62                                                     | 26 (7)                                                                 |
| Travailler en concertation avec les collègues du cycle                                                                                                                                                   | 60                                                     | ---                                                                    |
| Exploiter les domaines généraux de formation pour amener mes élèves à faire des liens entre les apprentissages faits à l’école et la vie en dehors de l’école (santé, consommation, environnement, etc.) | 58                                                     | 17 (11)                                                                |
| Amener mes élèves à développer des compétences transversales                                                                                                                                             | 54                                                     | 22 (8)                                                                 |
| Amener mes élèves à saisir les liens entre les différentes disciplines                                                                                                                                   | 53                                                     | 20 (9)                                                                 |
| Tenir compte des besoins particuliers de mes élèves                                                                                                                                                      | 52                                                     | 19 (10)                                                                |

Les énoncés sont présentés selon l’ordre décroissant de la proportion des enseignants titulaires, alors que l’ordre de la proportion des conseillers pédagogiques est indiqué entre parenthèses.  
Source : MELS (2006).

De 52 à 87 % des enseignants titulaires estiment que la prise en compte des orientations du Programme de formation est plutôt facile ou très facile, selon les orientations. Cependant, la perception des conseillères et des conseillers pédagogiques à ce sujet est moins positive. La seule exception concerne l’acquisition de connaissances disciplinaires, où la très grande majorité des conseillères et des conseillers pédagogiques jugent qu’il est plutôt facile ou très facile pour les enseignants de tenir compte de cette orientation.

## La prise en compte des programmes disciplinaires

Dans le présent rapport d'étape, l'analyse se limitera aux quatre disciplines suivantes : français, langue d'enseignement; anglais, langue d'enseignement; mathématique; et science et technologie (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles)<sup>11</sup> (voir le tableau 8).

### *Français, langue d'enseignement*

La majorité des enseignants titulaires indiquent travailler souvent les trois compétences suivantes du programme de français, langue d'enseignement : *Lire* (95 %), *Écrire* (79 %) et *Communiquer oralement* (52 %). Ils trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations d'apprentissage touchant ces trois compétences (entre 89 et 97 %, selon la compétence) et de les évaluer (entre 81 et 92 %). De plus, 92 % d'entre eux trouvent facile de tenir compte des savoirs essentiels en français, langue d'enseignement. Même si la compétence *Communiquer oralement* est travaillée moins souvent que *Lire* et *Écrire*, une majorité d'enseignants indiquent ne pas avoir de problème à planifier des situations d'apprentissage ni à porter un jugement sur le développement de cette compétence.

La seule exception est la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, qui est travaillée souvent par 20 % des enseignants et occasionnellement par 50 % de ces derniers. De plus, les répondants, dans une proportion de 52 %, trouvent facile de planifier des situations visant le développement de cette compétence, et 35 % d'entre eux trouvent facile de l'évaluer.

### *Anglais, langue d'enseignement*

La majorité des enseignants titulaires disent travailler souvent les trois compétences suivantes du programme d'anglais, langue d'enseignement (*English Language Arts*) : *To read and listen to literacy, popular and information-based texts* (87 %), *To use language to communicate and learn* (87 %) et *To write self-expressive, narrative and information-based texts* (78 %). Ils disent qu'il est plutôt facile ou très facile de planifier des situations d'apprentissage (entre 91 et 94 %, selon la compétence) et évaluer ces trois compétences (entre 83 et 85 %). Pour la majorité des enseignants, il est facile de tenir compte des savoirs essentiels (83 %) dans cette discipline.

La compétence *To present his/her literacy in different media* est travaillée moins fréquemment (rarement par 28 %, occasionnellement par 45 %, et souvent par 27 % des enseignants) que les autres. Les enseignants trouvent moins facile de planifier des situations visant le développement de cette compétence (facile pour 58 %) et de porter un jugement sur son développement (facile pour 54 %).

### *Mathématique*

La majorité des enseignants titulaires indiquent travailler souvent les trois compétences de mathématique : *Raisonnement à l'aide de concepts et processus mathématiques* (90 %), *Résoudre une situation-problème* (61 %) et *Communiquer à l'aide du langage mathématique* (54 %).

La plupart d'entre eux disent planifier des situations d'apprentissage plutôt facilement ou très facilement dans une proportion variant de 71 et 91 %, selon la compétence. Une proportion de 93 % affirme tenir compte des savoirs essentiels plutôt facilement ou très facilement, alors qu'une proportion variant entre 62 et 86 %, selon la compétence, affirme évaluer les trois compétences en mathématique plutôt facilement ou très facilement.

Il est plus facile pour les enseignants de planifier des situations d'apprentissage visant le développement de la compétence *Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématique* (91 % plutôt ou très facilement) que celui des deux autres compétences (*Résoudre une situation-problème mathématique* (72 %) et *Communiquer à l'aide du*

---

<sup>11</sup> En ce qui a trait au programme de science et technologie, seules les réponses des enseignants titulaires du 2<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle ont été analysées, car ce programme n'est pas inscrit à la grille-matières du 1<sup>er</sup> cycle du primaire.

*langage mathématique* (71 %). La compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique* semble un peu moins facile à évaluer (plutôt ou très facile pour 62 %) que les deux autres (86 % pour *Raisonner* et 73 % pour *Résoudre*).

#### *Science et technologie (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles)*

Les compétences en science et technologie sont travaillées moins fréquemment et prises en compte plus difficilement par les enseignantes et les enseignants que celles des programmes de français, d'anglais et de mathématique. Entre 15 et 22 % des enseignants indiquent travailler ces compétences souvent, alors que la moitié disent le faire occasionnellement. Entre 39 et 54 % des répondants (selon les différents aspects) disent trouver facile de planifier des situations d'apprentissage, de tenir compte des savoirs essentiels et d'évaluer les compétences dans cette discipline.

Déjà, en 1988-1989, il apparaissait que le programme de sciences de la nature était peu pris en compte par une partie des enseignants du primaire. Une enquête sur l'application du régime pédagogique<sup>12</sup> réalisée auprès de 408 enseignants révélait en effet que, pendant une période d'observation donnée, 13 % d'entre eux n'avaient pas consacré de temps à l'enseignement de cette discipline, alors que 35 % y avaient consacré un temps inférieur à celui prévu dans le régime pédagogique. Les enseignants consultés avaient indiqué consacrer moins de temps aux sciences de la nature (tout comme aux sciences humaines, d'ailleurs), notamment à cause d'un manque de formation relativement à cette discipline, des difficultés d'organisation des activités d'apprentissage et de l'absence de matériel.

---

<sup>12</sup>QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les régimes pédagogiques*, rapport annuel sur l'application et l'applicabilité, Québec, ministère de l'Éducation, 1990.

Tableau 8

Prise en compte des compétences disciplinaires

| DISCIPLINES                                                                                      | Proportion d’enseignants qui travaillent la compétence <sup>13</sup> (%) |                   | Proportion d’enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence (%) | Proportion d’enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur le développement de la compétence (%) | Proportion d’enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels de la discipline (%) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                  | Souvent                                                                  | Occasionnellement |                                                                                                                             |                                                                                                                                    |                                                                                                                                |
| Français, langue d’enseignement<br>(n ≥ 1632)                                                    |                                                                          |                   |                                                                                                                             |                                                                                                                                    | 92                                                                                                                             |
| Lire des textes variés                                                                           | 95                                                                       | 05                | 97                                                                                                                          | 90                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| Écrire des textes variés                                                                         | 79                                                                       | 19                | 95                                                                                                                          | 92                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| Communiquer oralement                                                                            | 52                                                                       | 43                | 89                                                                                                                          | 81                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| Apprécier des œuvres littéraires                                                                 | 20                                                                       | 50                | 52                                                                                                                          | 35                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| Anglais, langue d’enseignement<br>(n ≥ 134)                                                      |                                                                          |                   |                                                                                                                             |                                                                                                                                    | 83                                                                                                                             |
| To read and listen to literacy, popular and information-based texts                              | 87                                                                       | 12                | 93                                                                                                                          | 85                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| To use language to communicate and learn                                                         | 87                                                                       | 12                | 94                                                                                                                          | 83                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| To write self-expressive, narrative and information-based texts                                  | 78                                                                       | 18                | 91                                                                                                                          | 84                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| To present his/her literacy in different media                                                   | 27                                                                       | 45                | 58                                                                                                                          | 54                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| Mathématique<br>(n ≥ 1824)                                                                       |                                                                          |                   |                                                                                                                             |                                                                                                                                    | 93                                                                                                                             |
| Raisonner à l’aide de concepts et de processus mathématiques                                     | 90                                                                       | 9                 | 91                                                                                                                          | 86                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| Résoudre une situation-problème mathématique                                                     | 61                                                                       | 32                | 72                                                                                                                          | 73                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| Communiquer à l’aide du langage mathématique                                                     | 54                                                                       | 35                | 71                                                                                                                          | 62                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| Science et technologie, 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles<br>(n ≥ 906)                     |                                                                          |                   |                                                                                                                             |                                                                                                                                    | 50                                                                                                                             |
| Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d’ordre scientifique ou technologique | 22                                                                       | 54                | 54                                                                                                                          | 46                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| Communiquer à l’aide des langages utilisés en science et technologie                             | 17                                                                       | 50                | 52                                                                                                                          | 41                                                                                                                                 |                                                                                                                                |
| Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et technologie                      | 15                                                                       | 51                | 45                                                                                                                          | 39                                                                                                                                 |                                                                                                                                |

Source : MELS (2006).

<sup>13</sup> Les fréquences des réponses *souvent* et *occasionnellement* sont présentées distinctement dans ce tableau afin de permettre une analyse plus précise de la situation.



Les directions d’école (voir le tableau 9) partagent la vision des titulaires enseignants en ce qui a trait au degré d’application des programmes disciplinaires suivants : français, langue d’enseignement, anglais, langue d’enseignement et mathématique. Toutefois, elles perçoivent de façon plus positive le degré d’application du programme de science et technologie que le personnel enseignant et les conseillers pédagogiques.

Pour leur part, les conseillères et les conseillers pédagogiques étaient invités à se prononcer sur le niveau de difficulté des enseignants à développer les compétences disciplinaires et à prendre en compte les savoirs disciplinaires. Selon eux, le développement des compétences présente plus de difficultés que la prise en compte des savoirs (exception faite de l’anglais, langue d’enseignement, où le niveau de difficulté est jugé équivalent). De plus, les conseillères et les conseillers pédagogiques jugent que le développement des compétences en mathématique et en science et technologie ainsi que la prise en compte des savoirs en sciences est particulièrement difficile pour le personnel enseignant.

**Tableau 9**

**Directions d’école et conseillers pédagogiques :  
points de vue sur l’application des programmes disciplinaires**

| Disciplines                                            | Proportion des directions d’école qui estiment que le programme disciplinaire est appliqué<br><br>(%) | Proportion de conseillers pédagogiques qui estiment qu’il est facile pour les enseignants de prendre en compte : |                                            |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
|                                                        |                                                                                                       | Les compétences du programme disciplinaire (%)                                                                   | Les savoirs du programme disciplinaire (%) |
| Français, langue d’enseignement                        | 91 (n = 583)                                                                                          | 63 (n = 189)                                                                                                     | 81 (n = 187)                               |
| Anglais, langue d’enseignement (English Language Arts) | 81 (n = 115)                                                                                          | 51 (n = 35)                                                                                                      | 53 (n = 34)                                |
| Mathématique                                           | 87 (n = 646)                                                                                          | 26 (n = 195)                                                                                                     | 68 (n = 171)                               |
| Science et technologie                                 | 64 (n = 637)                                                                                          | 22 (n = 171)                                                                                                     | 38 (n = 170)                               |

Source : MELS (2006).

En 2004, un peu plus de la moitié des personnes questionnées par le GAPE-CRIRES estimait que les compétences des programmes disciplinaires étaient faciles à mettre en pratique. Par contre, le quart considérait qu'il était facile de les évaluer. Ces données n'ont toutefois pas été détaillées par programme disciplinaire.

L'enquête du MELS (2006) permet de détailler le niveau de prise en compte des compétences par discipline. Toutefois, dans le contexte du présent rapport préliminaire, les données analysées ne concernent que les programmes disciplinaires suivants : français, langue d'enseignement; anglais, langue d'enseignement; mathématique; science et technologie.

L'état actuel de l'analyse laisse présager que la prise en compte de certains nouveaux aspects des programmes disciplinaires présente un niveau de difficulté plus élevé pour les enseignants titulaires.

Ainsi, en français, langue d'enseignement, une proportion de 20 % d'enseignants indiquent travailler souvent la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* et 50 % disent la travailler occasionnellement. De plus, 52 % des enseignants disent planifier plutôt facilement ou très facilement des situations d'apprentissage en liens avec cette compétence et 35 % d'entre eux, trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur son développement.

Le degré de prise en compte des compétences du programme d'anglais, langue d'enseignement, est comparable au programme de français langue d'enseignement.

En mathématique, c'est la compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique* qui semble la moins travaillée. Une proportion de 54 % des répondants indiquent travailler souvent cette compétence et 35 % indiquent la travailler occasionnellement. Alors que 71 % trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations d'apprentissage concernant cette compétence et 62 % trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur son développement.

En science et technologie, les trois compétences sont peu prises en compte par les enseignants. La proportion des enseignants qui disent travailler souvent chaque compétence varie de 15 à 22 % et la proportion des enseignants qui disent travailler occasionnellement chaque compétence varie de 51 à 54 %. La planification des situations d'apprentissage concernant ces compétences ainsi que le degré d'aisance à porter un jugement sur leur développement sont faciles ou très faciles pour une proportion de répondants variant entre 39 et 54 %. Cette situation n'est toutefois pas nouvelle, puisque plusieurs observations faites dans le passé indiquent que les enseignants du primaire enseignent peu le programme de science et technologie.

Les directions d'écoles partagent l'opinion des enseignants titulaires pour ce qui a trait à l'application des deux programmes de langue d'enseignement et celui de mathématique. Ils ont toutefois une vision plus positive de l'application du programme de science et technologie.

Les conseillers pédagogiques portent un regard plus critique sur le niveau de difficulté qu'éprouvent les enseignants à travailler les compétences disciplinaires de ces quatre programmes. Ils perçoivent toutefois, un niveau de difficulté moins élevé pour les enseignants à prendre en compte les savoirs essentiels du programme de français, langue d'enseignement (81 %) et dans une moindre mesure ceux du programme de mathématique (68 %).

## La prise en compte des compétences transversales

Le Programme de formation présente neuf compétences transversales regroupées sous quatre ordres (intellectuel, méthodologique, personnel et social, de la communication). Ces compétences doivent être sollicitées tant dans les apprentissages disciplinaires que dans la vie quotidienne de l'élève. De plus, leur développement est concomitant au développement des compétences disciplinaires. En français, par exemple, l'élève peut développer simultanément sa compétence disciplinaire à lire des textes variés et sa compétence transversale à exploiter l'information. La planification de leur développement chez les élèves doit se faire en concertation par l'ensemble de l'équipe-école.

Selon l'enquête du MELS (2006) (voir le tableau 10), trois compétences transversales sont travaillées souvent par une majorité d'enseignants titulaires : *Se donner des méthodes de travail efficaces* (78 %), *Coopérer* (66 %) et *Communiquer de façon appropriée* (66 %). Alors que les compétences *Résoudre des problèmes* (54 %) et *Exploiter l'information* (48 %) sont travaillées un peu moins souvent.

Les quatre autres compétences transversales sont travaillées souvent par des proportions moindres de répondants : *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* (30 % souvent et 45 % occasionnellement), *Exercer son jugement critique* (27 % souvent et 46 % occasionnellement), *Structurer son identité* (26 % souvent et 39 % occasionnellement) et *Exploiter les TIC* (21 % souvent et 47 % occasionnellement). Les compétences *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* et *Exercer son jugement critique* sont prises en compte un peu plus souvent que les deux dernières compétences si l'on tient compte des enseignants qui disent les travailler occasionnellement.

De plus, il semble plus facile pour les enseignants titulaires de planifier des situations d'apprentissage visant le développement des compétences transversales ainsi que d'observer leur développement et de donner une rétroaction à l'élève que de se prononcer sur le développement de ces compétences. Trois compétences transversales semblent cependant assez faciles à évaluer pour la plupart des répondants, soit : *Coopérer* (81 %), *Se donner des méthodes de travail efficaces* (82 %) et *Communiquer de façon appropriée* (78 %). Elles correspondent à celles qui sont travaillées le plus souvent.

Tableau 10

Prise en compte des compétences transversales

|                                                       | Enseignants titulaires                                               |                   |                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |                                                                                                                          | Conseillers pédagogiques                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compétences transversales                             | Proportion d’enseignants qui travaillent la compétence <sup>14</sup> |                   | Proportion d’enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence | Proportion d’enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile d’observer le développement de la compétence et de donner une rétroaction à l’élève | Proportion d’enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de se prononcer sur le développement de la compétence | Proportion de conseillers pédagogiques qui jugent le développement de chaque compétence transversale plutôt facile ou très facile pour les enseignants |
|                                                       | (%)<br>n ≥ 1948                                                      |                   | (%)<br>n ≥ 1813                                                                                                         | (%)<br>n ≥ 1846                                                                                                                                        | (%)<br>n ≥ 1824                                                                                                          | (%)<br>n ≥ 229                                                                                                                                         |
|                                                       | Souvent                                                              | Occasionnellement |                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |                                                                                                                          |                                                                                                                                                        |
| Compétences transversales d’ordre intellectuel        |                                                                      |                   |                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |                                                                                                                          |                                                                                                                                                        |
| Exploiter l’information                               | 48                                                                   | 39                | 77                                                                                                                      | 63                                                                                                                                                     | 55                                                                                                                       | 65                                                                                                                                                     |
| Résoudre des problèmes                                | 54                                                                   | 36                | 78                                                                                                                      | 74                                                                                                                                                     | 65                                                                                                                       | 41                                                                                                                                                     |
| Exercer son jugement critique                         | 27                                                                   | 46                | 54                                                                                                                      | 44                                                                                                                                                     | 37                                                                                                                       | 20                                                                                                                                                     |
| Mettre en œuvre sa pensée créatrice                   | 30                                                                   | 45                | 62                                                                                                                      | 52                                                                                                                                                     | 44                                                                                                                       | 33                                                                                                                                                     |
| Compétences transversales d’ordre méthodologique      |                                                                      |                   |                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |                                                                                                                          |                                                                                                                                                        |
| Se donner des méthodes de travail efficaces           | 78                                                                   | 19                | 87                                                                                                                      | 89                                                                                                                                                     | 82                                                                                                                       | 62                                                                                                                                                     |
| Exploiter les TIC                                     | 21                                                                   | 47                | 54                                                                                                                      | 48                                                                                                                                                     | 43                                                                                                                       | 40                                                                                                                                                     |
| Compétences transversales d’ordre personnel et social |                                                                      |                   |                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |                                                                                                                          |                                                                                                                                                        |
| Structurer son identité                               | 26                                                                   | 39                | 46                                                                                                                      | 38                                                                                                                                                     | 32                                                                                                                       | 22                                                                                                                                                     |
| Coopérer                                              | 66                                                                   | 30                | 88                                                                                                                      | 88                                                                                                                                                     | 81                                                                                                                       | 78                                                                                                                                                     |
| Compétences transversales d’ordre de la communication |                                                                      |                   |                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |                                                                                                                          |                                                                                                                                                        |
| Communiquer de façon appropriée                       | 66                                                                   | 29                | 86                                                                                                                      | 85                                                                                                                                                     | 78                                                                                                                       | 70                                                                                                                                                     |

Source : MELS (2006).

<sup>14</sup> Les fréquences des réponses *souvent* et *occasionnellement* sont présentées distinctement dans ce tableau afin de permettre une analyse plus précise de la situation.

De leur côté, les conseillers pédagogiques évaluent la facilité des enseignants à développer des compétences transversales plus faible que les enseignants ne l'évaluent eux-mêmes. Selon eux, ce sont les compétences *Exercer son jugement critique*, *Structurer son identité* et *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* qui sont les plus difficiles à développer, alors que les compétences *Coopérer* et *Communiquer de façon appropriée* sont jugées les plus faciles.

Les directions d'école ont des avis partagés sur la prise en compte des compétences transversales. À la question : *Dans quelle mesure le développement des compétences transversales (...) est-il pris en compte par les enseignantes et les enseignants de votre école?*, 47 % des directions d'école répondent que les compétences transversales sont faiblement prises en compte dans leur école (cote 1 ou 2), alors que 54 % considèrent qu'elles sont fortement prises en compte (cote 3 ou 4).

Les compétences transversales sont prises en compte par les enseignants de façon plutôt variable. Les compétences suivantes semblent être en voie de mise en œuvre : *Se donner des méthodes de travail efficaces*, *Coopérer* et *Communiquer de façon appropriée*. Toutefois, les résultats concernant le niveau de prise en compte de trois ou quatre de ces compétences questionnent, notamment pour : *Structurer son identité* et *Exploiter les TIC*. De plus, les enseignants titulaires sont moins nombreux à déclarer qu'il est facile de planifier des situations d'apprentissage et d'évaluer le développement de ces compétences.

Les conseillers pédagogiques posent un regard plus critique sur le niveau de difficulté des enseignants à développer des compétences transversales, alors que les directions d'école ont un avis partagé sur cette question.

La prise en compte des domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation représentent cinq grandes questions sur lesquelles l’élève est amené à réfléchir. Dans chacune des disciplines, l’enseignant peut proposer aux élèves des occasions de faire des prises de conscience et d’exercer leur jugement critique sur l’un ou l’autre de ces domaines. Ces occasions peuvent aussi être offertes en dehors de la classe par le personnel des services éducatifs complémentaires.

Selon l’enquête du MELS (2006), les enseignants titulaires travaillent le plus souvent les domaines généraux de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* et *Santé et bien-être*, alors que celui des *Médias* est le moins exploité en classe (voir le tableau 11). En général, les enseignants indiquent intervenir de façon ponctuelle pendant une situation d’apprentissage pour faire un lien avec un domaine général de formation (89 % occasionnellement ou souvent). Par ailleurs, il leur arrive moins fréquemment de planifier une situation d’apprentissage dans le but de traiter d’une problématique associée à un domaine général de formation (47 % occasionnellement ou souvent) (données non présentées).

Les conseillères et les conseillers pédagogiques considèrent pour leur part que les domaines généraux de formation *Santé et bien-être* et *Environnement et consommation* sont les plus faciles à prendre en compte pour les enseignants. Le plus difficile serait le domaine des *Médias*, soit celui travaillé le moins souvent par les enseignants. De leur côté, les directions d’école estiment, dans une proportion de 58 %, que les domaines généraux de formation sont pris en compte par les enseignants dans leur école (données non présentées).

Par ailleurs, un peu plus de la moitié (56 %) du personnel enseignant questionné lors de l’enquête du GAPE-CRIRES (2004) estime que les domaines généraux de formation sont faciles à mettre en pratique (données non présentées).

Tableau 11

Prise en compte des domaines généraux de formation

| Domaines généraux de formation | Proportion d’enseignants qui disent intégrer le domaine général de formation (%)*<br>n ≥ 1957 |                   | Proportion de conseillers pédagogiques qui estiment que le domaine est plutôt facile ou très facile à prendre en compte pour les enseignants (%)<br>n ≥ 227 |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | Souvent                                                                                       | Occasionnellement |                                                                                                                                                             |
| Vivre-ensemble et citoyenneté  | 36                                                                                            | 41                | 50 (3)                                                                                                                                                      |
| Santé et bien-être             | 32                                                                                            | 51                | 63 (1)                                                                                                                                                      |
| Orientation et entrepreneuriat | 21                                                                                            | 46                | 35 (4)                                                                                                                                                      |
| Environnement et consommation  | 20                                                                                            | 51                | 62 (2)                                                                                                                                                      |
| Médias                         | 7                                                                                             | 32                | 27 (5)                                                                                                                                                      |

\* Les énoncés sont présentés selon l’ordre décroissant de la proportion des enseignants titulaires, alors que l’ordre de la proportion des conseillers pédagogiques est indiqué entre parenthèses.  
Source : MELS (2006).

*Vivre-ensemble et citoyenneté* et *Santé et bien-être* sont les domaines généraux de formation les plus souvent pris en compte par les enseignants titulaires.

Bien que le domaine *Orientation et entrepreneuriat* soit pris en compte souvent par 21 % des enseignants titulaires et occasionnellement par 46 % de ceux-ci, un croisement par cycle d'enseignement fait ressortir que ce domaine général de formation est pris en compte par une plus forte proportion d'enseignants du 3<sup>e</sup> cycle (proportion des enseignants titulaires prenant en compte souvent ce domaine : 1<sup>er</sup> cycle [11 %], 2<sup>e</sup> cycle [19 %] et 3<sup>e</sup> cycle [31 %]).

Les *Médias* constituent le domaine général de formation pris en compte par la plus petite proportion d'enseignants.

#### **4.1.3 La mise en œuvre de pratiques pédagogiques liées à l'application du Programme de formation**

Les données de l'enquête Collège Mérici (2001) indiquent qu'une majorité d'enseignants ayant répondu au sondage considère que le Programme de formation permet de diversifier leurs approches pédagogiques (80 %) et qu'il renforce leurs pratiques pédagogiques (62 %). Les répondants indiquent également que le nouveau programme les oblige à concevoir du nouveau matériel pédagogique (84 %) (données non présentées).

Par ailleurs, l'enquête CRIRES (2004) indique qu'une majorité d'enseignants considère que le Programme de formation enrichit leurs habiletés professionnelles du point de vue de la planification (57 %) et de leurs interactions avec les élèves (65 %). Alors que, 46 % des enseignants indiquent que le programme permet d'enrichir leurs habiletés professionnelles du point de vue de l'évaluation des élèves et 20 % indiquent qu'il permet d'améliorer les services en adaptation scolaire (données non présentées).

Dans l'enquête du MELS (2006), plusieurs questions traitent des pratiques pédagogiques. Pour les besoins du présent rapport d'étape, une partie seulement des questions en relation avec les pratiques évaluatives ont été analysées. Les autres données seront traitées dans le rapport final.

Ainsi, selon l'enquête du MELS (2006) (voir le tableau 12), les enseignants titulaires disent être à l'aise pour planifier leur démarche d'évaluation des apprentissages (79 % assez ou très à l'aise) et pour donner de la rétroaction aux élèves sur le développement des compétences pendant le déroulement de l'apprentissage (79 % assez ou très à l'aise). Les deux tiers d'entre eux sont également à l'aise pour utiliser différents outils permettant aux élèves de réfléchir sur leur travail et leur démarche (66 % assez ou très à l'aise) et pour consigner, dans le bulletin, leur jugement sur le développement des compétences (63 % assez ou très à l'aise).

Toutefois, les enseignants titulaires se disent moins à l'aise pour réaliser un bilan de fin de cycle (51 % sont assez ou très à l'aise), pour utiliser les critères d'évaluation du Programme (47 %) et les attentes de fin de cycle du Programme (47 %). L'utilisation des échelles de niveaux de compétence (32 % sont assez ou très à l'aise) constitue l'élément pour lequel les enseignants se disent le moins à l'aise.

Tableau 12

Pratiques évaluatives des enseignants titulaires

| Type de pratiques évaluatives                                                                                                                                    | Proportion d'enseignants assez à l'aise ou très à l'aise (%)<br>n ≥ 1 960 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Prévoir la démarche d'évaluation des apprentissages (choix des situations d'évaluation, choix ou création des outils d'évaluation, etc.)                         | 79                                                                        |
| Donner de la rétroaction aux élèves sur le développement des compétences pendant le déroulement de l'apprentissage                                               | 79                                                                        |
| Utiliser différents outils pour permettre aux élèves de réfléchir sur leur travail et leur démarche (grilles d'autoévaluation, portfolio, journal de bord, etc.) | 66                                                                        |
| Consigner, dans le bulletin que vous utilisez, le jugement que vous portez sur le développement de chaque compétence                                             | 63                                                                        |
| Réaliser, le cas échéant, un bilan de fin de cycle en tenant compte de l'ensemble des données recueillies                                                        | 51                                                                        |
| Utiliser les critères d'évaluation définis dans le Programme de formation pour analyser les apprentissages des élèves                                            | 47                                                                        |
| Utiliser les attentes de fin de cycle définies dans le Programme de formation pour situer les apprentissages des élèves                                          | 47                                                                        |
| Utiliser les échelles des niveaux de compétence élaborées par le Ministère pour situer les apprentissages des élèves                                             | 32                                                                        |

Source : MELS (2006).

Selon l’enquête du GAPE-CRIRES, en 2004 un peu moins du tiers des enseignantes et des enseignants indiquaient être à l’aise avec le Programme de formation. Ils estimaient, dans une proportion de 40 %, qu’ils le seraient dans une ou deux années, alors que le quart le serait dans trois à cinq ans.

Selon l’enquête du MELS (2006), les enseignants titulaires sont relativement peu à l’aise pour réaliser un bilan de fin de cycle, pour utiliser les critères d’évaluation du Programme et les attentes de fin de cycle du Programme. L’élément pour lequel ils se sentent le moins à l’aise concerne l’utilisation des échelles de niveaux de compétence.



4.1.4 Les conditions de mise en œuvre du Programme de formation

Le taux de renouvellement du personnel scolaire

Les taux de renouvellement du personnel scolaire sont calculés à partir des données annuelles (du 1<sup>er</sup> juillet au 30 juin) du système ministériel PERCOS. Ils prennent en compte le taux de renouvellement ainsi que la diminution de postes due à la baisse de l’effectif scolaire et ne comprennent pas le personnel des commissions scolaires Crie, Kativik et du Littoral.

Depuis le début de 1998-1999, le taux de renouvellement du personnel scolaire connaît une légère tendance annuelle à la hausse, et ce, tant chez le personnel enseignant (de 4,8 % en 1998-1999 à 8,1 % en 2004-2005) que chez les directions d’école (de 12,8 % en 1998-1999 à 17,2 % en 2004-2005). Chez le personnel enseignant, le taux de renouvellement se situe à 27,5 % entre les années scolaires 2000-2001 et 2004-2005. Chez les directions d’école, ce taux se situe à 52,1 % pour la même période.

Le taux de renouvellement du personnel scolaire est un facteur à prendre en compte lors de l’analyse de l’état de la situation relativement à l’implantation d’un nouveau programme de formation.

L’appréciation des ressources matérielles disponibles

Dans le cadre de l’enquête MELS (2006), les enseignants titulaires ont été invités à donner leur appréciation sur les ressources matérielles mises à leur disposition pour la mise en œuvre du Programme de formation (voir le tableau 13). Un peu moins de la moitié (46 %) estiment que les ressources matérielles requises pour l’application du Programme de formation sont disponibles. Alors que 42 % des répondants sont plutôt d’accord ou tout à fait d’accord avec l’énoncé suivant : *l’organisation physique de la classe ou du local facilite l’application du Programme de formation*. Un peu moins de la moitié des répondants (47 %) considèrent que les technologies de l’information (ordinateurs, cédéroms, logiciels-outils, comme traitement de textes, bases de données, etc.) sont disponibles.

Tableau 13  
Appréciation des ressources matérielles disponibles

| Énoncés<br><br>n ≥ 1961                                                                                                                                | Proportion des<br>enseignants titulaires<br>plutôt ou tout à fait en<br>accord avec l’énoncé<br>(%) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L’organisation physique de la classe ou du local facilite l’application du programme de formation (mobilier, espace, etc.)                             | 42                                                                                                  |
| Les technologies de l’information (ordinateurs, cédéroms, logiciels-outils, comme traitement de textes, bases de données, etc.) sont disponibles       | 47                                                                                                  |
| Les ressources matérielles requises pour l’application du Programme de formation sont disponibles (matériels de science, instruments de musique, etc.) | 46                                                                                                  |

Source : MELS (2006).

Pour près de 50 % des enseignants titulaires, l’organisation physique de la classe et la disponibilité des ressources matérielles ne semblent pas adéquates.

**La formation du personnel scolaire (appréciation et besoins)**

Selon le sondage du Collège Mérici (2001), quatre enseignants sur cinq avaient participé, en 2001 (voir le tableau 14), à des rencontres de formation ou d’information portant sur le nouveau programme. En moyenne, les enseignants en question ont reçu onze heures de formation, principalement lors de journées pédagogiques et, pour environ 40 % d’entre eux, lors de congés de formation. Le sondage GAPE-CRIRES (2004) révèle, pour sa part, que 90 % des répondants avaient reçu de la formation avant 2004 et que 64 % s’en déclaraient globalement satisfaits (voir le tableau 14). Les taux de satisfaction les plus élevés en fonction des sujets touchés ont trait aux contenus du Programme de formation (70 %), aux nouvelles approches pédagogiques (64 %), aux raisons de la réforme (59 %) et à l’approche par compétences (55 %). Par contre, les sujets pour lesquels moins de la moitié des répondants étaient satisfaits sont les stratégies de mise en œuvre, le développement des compétences et l’évaluation des apprentissages. Ce dernier sujet n’a satisfait qu’un peu plus du quart des répondants.

**Tableau 14**  
**Appréciation de la formation reçue selon divers sujets**

| Sujets                                              | Proportion d’enseignants satisfaits (%) |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| Les contenus du Programme de formation              | 70                                      |
| Les nouvelles approches pédagogiques                | 64                                      |
| Les raisons de la réforme du Programme de formation | 59                                      |
| L’approche par compétences pour les élèves          | 55                                      |
| Les stratégies de mise en œuvre                     | 42                                      |
| Le développement des compétences des enseignants    | 38                                      |
| L’évaluation des apprentissages                     | 27                                      |

**Source : données extraites du rapport GAPE-CRIRES (2004).**

Selon l’enquête du MELS (2006), les sujets les plus traités en formation chez les enseignants titulaires concernent le Programme de formation : structure, contenu (90 %), le développement de compétences (81 %) et les approches pédagogiques (80 %). Ensuite viennent les formations sur l’évaluation des compétences (70 %). Ces quatre sujets de formation comptent aussi parmi les plus fréquents chez les directions d’école et les conseillers pédagogiques (voir le tableau 15).

Une proportion d’enseignants variant entre 54 et 67 % ont reçu de la formation sur les compétences transversales, les domaines généraux de formation, la planification pédagogique et les situations d’apprentissage et d’évaluation. La moitié des enseignants (52 %) ont reçu de la formation sur l’adaptation de l’enseignement aux besoins particuliers des élèves. Pour l’ensemble des répondants, les sujets les moins traités en formation sont l’exploitation des repères culturels (24 %) et les liens entre les disciplines (43 %).

Concernant les programmes disciplinaires, il apparaît qu’une plus grande proportion d’enseignants titulaires ont reçu une formation en français, langue d’enseignement (80 %), en anglais, langue d’enseignement (75 %) et en mathématique (77 %) qu’en science et technologie (53 %).

Toutefois, ils estiment dans une proportion de 54 % que les formations reçues les ont aidés *bien peu* ou *pas du tout* à appliquer le Programme de formation. Alors que 10 % d’entre eux, estiment qu’elles les ont beaucoup aidés (données non présentées).

Tableau 15

Proportion de répondants ayant reçu une formation<sup>15</sup> par sujets

| Sujets de formation                                                                                    | Enseignants<br>titulaires<br>(%)<br>n ≥ 1942 | Directions<br>d'école<br>(%)<br>n = 646 | Conseillers<br>pédagogiques<br>(%)<br>n = 240 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Programme de formation                                                                                 |                                              |                                         |                                               |
| La structure, le contenu, etc.                                                                         | 90                                           | 93 (1)                                  | 91 (1)                                        |
| Le développement de compétences                                                                        | 81                                           | 92 (2)                                  | 87 (3)                                        |
| Les approches pédagogiques (enseignement<br>stratégique, approche par projets, etc.)                   | 80                                           | 93 (1)                                  | 79 (4)                                        |
| L'évaluation des compétences                                                                           | 70                                           | 83 (4)                                  | 89 (2)                                        |
| Le bulletin et autres moyens de communication<br>destinés aux parents                                  | 68                                           | 83 (4)                                  | 68 (9)                                        |
| L'élaboration ou le choix de situations<br>d'apprentissage et d'évaluation                             | 67                                           | 79 (6)                                  | 75 (5)                                        |
| Les compétences transversales                                                                          | 66                                           | 84 (3)                                  | 73 (6)                                        |
| La planification pédagogique                                                                           | 56                                           | 78 (7)                                  | 75 (5)                                        |
| L'exploitation des domaines généraux de<br>formation                                                   | 54                                           | 75 (8)                                  | 69 (8)                                        |
| L'adaptation de l'enseignement aux besoins<br>particuliers des élèves (différenciation<br>pédagogique) | 52                                           | 79 (6)                                  | 71 (7)                                        |
| Le travail par cycle                                                                                   | 52                                           | 81 (5)                                  | 63 (10)                                       |
| Les liens entre les disciplines                                                                        | 43                                           | 65 (9)                                  | 49 (11)                                       |
| L'exploitation des repères culturels                                                                   | 24                                           | 42 (10)                                 | 39 (12)                                       |
| Programmes disciplinaires                                                                              |                                              |                                         |                                               |
| Français, langue d'enseignement                                                                        | 80 (n = 1730)                                |                                         | 80 (1)<br>(n = 112)                           |
| Mathématique                                                                                           | 77 (n = 1863)                                |                                         | 72 (2)<br>(n = 118)                           |
| Anglais, langue d'enseignement<br>(English Language Arts)                                              | 75 (n = 137)                                 |                                         | 20 (4)<br>(n = 30)                            |
| Science et technologie                                                                                 | 53 (n = 1394)                                |                                         | 63 (3)<br>(n = 104)                           |

Les énoncés sont présentés selon l'ordre décroissant de la proportion des enseignants titulaires, alors que l'ordre de la proportion des directions d'école et des conseillers pédagogiques est indiqué entre parenthèses.  
Source : MELS (2006).

<sup>15</sup>Dans l'interprétation des données de ce tableau, il faut considérer que les enseignants devaient indiquer s'ils avaient ou non reçu de la formation sur chaque sujet. Les données recueillies ne permettent pas d'évaluer l'ampleur de la formation sur chacun.

Selon l’enquête du MELS (2006) plus de la moitié des enseignants titulaires souhaitent recevoir de la formation sur les différents aspects liés à l’application du Programme de formation, sauf en ce qui concerne la structure du Programme. Les besoins de formation les plus importants pour les trois groupes de répondants sont l’adaptation de l’enseignement aux besoins particuliers des élèves et l’évaluation des compétences (voir le tableau 16). De plus, le personnel enseignant mentionne avoir des besoins de formation sur : l’élaboration ou le choix de situations d’apprentissage et d’évaluation; l’exploitation des repères culturels et le développement de compétences.

**Tableau 16**  
**Proportion de répondants qui souhaitent recevoir  
une formation sur certains sujets**

| Sujets de formation                                                                              | Enseignants<br>titulaires<br>(%)<br>n ≥ 1942 | Directions<br>d'école<br>(%)<br>n = 646 | Conseillers<br>pédagogiques<br>(%)<br>n = 240 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Programme de formation</b>                                                                    |                                              |                                         |                                               |
| L'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves (différenciation pédagogique) | 74                                           | 82 (2)                                  | 88 (1)                                        |
| L'évaluation des compétences                                                                     | 73                                           | 86 (1)                                  | 81 (2)                                        |
| L'élaboration ou le choix de situations d'apprentissage et d'évaluation                          | 72                                           | 78 (3)                                  | 71 (6)                                        |
| L'exploitation des repères culturels                                                             | 65                                           | 73 (5)                                  | 77 (3)                                        |
| Le développement de compétences                                                                  | 61                                           | 70 (6)                                  | 58 (11)                                       |
| Le décloisonnement disciplinaire (liens entre les disciplines)                                   | 58                                           | 74 (4)                                  | 75 (4)                                        |
| Les compétences transversales                                                                    | 57                                           | 67 (8)                                  | 64 (9)                                        |
| Le bulletin et autres moyens de communication destinés aux parents                               | 54                                           | 59 (11)                                 | 63 (10)                                       |
| Les approches pédagogiques (enseignement stratégique, approche par projets, etc.)                | 53                                           | 60 (10)                                 | 65 (8)                                        |
| L'exploitation des domaines généraux de formation                                                | 53                                           | 69 (7)                                  | 63 (10)                                       |
| La planification pédagogique                                                                     | 50                                           | 69 (7)                                  | 66 (7)                                        |
| Le travail par cycle                                                                             | 49                                           | 67 (9)                                  | 74 (5)                                        |
| Le Programme de formation : sa structure, son contenu, etc.                                      | 35                                           | 47 (12)                                 | 35 (12)                                       |
| <b>Programmes disciplinaires</b>                                                                 |                                              |                                         |                                               |
| Science et technologie                                                                           | 72 (n = 1394)                                |                                         | 84 (1)<br>(n = 104)                           |
| Mathématique                                                                                     | 56 (n = 1863)                                |                                         | 84 (1)<br>(n = 118)                           |
| Français, langue d'enseignement                                                                  | 51 (n = 1730)                                |                                         | 77 (2)<br>(n = 112)                           |
| Anglais, langue d'enseignement<br>(English Language Arts)                                        | 40 (n = 137)                                 |                                         | 44 (3)<br>(n = 30)                            |

Les énoncés sont présentés selon l’ordre décroissant de la proportion des enseignants titulaires, alors que l’ordre de la proportion des directions d’école et des conseillers pédagogiques est indiqué entre parenthèses.  
**Source : MELS (2006).**

Selon l'enquête MELS 2006, le Programme de formation, le développement de compétences, les approches pédagogiques et l'évaluation des compétences constituent les quatre sujets qui ont été les plus traités en formation auprès des trois groupes de répondants (enseignants titulaires, conseillers pédagogiques et directions d'école). Alors que, les sujets qui ont été le moins traités sont l'exploitation des repères culturels (24 %) et les liens entre les disciplines (43 %).

De manière générale, les directions d'école et les conseillers pédagogiques manifestent davantage de besoins de formation à l'égard du Programme de formation et de son application que les enseignants titulaires. Le taux de renouvellement observé chez les directions d'école peut expliquer en partie les besoins manifestés en matière de formation.

L'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves (74 %), l'évaluation des compétences (73 %), l'élaboration ou le choix de situations d'apprentissage et d'évaluation (72 %), l'exploitation des repères culturels (65 %) et le développement des compétences (61 %) ressortent comme les cinq thèmes prioritaires de formation, chez les enseignants titulaires.

Parmi les quatre programmes disciplinaires analysés, c'est en science et technologie que les enseignants éprouvent les plus grands besoins de formation. En effet, 72 % des enseignants souhaitent bénéficier d'une formation sur ce programme. Cela peut expliquer en partie pourquoi les enseignants indiquent éprouver plus de difficultés à appliquer ce dernier programme.

De plus, un peu plus de la moitié des enseignants titulaires souhaitent recevoir de la formation sur les programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique.

De leur côté, les conseillers pédagogiques sont nombreux à souhaiter plus de formation en science et technologie (84 %), en mathématique (84 %) et en français, langue d'enseignement (77 %).

L’accompagnement

Selon l’enquête du MELS (2006) (voir le tableau 17), la majorité des enseignants indiquent que des personnes-ressources sont disponibles dans leur milieu pour :

- o répondre à leurs questions sur l’application du Programme de formation (73 %);
- o discuter et valider leur pratique pédagogique (68 %);
- o chercher des solutions aux problèmes liés à l’application du Programme (61 %);
- o faire un suivi de la formation qu’ils ont reçue (57 %).

Les enseignants titulaires indiquent être accompagnés principalement par d’autres enseignants de leur école (45 % occasionnellement, 33 % souvent), un conseiller pédagogique (45 % occasionnellement, 10 % souvent) ou par leur direction d’école (36 % occasionnellement, 12 % souvent), Plus rarement, ils sont accompagnés par d’autres enseignants de la commission scolaire (22 % occasionnellement, 2 % souvent), des consultants externes (9 % occasionnellement, 1 % souvent), ou des universitaires (4 % occasionnellement, 1 % souvent).

Tableau 17  
L’accompagnement des enseignants titulaires

|                                                                                                                             | Proportion d’enseignants ayant répondu... (%) |          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------|
| Des personnes-ressources sont-elles disponibles pour : (n ≥ 1 953)                                                          | Oui                                           |          |
| Répondre à vos questions concernant le Programme et son application?                                                        | 73                                            |          |
| Vous permettre de discuter et de valider votre pratique pédagogique?                                                        | 68                                            |          |
| Chercher des solutions aux problèmes liés à l’application du Programme?                                                     | 61                                            |          |
| Faire un suivi de la formation que vous avez reçue?                                                                         | 57                                            |          |
| À quelle fréquence ces personnes-ressources vous donnent-elles de l’accompagnement? (n ≥ 1511)                              | Occasion-nellement                            | Souvent  |
| Autres enseignants de l’école                                                                                               | 45                                            | 33       |
| Conseillères ou conseillers pédagogiques                                                                                    | 45                                            | 10       |
| Direction de l’école                                                                                                        | 36                                            | 12       |
| Autres enseignants de la commission scolaire                                                                                | 22                                            | 2        |
| Consultants externes                                                                                                        | 9                                             | 1        |
| Professeurs d’université ou étudiants-chercheurs universitaires                                                             | 4                                             | 1        |
| L’accompagnement donné par ces personnes-ressources vous aide-t-il à appliquer le Programme de formation? ( 635 ≤ n ≤ 1452) | Assez                                         | Beaucoup |
| Autres enseignants de l’école                                                                                               | 44                                            | 33       |
| Conseillères ou conseillers pédagogiques                                                                                    | 36                                            | 23       |
| Direction de l’école                                                                                                        | 35                                            | 13       |
| Autres enseignants de la commission scolaire                                                                                | 31                                            | 12       |
| Consultants externes                                                                                                        | 23                                            | 8        |
| Professeurs d’université ou étudiants-chercheurs universitaires                                                             | 11                                            | 7        |

Source : MELS (2006).

De l’avis des enseignants, ce sont les rencontres d’accompagnement avec d’autres enseignants de l’école (77 % qui les ont assez ou beaucoup aidés) et celles avec un conseiller pédagogique (59 %) qui les ont le plus aidés à appliquer le Programme de formation. Les rencontres avec les directions d’école sont jugées utiles par 48 % des enseignants, alors que c’est le cas de 43 % de celles avec d’autres enseignants de la commission scolaire. L’accompagnement reçu par les consultants externes (31 % les ont assez ou beaucoup aidés) et les universitaires (18 %) est jugé moins utile.

## 4.2 Les effets de l'application du Programme de formation sur les élèves du primaire

Les données disponibles permettent difficilement de mesurer de façon précise les effets du renouveau pédagogique sur la réussite des élèves, notamment en raison de l'absence d'information sur la réussite au primaire (par exemple, l'accès aux résultats d'une épreuve à la fin du primaire) et de l'abandon de la collecte de données permettant de mesurer directement le redoublement au primaire. De plus, l'absence de recul, dû à une durée d'observation relativement courte, et la mise en place simultanée de certains programmes ou mesures (maternelle cinq ans à temps plein, diminution des rapports élèves-maître au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, augmentation du temps d'enseignement dans les matières de base, etc.) font en sorte qu'il est difficile de mesurer, à court terme, les effets propres au nouveau programme.

### 4.2.1 Les effets sur des apprentissages disciplinaires définis dans le Programme de formation

#### Les résultats des TEIMS (1995 et 2003) des élèves de 4<sup>e</sup> année

Le Québec participe régulièrement aux enquêtes internationales sur les mathématiques et les sciences (TEIMS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE). De façon générale, ces enquêtes internationales visent à améliorer la compréhension des systèmes d'éducation et à aider à mieux comprendre les causes des résultats et des différences observées entre les systèmes.

La comparaison des résultats des enquêtes de 1995 et de 2003 doit tenir compte du fait que même si les épreuves des deux années portent sur les mêmes champs de mathématiques et de sciences, le nombre d'éléments consacrés à chacun de ces champs et la forme des épreuves (la durée, la proportion de réponses à développement...) ne sont pas les mêmes dans les deux enquêtes. Conséquemment, la comparaison des résultats globaux obtenus aux deux épreuves doit se faire avec prudence<sup>16</sup>.

La constitution des deux échantillons invite également à la prudence. En effet, les échantillons d'élèves du Québec ont été constitués de manière différente dans les deux enquêtes. En 1995, le Québec participait à l'enquête comme membre de la population d'élèves du Canada, tandis qu'en 2003 il faisait office de juridiction à part entière. L'échantillon de 1995 a donc complété celui de la population d'élèves canadiens, alors que celui de 2003 a été sélectionné pour représenter la population d'élèves du Québec.

#### *Les résultats au test de mathématiques*

En **2003**, les élèves québécois de 4<sup>e</sup> année ont obtenu un résultat significativement supérieur (506) à la moyenne internationale qui était de 495. Cette même année, la plus haute moyenne était de 594 et la plus basse était de 389. Le Québec s'est ainsi classé à la 11<sup>e</sup> place parmi les 17 juridictions et pays ayant participé à la fois aux épreuves de 1995 et 2003<sup>17</sup>. L'analyse des résultats du Québec indique que globalement, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles, et que les francophones ont obtenu de meilleurs résultats que les anglophones.

Les questions de l'épreuve de mathématiques touchaient cinq champs : *nombre et fractions*, *géométrie*, *algèbre*, *mesure* et *données*. La note moyenne des élèves québécois est significativement supérieure à la moyenne internationale dans tous les champs, sauf celui de l'*algèbre*. La performance des garçons québécois est supérieure à celle des filles dans les

---

<sup>16</sup> « Pour produire une comparaison vraiment pertinente, il faudrait examiner les items communs aux deux épreuves et comparer leur contenu, comparer les programmes et les objectifs d'apprentissage des deux époques, comparer leurs liens avec ce qui été réellement enseigné et, finalement, comparer les résultats aux items communs aux deux épreuves en tenant compte de ce qui a été réellement enseigné ». (J. G. BLAIS, mars 2006, p. 19)

<sup>17</sup> En 1995, 26 juridictions et pays ont participé à l'enquête alors que 28 juridictions et pays ont participé à l'enquête de 2003. La composition de ces groupes de juridictions et pays varie d'une année à l'autre.

champs *nombre et fractions*, *algèbre*, *mesure* et *données* et inférieure en *géométrie*. La performance des francophones est supérieure à celle des anglophones en *nombre et fractions*, en *algèbre*, en *mesure* et en *géométrie*.

En **1995**, le Québec obtenait une note supérieure (550) à celle de 2003 (506) à l'épreuve de mathématiques. Il se positionnait ainsi au 4<sup>e</sup> rang des 17 juridictions et pays ayant participé à la fois aux épreuves de 1995 et 2003. Ainsi, plus d'élèves du Québec que ceux de l'ensemble international se sont rendus à chacun des niveaux de performance (avancé, haut, intermédiaire et bas) en 1995. Alors qu'en 2003, les élèves québécois ont été plus nombreux que les élèves de l'ensemble international à atteindre le niveau *bas*. Leur nombre était comparable pour l'atteinte du niveau *intermédiaire* et inférieur aux niveaux *haut* et *avancé* (voir le tableau 18).

**Tableau 18**

**Taux de réussite des élèves par niveau de performance au test de mathématiques, résultats internationaux et résultats du Québec (1995 et 2003)**

| Niveaux de performance | 1995<br>Élèves<br>(%) |        | 2003<br>Élèves<br>(%) |        |
|------------------------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|
|                        | International         | Québec | International         | Québec |
| Avancé                 | 10                    | 13     | 10                    | 3      |
| Haut                   | 33                    | 50     | 36                    | 25     |
| Intermédiaire          | 63                    | 87     | 69                    | 69     |
| Bas                    | 85                    | 98     | 88                    | 94     |
| Score moyen            | 500                   | 550    | 495                   | 506    |

Source : TIMSS (2003).

*Les résultats en sciences*

En **2003**, les élèves québécois de 4<sup>e</sup> année obtenaient, en sciences, un résultat significativement supérieur (500) à la moyenne internationale de 489. La moyenne la plus élevée est de 565 et la moyenne la plus basse est de 414. Le Québec se classe ainsi au 13<sup>e</sup> place parmi les 17 juridictions et pays ayant participé à la fois aux épreuves de 1995 et 2003. Globalement, il n'y a pas de différence significative entre les résultats des garçons et des filles ni entre ceux des anglophones et des francophones.

Les questions de l'épreuve de sciences touchaient trois champs : les *sciences de la vie*, les *sciences physiques* et les *sciences de la terre*. La note moyenne du Québec à chacun des champs est significativement supérieure à la moyenne internationale. Le résultat du Québec le plus élevé se situe en *sciences de la terre*, et le plus bas, en *sciences physiques*. Aucune différence significative n'est observée entre les résultats des garçons et des filles dans les différents champs. Alors que, les anglophones ont une note moyenne supérieure aux francophones en *sciences de la vie* et des résultats inférieurs en *sciences physiques* et en *sciences de la terre*.

En **1995**, le Québec obtenait une note supérieure (529) à celle obtenue à l'épreuve de 2003 (500) à l'épreuve de sciences. Ce qui lui confère le 4<sup>e</sup> rang des 17 juridictions et pays ayant participé à la fois aux épreuves de 1995 et 2003. Cette même année, plus d'élèves du Québec se sont rendus aux niveaux de performance *bas*, *intermédiaire* et *haut* que ceux de l'ensemble international. Alors qu'en 2003 moins d'élèves que ceux de l'ensemble international se sont rendus aux niveaux de performance *intermédiaire* et *haut*. (voir le tableau 19).



Tableau 19

Taux de réussite des élèves par niveau de performance au test de sciences, résultats internationaux et résultats du Québec (1995 et 2003)

| Niveaux de performance | 1995<br>Élèves (%) |        | 2003<br>Élèves (%) |        |
|------------------------|--------------------|--------|--------------------|--------|
|                        | International      | Québec | International      | Québec |
| Avancé                 | 9                  | 9      | 8                  | 3      |
| Haut                   | 32                 | 40     | 35                 | 25     |
| Intermédiaire          | 63                 | 77     | 71                 | 66     |
| Bas                    | 85                 | 94     | 90                 | 91     |
| Score moyen            | 500                | 529    | 489                | 500    |

Source : TIMSS (2003).

Plusieurs éléments sont à prendre en compte dans l’interprétation de la baisse des résultats observée entre les tests de 1995 et de 2003 :

- Les élèves québécois de 2<sup>e</sup> année du secondaire ont également connu une baisse significative de 13 points à leurs résultats de mathématiques de TEIMS entre 1995 (556) et 2003 (543).
- La représentativité des deux échantillons d’élèves québécois n’est pas assurée, ce qui confère un degré d’incertitude dans la comparaison des résultats.
- Deux points dans le temps pour établir une comparaison semblent insuffisants<sup>18</sup>.
- Les élèves qui ont participé à l’enquête ont fait l’expérience du Programme de formation trois années sur les quatre de leur fréquentation scolaire. En effet, lors de leur entrés en 1<sup>re</sup> année du primaire, les anciens programmes d’études étaient toujours appliqués.

Une comparaison des niveaux de performance atteints par les élèves québécois lors des deux enquêtes révèle que proportionnellement moins d’élèves ont atteint des niveaux élevés en 2003 qu’en 1995. Par exemple, en 1995, la moitié des élèves québécois ont atteint le *niveau haut* au test de mathématiques, alors que c’était le cas de seulement le quart en 2003.

Toutefois, la prise en compte des considérations énumérées ci-dessus rend hasardeux l’établissement d’un lien de cause à effet entre la baisse des résultats en mathématiques et en sciences aux tests des TEIMS et l’application du Programme de formation.

<sup>18</sup> «... la performance normale des élèves n’est pas connue car l’importance de l’erreur de mesure n’est pas connue et elle pourrait l’être uniquement en répétant souvent l’opération. Avec deux points d’ancrage il y a peu d’information pour dire si les élèves régressent ou s’améliorent parce qu’on sait peu de chose sur ce qui prévaut habituellement, c’est-à-dire qu’il y a peu de choses connues sur les variations normales à long terme et, donc, sur la distribution de la moyenne des résultats d’un échantillon d’élèves. En conséquence, une moyenne supérieure pour une année donnée pourrait très bien être une valeur extrême par rapport à la distribution et une valeur plus basse pour une autre année être la moyenne normale pour la population». (J. G. BLAIS, mars 2006, p. 19)

**Les épreuves obligatoires d’écriture en français, langue d’enseignement**

La comparaison des résultats de 2000 et de 2005 des élèves de la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire aux épreuves obligatoires d’écriture en français, langue d’enseignement constituent un autre indicateur des effets de l’application du nouveau Programme de formation, les conditions de préparation, de passation et de correction des épreuves de 2000 et de 2005 ayant été les mêmes.

Le projet d’écriture de 2005 se rapproche beaucoup de celui de 2000. Dans les deux cas, il s’agissait d’écrire une lettre en ayant lu au préalable quelques textes pour s’y préparer. Les projets étaient cependant différents. En 2000, sur le thème « Va-t-on manquer d’eau potable? », l’élève écrivait une lettre pour convaincre quelqu’un de changer ses habitudes afin de préserver l’eau potable. En 2005, l’élève était invité à réfléchir à la question « À partir de ce que tu connais de toi aujourd’hui, peux-tu imaginer ce que tu deviendras plus tard? » et à écrire une lettre dans laquelle il décrivait son parcours de vie et l’adulte qu’il sera devenu.

Les taux de réussite de 2000 et de 2005 à chacun des critères d’appréciation montrent des situations fort différentes d’une année à l’autre. La réussite aux critères portant sur la *pertinence et la suffisance des idées* ainsi que sur le *vocabulaire* a été la même les deux années. La réussite à l’*organisation du texte* a baissé en 2005 de cinq points de pourcentage. Les baisses les plus fortes en 2005 concernent la *syntaxe et la ponctuation* ainsi que l’*orthographe d’usage et grammaticale*. Dans les deux cas, la baisse a été de dix points de pourcentage (voir le tableau 20).

**Tableau 20**

**Épreuve obligatoire d’écriture en français, langue d’enseignement (2000 et 2005)**  
**Taux de réussite de l’ensemble des élèves aux critères d’évaluation**

| Critères                            | Taux de réussite (%) |      |
|-------------------------------------|----------------------|------|
|                                     | 2000                 | 2005 |
| Vocabulaire                         | 86                   | 86   |
| Organisation du texte               | 85                   | 80   |
| Orthographe d’usage et grammaticale | 87                   | 77   |
| Pertinence et suffisance des idées  | 76                   | 76   |
| Syntaxe et ponctuation              | 83                   | 73   |

Source : MELS, *Épreuve obligatoire d’écriture* (2006).

Le taux global de réussite pour l'ensemble des élèves a baissé de 2000 à 2005. Il a été de 90 % en 2000 et de 83 % en 2005. Alors qu'en 2000, 55 % des élèves avaient réussi à cinq critères, en 2005 c'est le cas de 47 % (voir le tableau 21). Les baisses les plus importantes ont trait à la syntaxe et à la ponctuation ainsi qu'à l'orthographe d'usage et grammaticale.

Tableau 21

**Épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement (2000 et 2005)**  
**Répartition de l'ensemble des élèves par seuil de réussite<sup>19</sup>**

| Résultat global<br>par nombre de critères auxquels les élèves<br>ont réussi | Ensemble des élèves<br>(%) |      |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------|
|                                                                             | 2000                       | 2005 |
| 5 : Très au-dessus du seuil de réussite                                     | 55                         | 47   |
| 4 : Au-dessus du seuil de réussite                                          | 23                         | 23   |
| 3 : Égal au seuil de réussite                                               | 12                         | 13   |
| 2 : Au-dessous du seuil de réussite                                         | 6                          | 10   |
| 1 - 0 : Très au-dessous du seuil de réussite                                | 4                          | 7    |
| Taux global de réussite                                                     | 90                         | 83   |

Source : MELS – *Épreuve obligatoire d'écriture* (2006).

**La comparaison des résultats selon le sexe**

En 2005, comparativement à 2000, les filles ont été aussi nombreuses à réussir aux critères *pertinence et suffisance des idées* (80 % en 2005 comparativement à 78 % en 2000), *vocabulaire* (89 % en 2005 comparativement à 88 % en 2000) et *organisation du texte* (84 % en 2005 comparativement à 86 % en 2000). Quant aux critères *syntaxe et ponctuation* et *orthographe d'usage et grammaticale*, les taux de réussite ont baissé de six points de pourcentage pour le premier et (79 % en 2005 comparativement à 85 % en 2000) et de huit points pour le second (84 % en 2005 comparativement à 92 % en 2000) (voir le tableau 22).

Par ailleurs, la proportion de garçons ayant réussi aux cinq critères a baissé de 2000 à 2005. La *pertinence et la suffisance des idées* a baissé de 3 points de pourcentage (72 % en 2005 comparativement à 75 % en 2000); le *vocabulaire*, de 4 points (82 % en 2005 comparativement à 86 % en 2000); l'*organisation du texte*, de 8 points (76 % en 2005 comparativement à 84 % en 2000); la *syntaxe et la ponctuation*, de 13 points (67 % en 2005 comparativement à 80 % en 2000) et l'*orthographe d'usage et grammaticale*, de 11 points (70 % en 2005 comparativement à 81 % en 2000).

<sup>19</sup> La description des scores pour chaque critère d'évaluation se retrouve dans le rapport du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Épreuve obligatoire d'écriture* (2006).

Tableau 22

Épreuve obligatoire d’écriture en français, langue d’enseignement (2000 et 2005)  
Taux de réussite aux critères d’évaluation selon le sexe

| Critères                            | Filles<br>(%) |      | Garçons<br>(%) |      |
|-------------------------------------|---------------|------|----------------|------|
|                                     | 2000          | 2005 | 2000           | 2005 |
| Pertinence et suffisance des idées  | 78            | 80   | 75             | 72   |
| Organisation du texte               | 86            | 84   | 84             | 76   |
| Syntaxe et ponctuation              | 85            | 79   | 80             | 67   |
| Vocabulaire                         | 88            | 89   | 86             | 82   |
| Orthographe d’usage et grammaticale | 92            | 84   | 81             | 70   |

Source : MELS, Épreuve obligatoire d’écriture (2006).

Le taux global de réussite des filles est resté sensiblement le même (91 % en 2005 contre 90 % en 2000). Par contre, celui des garçons a baissé de 11 points de pourcentage, passant de 89 % en 2000 à 78 % en 2005 (voir le tableau 23).

Tableau 23

Épreuve obligatoire d’écriture en français, langue d’enseignement (2000 et 2005)  
Taux de classement selon les seuils de réussite et le sexe<sup>20</sup>

| Résultat global<br>par nombre de critères auxquels les<br>élèves ont réussi |                                | Filles<br>(%) |      | Garçons<br>(%) |      |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------|------|----------------|------|
|                                                                             |                                | 2000          | 2005 | 2000           | 2005 |
| 4 ou 5                                                                      | Au-dessus du seuil de réussite | 79            | 79   | 77             | 63   |
| 3                                                                           | Égal au seuil de réussite      | 11            | 12   | 12             | 15   |
| 2 ou moins                                                                  | Sous le seuil de réussite      | 10            | 9    | 11             | 22   |
| Taux global de réussite                                                     |                                | 90            | 91   | 89             | 78   |

Source : MELS, Épreuves d’écriture (2006).

Plusieurs éléments sont à prendre en compte pour interpréter les résultats ci-dessus. Mais tout d’abord, quelques constats s’imposent :

- o en 2000 et 2005, les élèves ont obtenu les mêmes résultats pour *la pertinence et la suffisance des idées* ainsi que pour le *vocabulaire*;
- o entre ces deux années, il y a eu une baisse marquée aux critères *syntaxe et ponctuation* et *orthographe d’usage et grammaticale*. Cette baisse a affecté les filles et les garçons, mais elle a touché davantage ces derniers.

<sup>20</sup> Les données présentées dans le rapport MELS, Épreuves d’écriture (2006) ne nous permettent pas de présenter les scores par critère.

De 1991 à 1995, *la syntaxe et la ponctuation* ainsi que *l'orthographe d'usage et grammaticale* faisaient régulièrement partie des aspects auxquels les élèves avaient le moins bien réussi et ce sont aussi des points faibles de l'épreuve d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire. Le très bon taux de réussite au critère *orthographe d'usage et grammaticale* en 2000 est considéré comme inhabituel, sans raison apparente de prime abord.

Les résultats des deux années (2000 et 2005) ne sont pas suffisants pour apprécier véritablement la fluctuation des résultats, surtout en écriture où les résultats observés de 1991 à 1995 oscillent d'une année à l'autre; les hausses et les baisses étant assez prononcées.

Le dernier élément à considérer concerne la cohorte d'élèves qui a passé l'épreuve d'écriture de 2005. Elle a fait l'expérience du Programme de formation durant cinq de ses six années d'études primaires.

Une baisse des résultats des élèves de la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire à l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement est observée entre 2000 et 2005 et ce, tant chez les filles que chez les garçons.

Chez les filles, les baisses les plus marquées sont observées aux critères suivants : *syntaxe et ponctuation* (79 % en 2005 comparativement à 85 % en 2000) et *orthographe d'usage et grammaticale* (84 % en 2005 comparativement à 92 % en 2000). Toutefois, le taux global de réussite des filles est resté relativement stable (91 % en 2005 comparativement à 90 % en 2000).

Chez les garçons, les baisses les plus marquées se situent au niveau de *la syntaxe et la ponctuation* (67 % en 2005 comparativement à 80 % en 2000), de *l'orthographe d'usage et grammaticale* (70 % en 2005 comparativement à 81 % en 2000) et de *l'organisation du texte* (76 % en 2005 comparativement à 84 % en 2000). De plus, leur taux de réussite est passé de 89 % en 2000 à 78 % en 2005.

Il est toutefois trop tôt pour établir une relation stricte de cause à effet avec l'application du nouveau Programme de formation. L'analyse présentée dans la présente section indique cependant qu'il y a des améliorations à apporter à l'apprentissage du français écrit, particulièrement en ce qui a trait aux faiblesses qui y sont mises en évidence.

4.2.2 La perception du personnel enseignant titulaire concernant les effets de l'application du Programme de formation sur les élèves

L'étude du GAPE-CRIRES (2004) mentionne que 76 % des répondants indiquent que les élèves ont développé davantage les compétences de l'ordre de la communication, 67 % les compétences d'ordre intellectuel et 57 % les compétences disciplinaires. Ils sont 54 % à considérer que l'application du Programme de formation permet d'accroître le niveau des connaissances, un peu moins (49 %) à estimer que la qualité des apprentissages s'est améliorée, et 45 % à juger que le Programme de formation permet d'accroître la réussite scolaire. Enfin, les effets du Programme de formation sur la motivation des élèves et sur leur implication dans la vie de l'école sont jugés positivement par 68 et 64 % des répondants (voir le tableau 24).

Tableau 24

Proportion des enseignants qui sont plutôt ou tout à fait en accord avec les énoncés concernant les effets sur les élèves du Programme de formation depuis sa mise en œuvre

| Depuis que le Programme de formation est mis en oeuvre :                | (%) |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| il permet de développer les compétences de l'ordre de la communication  | 76  |
| il permet d'augmenter la motivation des élèves durant l'apprentissage   | 68  |
| les élèves ont développé davantage les compétences d'ordre intellectuel | 67  |
| les élèves se sentent impliqués dans la vie de l'école                  | 64  |
| les élèves ont développé davantage les compétences disciplinaires       | 57  |
| il permet d'accroître le niveau de connaissances des élèves             | 54  |
| la qualité des apprentissages s'est améliorée                           | 49  |
| il permet d'accroître la réussite scolaire                              | 45  |

Source : données extraites du rapport GAPE-CRIRES (2004).

Selon l'enquête du MELS (2006), des proportions variant entre 39 et 55 % des enseignants titulaires constatent des améliorations certaines (cote 3 ou 4)<sup>21</sup> chez les élèves dits réguliers en ce qui a trait aux effets liés aux grandes orientations du Programme de formation. Les énoncés concernant la motivation et l'intérêt à apprendre (54 %) ainsi que la capacité à utiliser différentes stratégies (55 %) sont les dimensions sur lesquelles ils sont les plus nombreux à observer une amélioration certaine (voir le tableau 25). Par contre, les dimensions traitant de l'engagement dans l'apprentissage et du niveau de connaissance des élèves dits réguliers sont celles où les enseignants titulaires sont plus nombreux à préciser qu'il y a très peu ou pas d'amélioration. En effet, il y a respectivement 31 et 30 % des répondants qui ont choisi la première modalité du choix de réponses à ces énoncés.

<sup>21</sup> Les choix de réponses à ces questions allaient de 1 (pas du tout ou très peu) à 4 (beaucoup) et les cotes 2 et 3 n'ont pas été qualifiées dans le questionnaire. Ainsi, les cotes 3 et 4 sont interprétées comme la perception d'une *amélioration certaine* et la cote 1 comme pouvant signifier une dégradation des apprentissages aussi bien que pas du tout ou très peu d'amélioration. Par mesure de prudence, la cote 2 est interprétée comme pouvant varier d'un répondant à l'autre allant d'une appréciation négative à une appréciation moyennement positive.

Pour les élèves ayant des besoins particuliers, l’appréciation des enseignants est plus positive sur l’amélioration de leur motivation et de leur intérêt à apprendre (24 % ont choisi les cotes 3 ou 4) que sur les autres grandes orientations proposées. Pour chacun des énoncés, il y moins d’enseignants qui rapportent des améliorations certaines chez les élèves ayant des besoins particuliers qu’il y en a pour les élèves dits réguliers. Les améliorations seraient notamment plus rares chez les élèves ayant des besoins particuliers en ce qui a trait à leurs capacités à utiliser des connaissances dans de nouvelles situations (9 % ont choisi les cotes 3 ou 4) ou à établir des liens entre les différentes disciplines (9 % ont choisi les cotes 3 ou 4) ainsi qu’en ce qui a trait à l’amélioration de leur niveau de connaissances (13 % ont choisi les cotes 3 ou 4) et de leur engagement dans l’apprentissage (16 % ont choisi les cotes 3 ou 4) (voir le tableau 25).

**Tableau 25**

**Appréciation des effets liés aux grandes orientations du Programme de formation**

| Proportion des enseignants titulaires (%)                                                        |                                   |    |     |                                                   |    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----|-----|---------------------------------------------------|----|-----|
| Depuis que j’applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration... | Élèves dits réguliers<br>n ≥ 1776 |    |     | Élèves ayant des besoins particuliers<br>n ≥ 1676 |    |     |
|                                                                                                  | 1                                 | 2  | 3-4 | 1                                                 | 2  | 3-4 |
| de la motivation et de l’intérêt à apprendre                                                     | 21                                | 25 | 54  | 42                                                | 34 | 24  |
| de la capacité à utiliser différentes stratégies                                                 | 17                                | 28 | 55  | 50                                                | 37 | 14  |
| de la capacité à se donner des défis personnels                                                  | 20                                | 29 | 51  | 45                                                | 36 | 19  |
| de la capacité à réfléchir sur les façons de travailler et d’apprendre                           | 19                                | 32 | 49  | 52                                                | 35 | 14  |
| du niveau de connaissances culturelles                                                           | 27                                | 31 | 42  | 52                                                | 33 | 15  |
| de la capacité à utiliser les connaissances dans de nouvelles situations                         | 26                                | 34 | 40  | 59                                                | 33 | 9   |
| de l’engagement dans l’apprentissage (effort, persévérance)                                      | 31                                | 29 | 40  | 51                                                | 33 | 16  |
| du niveau de connaissances                                                                       | 30                                | 30 | 40  | 54                                                | 33 | 13  |
| de la capacité à établir des liens entre les différentes disciplines                             | 23                                | 38 | 39  | 61                                                | 30 | 9   |

**Échelle allant de 1 (pas du tout ou très peu) à 4 (beaucoup).**  
Les pourcentages ont été arrondis au chiffre supérieur à 0,5 ou plus et au chiffre inférieur à 0,4 ou moins. Ainsi, les totaux peuvent varier entre 99 et 101.  
**Source : MELS (2006).**

Les enseignants titulaires évaluent de la même manière les améliorations de la capacité des élèves à utiliser les quatre compétences des programmes de français, langue d’enseignement et de mathématique qui sont mentionnées dans le questionnaire d’enquête. Pour les élèves dits réguliers, ils sont entre 40 et 46 % selon les compétences à avoir noté une amélioration certaine (cote 3 ou 4). Alors qu’entre 28 et 33 % disent avoir observé très peu ou pas du tout d’amélioration. Par ailleurs, les perceptions des enseignants concernant l’amélioration des compétences à lire et à écrire ainsi que des compétences en mathématique des élèves ayant des besoins particuliers sont plus négatives (entre 11 et 15 % ont choisi les cotes 3 ou 4). (voir le tableau 26)

Tableau 26

Appréciation des effets liés à certaines compétences  
des programmes de français, langue d’enseignement et de mathématique

| Proportion des enseignants titulaires (%)                                                                         |                                   |    |     |                                                   |    |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----|-----|---------------------------------------------------|----|-----|
| Depuis que j’applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration de la capacité à... | Élèves dits réguliers<br>n ≥ 1766 |    |     | Élèves ayant des besoins particuliers<br>n ≥ 1646 |    |     |
|                                                                                                                   | 1                                 | 2  | 3-4 | 1                                                 | 2  | 3-4 |
| raisonner à l’aide de concepts et de processus mathématiques                                                      | 28                                | 26 | 46  | 55                                                | 32 | 13  |
| lire des textes variés                                                                                            | 30                                | 26 | 45  | 52                                                | 33 | 15  |
| résoudre des situations-problèmes mathématiques                                                                   | 28                                | 28 | 44  | 58                                                | 31 | 11  |
| écrire des textes variés                                                                                          | 33                                | 28 | 40  | 59                                                | 30 | 11  |

Échelle allant de 1 (pas du tout ou très peu) à 4 (beaucoup).  
Les pourcentages ont été arrondis au chiffre supérieur à 0,5 ou plus et au chiffre inférieur à 0,4 ou moins.  
Ainsi, les totaux peuvent varier entre 99 et 101.  
Source : MELS (2006).



L’appréciation des enseignants titulaires, sur l’amélioration des compétences transversales des élèves dits réguliers, varie d’une compétence à l’autre. La majorité d’entre eux observe une amélioration certaine des compétences *Coopérer* (63 %) et *Exploiter les TIC* (54 %). Une proportion moindre de répondants (entre 42 et 49 %) observe ce même niveau d’amélioration pour les autres compétences transversales à l’exception de la compétence *Structurer son identité* pour laquelle 36 % ont noté une amélioration certaine et 33 % disent observer pas du tout ou très peu d’amélioration chez les élèves. (voir le tableau 27)

Pour les élèves ayant des besoins particuliers, ce sont les mêmes compétences transversales pour lesquelles les enseignants titulaires disent le plus souvent avoir observé une amélioration certaine. En effet, 34 % des répondants ont observé une amélioration certaine de la compétence *Coopérer* et 32 % de la compétence *Exploiter les TIC*. L’amélioration observée est moindre en ce qui a trait aux compétences *Exercer son jugement critique* (16 % des répondants ont choisi la cote 3 ou 4) et *Résoudre des problèmes* (13 % ont choisi la cote 3 ou 4) alors que 51 % des répondants ont choisi la cote 1 pour chacune des deux compétences. En ce qui a trait aux autres compétences transversales (*Exploiter l’information*, *Mettre en œuvre leur pensée créatrice*, *Se donner des méthodes de travail efficaces*, *Structurer leur identité* et *Communiquer de façon appropriée*), les pourcentages d’enseignants ayant constaté une amélioration certaine varient entre 17 et 23 % (voir le tableau 27).

**Tableau 27**

**Appréciation des effets liés aux compétences transversales**

| Proportion des enseignants titulaires (%)                                                                         |                                   |    |     |                                                   |    |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----|-----|---------------------------------------------------|----|-----|
| Depuis que j’applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration de la capacité à... | Élèves dits réguliers<br>n ≥ 1571 |    |     | Élèves ayant des besoins particuliers<br>n ≥ 1521 |    |     |
|                                                                                                                   | 1                                 | 2  | 3-4 | 1                                                 | 2  | 3-4 |
| Coopérer                                                                                                          | 15                                | 22 | 63  | 33                                                | 33 | 34  |
| Exploiter les TIC                                                                                                 | 21                                | 25 | 54  | 34                                                | 34 | 32  |
| Se donner des méthodes de travail efficaces                                                                       | 23                                | 28 | 49  | 45                                                | 36 | 19  |
| Exploiter l’information                                                                                           | 21                                | 30 | 48  | 49                                                | 35 | 17  |
| Mettre en œuvre leur pensée créatrice                                                                             | 24                                | 29 | 46  | 43                                                | 34 | 23  |
| Communiquer de façon appropriée                                                                                   | 21                                | 24 | 45  | 34                                                | 31 | 21  |
| Résoudre des problèmes                                                                                            | 25                                | 30 | 45  | 51                                                | 36 | 13  |
| Exercer leur jugement critique                                                                                    | 26                                | 32 | 42  | 51                                                | 33 | 16  |
| Structurer leur identité                                                                                          | 33                                | 32 | 36  | 49                                                | 32 | 19  |

**Échelle allant de 1 (pas du tout ou très peu) à 4 (beaucoup).**  
 Les pourcentages ont été arrondis au chiffre supérieur à 0,5 ou plus et au chiffre inférieur à 0,4 ou moins.  
 Ainsi, les totaux peuvent varier entre 99 et 101.  
**Source : MELS (2006).**

En ce qui a trait aux domaines généraux de formation, l’appréciation des enseignants titulaires varie selon le domaine considéré. Les répondants estiment dans une proportion de 58 % qu’il y a eu une amélioration certaine quant à la capacité des élèves dits réguliers à *entreprendre des projets et à les réaliser*. Ce même niveau d’amélioration est observé par 49 % des répondants relativement à la capacité des élèves réguliers à *participer à la vie démocratique de la classe et de l’école*, par 46 % d’entre eux relativement à la capacité à *réfléchir à l’impact de l’action humaine sur l’environnement et de leurs propres actions à ce sujet* et par 45 % à la capacité à *prendre conscience de l’importance d’adopter de saines habitudes de vie*. Les domaines généraux de formation pour lesquels les répondants voient le moins d’amélioration touchent la capacité à s’interroger au sujet de leurs habitudes de consommation (31 %) et la prise de conscience de l’influence des médias dans la société (26 %). Pour ces deux derniers domaines généraux de formation, respectivement 35 et 39 % des enseignants titulaires rapportent avoir observé très peu ou pas du tout d’amélioration chez les élèves dits réguliers et chez les élèves ayant des besoins particuliers (48 et 55 %). Pour les quatre premiers domaines, la proportion d’enseignants titulaires observant une amélioration certaine chez les élèves ayant des besoins particuliers est d’environ 30 %. Elle est de 18 % quant au thème de la consommation et de 14 % quant à celui des médias (voir le tableau 28).

**Tableau 28**

**Appréciation des effets liés aux domaines généraux de formation**

| Proportion des enseignants titulaires (%)                                                                         |                                   |    |     |                                                   |    |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----|-----|---------------------------------------------------|----|-----|
| Depuis que j’applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration de la capacité à... | Élèves dits réguliers<br>n ≥ 1666 |    |     | Élèves ayant des besoins particuliers<br>n ≥ 1525 |    |     |
|                                                                                                                   | 1                                 | 2  | 3-4 | 1                                                 | 2  | 3-4 |
| entreprendre des projets et les réaliser                                                                          | 17                                | 25 | 58  | 36                                                | 34 | 30  |
| participer à la vie démocratique de la classe et de l’école                                                       | 24                                | 27 | 49  | 37                                                | 32 | 32  |
| réfléchir à l’impact de l’action humaine sur l’environnement et de leurs propres actions à ce sujet               | 25                                | 29 | 46  | 38                                                | 33 | 29  |
| prendre conscience de l’importance d’adopter de saines habitudes de vie                                           | 28                                | 27 | 45  | 38                                                | 31 | 32  |
| s’interroger au sujet de leurs habitudes de consommation                                                          | 35                                | 34 | 31  | 48                                                | 35 | 18  |
| prendre conscience de l’influence des médias dans la société                                                      | 39                                | 35 | 26  | 55                                                | 31 | 14  |

**Échelle allant de 1 (pas du tout ou très peu) à 4 (beaucoup).**  
Les pourcentages ont été arrondis au chiffre supérieur à 0,5 ou plus et au chiffre inférieur à 0,4 ou moins.  
Ainsi, les totaux peuvent varier entre 99 et 101.  
**Source : MELS (2006).**

Les enseignants titulaires étaient également invités à transmettre leur appréciation globale des effets de l’application du Programme de formation en répondant à quatre questions. Parmi les quatre énoncés proposés, celui ayant trait à l’amélioration de l’apprentissage des élèves dits réguliers à *socialiser pour mieux vivre ensemble* est celui qui a recueilli le plus de cotes 3 ou 4 (43 %). Alors que l’énoncé relatif à la plus grande autonomie des élèves dans leur apprentissage a reçu une côte 3 ou 4 de 36 % des répondants et celui relatif à la meilleure préparation des élèves à la vie d’aujourd’hui a reçu une cote 3 ou 4 de 29 % des répondants. Enfin, près du quart (24 %) des enseignants titulaires considèrent que les élèves dits réguliers réussissent mieux à l’école depuis l’application du Programme de formation et 51 % d’entre eux ont choisi la cote 1 (pas du tout ou très peu) pour cet énoncé.

Pour les élèves éprouvant des besoins particuliers, une amélioration certaine de la réussite scolaire est observée par 10 % des enseignants titulaires tandis que 68 % ont observé très peu ou pas du tout d’amélioration. C’est au sujet de l’apprentissage à la socialisation que les enseignants titulaires sont les plus nombreux (28 %) à avoir observé une amélioration certaine chez ces élèves. (voir le tableau 29).

Tableau 29

Appréciation globale des effets de l’application  
du Programme de formation sur les élèves

| Proportion des enseignants titulaires (%)                                      |                                   |    |     |                                                   |    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----|-----|---------------------------------------------------|----|-----|
| Depuis que j’applique le Programme de formation, je constate que les élèves... | Élèves dits réguliers<br>n ≥ 1781 |    |     | Élèves ayant des besoins particuliers<br>n ≥ 1646 |    |     |
|                                                                                | 1                                 | 2  | 3-4 | 1                                                 | 2  | 3-4 |
| apprennent davantage à socialiser pour mieux vivre ensemble.                   | 29                                | 27 | 43  | 43                                                | 29 | 28  |
| sont plus autonomes dans leurs apprentissages                                  | 35                                | 29 | 36  | 62                                                | 28 | 11  |
| sont mieux préparés à répondre aux exigences de la vie d’aujourd’hui           | 42                                | 29 | 29  | 59                                                | 27 | 14  |
| réussissent mieux à l’école                                                    | 51                                | 25 | 24  | 68                                                | 22 | 10  |

Échelle allant de 1 (pas du tout ou très peu) à 4 (beaucoup).  
 Les pourcentages ont été arrondis au chiffre supérieur à 0,5 ou plus et au chiffre inférieur à 0,4 ou moins.  
 Ainsi, les totaux peuvent varier entre 99 et 101.  
 Source : MELS (2006).

Les directions d'école ont également été invitées à soumettre une appréciation globale des effets de l'application du Programme de formation. Leur appréciation est, ici encore, plus positive que celle des enseignants titulaires. À titre d'exemple, 43 % des directions d'école (comparativement à 24 % des enseignants titulaires) rapportent observer une amélioration certaine de la réussite des élèves dits réguliers. Cette proportion est de 32 % en ce qui concerne les élèves ayant des besoins particuliers (comparativement à 10 % des enseignants titulaires). La majorité des directions d'école ont observé une amélioration certaine de l'apprentissage à la socialisation chez les élèves dits réguliers (68 %) tout comme chez les élèves ayant des besoins particuliers (53 %). Enfin, c'est au sujet de l'autonomie dans l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers que les directions d'école sont les plus nombreuses (24 %) à avoir noté très peu ou pas du tout d'amélioration. (voir le tableau 30).

**Tableau 30**

**Appréciation globale des effets de l'application  
du Programme de formation sur les élèves**

| Proportion des directions d'école<br>n ≥ 545<br>(%)                                                         |                       |    |     |                                          |    |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|-----|------------------------------------------|----|-----|
| Depuis que le Programme de formation<br>est en application dans mon école, je<br>constate que les élèves... | Élèves dits réguliers |    |     | Élèves ayant des<br>besoins particuliers |    |     |
|                                                                                                             | 1                     | 2  | 3-4 | 1                                        | 2  | 3-4 |
| apprennent davantage à socialiser pour<br>mieux vivre ensemble                                              | 6                     | 26 | 68  | 11                                       | 35 | 53  |
| sont plus autonomes dans leurs<br>apprentissages                                                            | 6                     | 35 | 59  | 24                                       | 53 | 23  |
| sont mieux préparés à répondre aux<br>exigences de la vie d'aujourd'hui                                     | 8                     | 35 | 57  | 19                                       | 45 | 35  |
| réussissent mieux à l'école                                                                                 | 11                    | 47 | 43  | 23                                       | 45 | 32  |

**Échelle allant de 1 (pas du tout ou très peu) à 4 (beaucoup).**  
Les pourcentages ont été arrondis au chiffre supérieur à 0,5 ou plus et au chiffre inférieur à 0,4 ou moins.  
Ainsi, les totaux peuvent varier entre 99 et 101.  
**Source : MELS (2006).**

Bien que plusieurs enseignants titulaires ne voient pas ou voient peu d'amélioration<sup>22</sup> (cote 1 ou 2) chez les élèves dits réguliers depuis l'application du Programme de formation, une proportion se situant entre 24 et 63 % constate des améliorations certaines (cote 3 ou 4).

Les aspects pour lesquels les enseignants voient davantage d'amélioration (50 % et plus) chez les élèves dits réguliers concernent :

- o la compétence à coopérer (63 %);
- o la capacité à entreprendre des projets et à les réaliser (58 %);
- o l'exploitation des TIC (54 %);
- o la motivation à apprendre (54 %);
- o la capacité à utiliser différentes stratégies (55 %).

Les aspects pour lesquels les enseignants voient le moins d'améliorations (moins de 40 %) chez les élèves dits réguliers concernent :

- o la capacité à établir des liens entre les différentes disciplines (39 %);
- o l'autonomie dans les apprentissages (36 %) ;
- o la capacité à s'interroger sur ses habitudes de consommation (31 %);
- o la préparation aux exigences de la vie d'aujourd'hui (29 %);
- o la prise de conscience de l'influence des médias dans la société (26 %);
- o la réussite à l'école (24 %).

Toutefois, les effets sur les élèves qui ont des besoins particuliers sont plus rarement rapportés. Entre 8 et 34 % des enseignants titulaires voient des améliorations certaines chez ces élèves (cote 3 ou 4), selon les aspects suggérés. Les aspects pour lesquels les enseignants voient davantage d'améliorations chez les élèves ayant des besoins particuliers<sup>23</sup> concernent :

- o la compétence à coopérer (34 %);
- o la participation à la vie démocratique de la classe ou de l'école (32 %);
- o l'adoption de saines habitudes de vie (32 %);
- o l'exploitation des TIC (32 %);
- o la capacité à entreprendre des projets et à les réaliser (30 %).

En ce qui concerne l'appréciation globale des effets de l'application du Programme de formation sur les élèves, les directions d'école perçoivent plus d'améliorations que les enseignants titulaires. Toutefois, les enseignants et les directions d'école sont d'avis que l'élément où il y a le plus d'améliorations est l'apprentissage de la socialisation et ce, tant chez les élèves dits réguliers que chez les élèves ayant des besoins particuliers.

<sup>22</sup> Pour chaque élément, il y a toujours entre 10 et 15 % des répondants qui ne se sont pas prononcés et qui n'ont donc pas été pris en compte lors de l'analyse des résultats.

<sup>23</sup> Dans le questionnaire destiné au personnel enseignant, en page 36 il est précisé : « les élèves qui ont des besoins particuliers (sur le plan des apprentissages ou de l'adaptation) ».

### 4.2.3 Le cheminement scolaire des élèves

Pour compléter cette partie concernant les effets de l'application du Programme sur les élèves, quelques indicateurs, interprétés avec prudence, permettent d'apprécier le cheminement scolaire. Il s'agit du *retard scolaire au primaire et au secondaire, secteur des jeunes*<sup>24</sup> et du *redoublement au secondaire général, secteur des jeunes*, présentés dans la publication annuelle des *Indicateurs de l'Éducation*, ainsi que de l'âge à l'entrée dans un cycle au primaire et de l'âge à l'entrée au secondaire, présentés dans les *Indicateurs nationaux* diffusés chaque année (dans le système ministériel AGIR).

Les données présentées à l'annexe 6 indiquent que le retard scolaire en fonction de l'âge, dans chacune des classes représentant la première année des cycles du primaire, diminue régulièrement depuis dix ans, et que cette tendance s'est accentuée depuis 2000-2001. Ainsi, l'implantation du nouveau pédagogique peut avoir eu pour effet d'accélérer la diminution du redoublement au primaire. Toutefois, il faut être prudent dans l'interprétation de ces résultats, car cette implantation s'est faite de façon graduelle.

Les principaux faits saillants dégagés de l'analyse de certains indicateurs sur le cheminement scolaire des élèves du primaire sont les suivants :

- o pour l'ensemble du Québec, le retard scolaire à l'entrée au secondaire diminue régulièrement depuis 2001-2002<sup>25</sup>;
- o le redoublement diminue plus rapidement depuis la mise en œuvre du nouveau pédagogique;
- o depuis dix ans, le retard scolaire est toujours plus important à l'entrée au 3<sup>e</sup> cycle du primaire et il affecte davantage les garçons que les filles;
- o le retard scolaire est plus important au secteur francophone qu'au secteur anglophone;
- o les commissions scolaires francophones de la région de Montréal connaissent des pourcentages plus importants d'élèves en retard que ceux des commissions scolaires anglophones, notamment au 1<sup>er</sup> cycle du primaire (l'intégration des élèves immigrants ou allophones peut être un facteur explicatif de cette situation).

#### Le cheminement scolaire des élèves en 1<sup>re</sup> secondaire

Les données présentées à l'annexe 6 montrent que le retard scolaire en 1<sup>re</sup> secondaire, diminue régulièrement depuis dix ans. En effet, les observations des dernières années laissent croire que les orientations adoptées par le nouveau pédagogique au primaire ont pour conséquence de prolonger cette tendance à la diminution du retard (en fonction de l'âge) des élèves en 1<sup>re</sup> secondaire, et ce, aussi bien chez les garçons que chez les filles. Pour la même raison que celle mentionnée au précédent indicateur, il est difficile de mesurer précisément l'effet du nouveau pédagogique sur cette seule diminution.

---

<sup>24</sup> L'indicateur *retard scolaire au primaire et au secondaire* indique la proportion d'élèves, parmi l'ensemble des élèves inscrits à un cycle, qui ont un an ou plus que l'âge normal, selon la classe. Rappelons qu'au primaire l'âge normal à l'entrée au 1<sup>er</sup> cycle est de 6 ans, de 8 ans au 2<sup>e</sup> cycle et de 10 ans au 3<sup>e</sup> cycle. Au secondaire, l'âge normal d'entrée au 1<sup>er</sup> cycle est de 12 ans.

Il importe de noter que selon cet indicateur, les élèves qui ont un retard scolaire n'ont pas nécessairement un retard d'apprentissage. Il peut s'agir, par exemple, d'élèves immigrants qui accèdent à une classe en ayant au moins un an de plus que l'âge attendu. Toutefois, cet indicateur inclut les élèves redoublants. Il faut donc l'interpréter avec prudence.

<sup>25</sup> Cette mesure du retard, qui n'est pas « contaminée » par la présence de redoublants de 1<sup>re</sup> secondaire, montre que l'implantation du nouveau pédagogique a eu pour effet de maintenir la tendance à la baisse de la proportion des élèves qui entrent en retard au secondaire. En effet, cette baisse, de 18 % en 2001-2002 à 15,6 % en 2004-2005, s'inscrit dans la tendance observée (voir tableau 5 de l'annexe 6) depuis au moins dix ans.

Les principaux faits saillants dégagés de l'analyse de certains indicateurs sur le cheminement scolaire des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire sont les suivants :

- o depuis dix ans, une diminution graduelle du retard scolaire en 1<sup>re</sup> secondaire est observée et, implicitement, du redoublement;
- o la proportion d'élèves qui redoublent leur 1<sup>re</sup> année du secondaire est également en diminution depuis dix ans;
- o une certaine stabilité du redoublement est observée depuis 2001-2002 (la proportion des élèves redoublants se situe autour de 13 %);
- o en 1<sup>re</sup> secondaire, le retard scolaire est plus important au secteur francophone qu'au secteur anglophone et au réseau public qu'au réseau privé;
- o comme pour le primaire, les commissions scolaires francophones de la région de Montréal connaissent des pourcentages plus importants d'élèves en retard que les commissions scolaires anglophones;
- o le retard scolaire en 1<sup>re</sup> secondaire est davantage le lot des garçons que celui des filles;
- o les garçons, qui sont déjà plus en retard que les filles à la fin du primaire, prennent davantage de retard en 1<sup>re</sup> secondaire, puisqu'ils redoublent cette classe plus souvent que les filles;
- o depuis dix ans, le retard scolaire des filles nouvellement inscrites en 1<sup>re</sup> secondaire est en diminution constante, ayant passé de 19,3 % en 1994-1995 à 11,8 % en 2005-2006;
- o le même phénomène s'observe chez les garçons nouvellement inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire, alors que la proportion est passée de 29,7 % en 1994-1995 à 17,0 % en 2005-2006.

Depuis dix ans, le retard scolaire des filles nouvellement inscrites en 1<sup>re</sup> secondaire est en diminution constante, ayant passé de 19,3 % en 1994-1995 à 11,8 % en 2005-2006. Le même phénomène s'observe chez les garçons nouvellement inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire, alors que la proportion est passée de 29,7 % en 1994-1995 à 17,0 % en 2005-2006.

Pour l'ensemble du Québec, le retard scolaire à l'entrée au secondaire diminue régulièrement depuis 2001-2002, alors que le redoublement semble diminuer plus rapidement depuis la mise en œuvre du nouveau pédagogique. Il est toutefois trop tôt pour formuler une relation de cause à effet entre ce phénomène observé et la mise en œuvre du nouveau pédagogique.

## **5<sup>e</sup> partie :     SYNTHÈSE DES RÉSULTATS**

### **5.1     Le contexte de l'étude**

Cette étude, réalisée sous la supervision du Comité de travail sur l'évaluation des changements effectués au primaire, avait pour objectif de faire le point sur les changements déjà réalisés au primaire eu égard à la réussite des élèves ainsi qu'à la qualité de la formation et des apprentissages effectués. À cet effet, il fut convenu qu'il était nécessaire d'examiner les effets de l'application du nouveau Programme de formation de l'école québécoise sur la réussite des élèves. Ainsi, deux aspects particuliers ont été identifiés comme objet de recherche, soit l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise, à l'enseignement primaire, et ses effets sur la réussite des élèves.

Le présent rapport préliminaire vise à alimenter la réflexion du Comité de travail qui a le mandat de faire des recommandations à la Table de pilotage sur les ajustements à apporter pour assurer la poursuite du renouveau pédagogique au primaire, dans la perspective de la maîtrise des apprentissages des élèves et de leur réussite. Il présente les résultats d'enquêtes réalisées auprès du personnel scolaire en 2001 par le Collège Mérici, en 2004 par le GAPE-CRIRES ainsi qu'une partie des résultats de l'enquête réalisée par le MELS au printemps 2006. En effet, les données des questionnaires remplis par les enseignants spécialistes et les enseignants en adaptation scolaire n'avaient pas fait l'objet d'analyse au moment de la rédaction du rapport. Une partie des données des questionnaires remplis par les enseignants titulaires, les directions d'école et les conseillers pédagogiques y sont analysées. Le rapport final, prévu pour l'automne 2006, présentera l'analyse de l'ensemble des données de l'enquête, incluant les questions ouvertes des questionnaires. Les résultats de groupes de discussion, prévus pour l'automne, y seront également présentés.

L'analyse des résultats des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du primaire aux enquêtes TEIMS de 1995 et de 2003, aux tests de mathématiques et de sciences, ainsi que des résultats des élèves de 6<sup>e</sup> année aux épreuves obligatoires d'écriture en français, langue d'enseignement (2000 et 2005) et les données ministérielles sur le cheminement scolaire des élèves du primaire et à l'entrée au secondaire complètent cette étude.

### **5.2     Les principaux constats préliminaires**

#### *Fondements et orientations du Programme de formation*

Les résultats des enquêtes de 2001 et de 2004 indiquent que le personnel scolaire adhère aux fondements et aux orientations du Programme de formation de l'école québécoise à l'enseignement primaire, tout en manifestant une réserve sur les effets perçus concernant les apprentissages des élèves<sup>26</sup>.

En 2006, de 52 à 87 % des enseignants titulaires estiment que la prise en compte des orientations du Programme de formation est plutôt facile ou très facile, selon les orientations. Les orientations les plus difficiles à appliquer par plus ou moins la moitié des enseignants titulaires sont celles liées aux besoins particuliers des élèves, au développement des compétences transversales, à la capacité des élèves à saisir les liens entre les différentes disciplines et à l'exploitation des domaines généraux de formation.

Cependant, la perception des conseillères et des conseillers pédagogiques à ce sujet est moins positive que celle des enseignants eux-mêmes. La seule exception concerne l'acquisition de connaissances disciplinaires, où la très grande majorité des conseillères et des conseillers pédagogiques jugent que, pour les enseignants, il est plutôt facile de tenir compte de cette orientation.

---

<sup>26</sup> COLLÈGE MÉRICI (2001) et GAPE-CRIRES (2004).



### *Prise en compte des compétences disciplinaires*

En observant la baisse, entre 2000 et 2005, des résultats des élèves de 6<sup>e</sup> année à l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement plusieurs interrogations surgissent bien qu'il faille attendre les résultats de 2006 pour savoir s'il s'agit d'une baisse réelle des résultats ou d'un accident de parcours. L'écart observé entre les résultats des filles et ceux des garçons à cette épreuve, s'il n'est pas nouveau ni particulier aux élèves québécois, est préoccupant et nécessite une analyse plus approfondie.

Concernant la prise en compte des compétences disciplinaires<sup>27</sup>, les enseignants titulaires indiquent travailler certaines compétences plus que d'autres. Ainsi, en français, langue d'enseignement, le fait que la compétence *Écrire des textes variés* soit travaillée souvent par 79 % et occasionnellement par 19 % des répondants ne nécessiterait-il pas un approfondissement de la situation en ce qui a trait à la fréquence et à la nature des interventions ?

De la même manière doit-on s'inquiéter du fait que 20 % des enseignants titulaires du secteur francophone prennent souvent en compte la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* alors que 50 % d'entre eux le font occasionnellement et qu'au secteur anglophone les enseignants titulaires prennent souvent en compte dans une proportion de 27 % et occasionnellement dans une proportion de 45 % la compétence *To present his/her literacy in different media* ?

En mathématique, 93 % des enseignants trouvent plutôt facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels. De plus, la compétence *Raisonnement à l'aide de concepts et de processus* mathématiques ne semble pas présenter de difficultés particulières pour une forte majorité d'enseignants. Ils la travaillent souvent dans une proportion de 90 %, trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations d'apprentissage concernant cette compétence dans une proportion de 91 % et de porter un jugement sur son développement dans une proportion de 86 %. Toutefois, l'application des deux autres compétences présente un peu plus de difficulté pour les enseignants. Ainsi *Résoudre une situation-problème en mathématique* est travaillée souvent par 61 % des répondants et *Communiquer à l'aide du langage mathématique* par 54 %. Les enseignants trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant ces compétences dans des proportions de 72 et de 71 % et de porter un jugement sur leur développement dans une proportion de 73 et de 62 %.

Si la compétence *Résolution des situations-problèmes en mathématique* est moins prise en compte depuis longtemps par les enseignants du primaire, la compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique* est un élément nouveau dans le programme. La baisse observée des résultats des élèves québécois aux tests internationaux TEIMS en mathématique entre les années 1995 et 2003, bien que certaines réserves doivent être prises en compte lors de leur interprétation, combinée à ce constat invitent à pousser plus loin l'analyse afin de tracer un portrait réel de la situation et d'apporter les correctifs requis, le cas échéant.

Finalement, les faibles taux de répondants qui indiquent travailler souvent les trois compétences du programme de science et technologie ne révèlent pas un nouveau phénomène. En effet, plusieurs observations réalisées dans le passé ont fait ressortir que l'enseignement de cette discipline a le plus souvent été en deçà du temps suggéré dans la grille-matières du primaire. De plus, les enseignants titulaires indiquent, dans l'enquête du MELS (2006), avoir reçu peu de formation dans cette discipline et expriment un besoin à cet égard.

Les directions d'école et les conseillers pédagogiques partagent le point de vue des enseignants concernant l'application des compétences du programme de science et technologie. En effet, 64 % des directions d'école estiment que le programme est appliqué alors que 22 % des conseillers pédagogiques estiment qu'il est facile pour les enseignants

---

<sup>27</sup> Pour les besoins du présent rapport d'étape, les données relatives aux quatre disciplines suivantes ont été analysées : français, langue d'enseignement; anglais, langue d'enseignement; mathématique; et science et technologie.

de prendre en compte les compétences de ce programme et dans une proportion de 38 % les savoirs essentiels.

### *Prise en compte des compétences transversales et des domaines généraux de formation*

Selon l'enquête MELS (2006), certaines compétences transversales semblent être en voie de mise en œuvre : *Se donner des méthodes de travail efficaces* (78 % souvent, 19 % occasionnellement), *Coopérer* (66 % souvent, 30 % occasionnellement) et *Communiquer de façon appropriée* (66 % souvent, 29 % occasionnellement). D'autres présentent un niveau de prise compte plus faible. Il s'agit notamment, de *Résoudre des problèmes* (54 % souvent, 36 % occasionnellement), d'*Exploiter l'information* (48 % souvent, 39 % occasionnellement), de *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* (30 % souvent, 45 % occasionnellement) et d'*Exercer son jugement critique* (27 % souvent, 46 % occasionnellement). Le niveau de prise en compte moins élevé de ces dernières compétences, de type intellectuel, mérite particulièrement de s'y attarder car leur développement a une incidence sur le développement des compétences disciplinaires chez l'élève.

La compétence transversale *Structurer son identité* présente le plus faible taux de prise en compte. Une proportion de 26 % des enseignants la travaillent souvent et 39 % d'entre eux la travaillent de façon occasionnelle. Les conseillers pédagogiques confirment ce fait car 22 % jugent que le développement de cette compétence est plutôt facile ou très facile pour les enseignants.

Par ailleurs, 21 % des enseignants disent travailler souvent la compétence *Exploiter les TIC* alors que 47 % d'entre eux disent la travailler occasionnellement. De plus, 54 % des enseignants disent avoir constaté une amélioration certaine de la capacité des élèves dits réguliers à les exploiter et 32 % ont observé une amélioration certaine chez les élèves ayant des besoins particuliers. Comment expliquer cette amélioration observée des capacités des élèves alors que les enseignants disent travailler souvent cette compétence dans une faible proportion ?

Par ailleurs, compte tenu des investissements consentis par le MELS ces dernières années pour l'acquisition d'équipement et l'installation de branchement et d'outils informatiques, ce constat invite à une analyse plus approfondie de la situation afin de préciser les causes de cette faible percée des TIC à l'école primaire.

Les domaines généraux de formation sont, pour leur part, relativement peu pris en compte par les répondants. Ce fait est-il normal étant donné que l'application du Programme de formation en est à ces premières années et que les enseignants ont beaucoup de nouveaux éléments à prendre en compte dans leur intervention ?

### *Évaluation des apprentissages*

La problématique de l'évaluation du développement des compétences par les enseignants est connue depuis déjà quelques années. Les données de l'enquête MELS (2006) démontrent clairement que les critères d'évaluation, le bilan et les attentes de fin de cycle ainsi que l'utilisation des nouveaux outils telles les échelles des niveaux de compétence posent problème pour les enseignants titulaires.

Toutefois, ces derniers considèrent dans une proportion de 79 % qu'il est plutôt facile ou très facile de tirer profit de l'évaluation pour aider leurs élèves dans leurs apprentissages. Alors qu'une faible proportion (27 %) de conseillers pédagogiques partagent cette opinion, il est difficile de conclure sur cet aspect à partir de perceptions si divergentes.

La Table de pilotage du renouveau pédagogique a déjà constitué un comité sur la Politique d'évaluation des apprentissages qui a pour mandat :

- o d'examiner des éléments de la Politique et son accessibilité (le processus; la différenciation pédagogique; le niveau de formation et la progression des élèves; la consignation des résultats dans les communications aux parents; l'évaluation des compétences disciplinaires et transversales; l'instrumentation et la formation du personnel enseignant);
- o de dresser un état de situation de la mise en œuvre de la politique et d'identifier des pistes de solution et des mesures à mettre en œuvre pour assurer le succès de son implantation;
- o de faire des recommandations à la Table de pilotage sur les ajustements à apporter pour assurer le succès de la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages et, le cas échéant, sur certaines composantes de cette politique.

#### *Formation et accompagnement du personnel scolaire*

Selon l'enquête MELS 2006, les besoins de formation sont manifestes chez trois des groupes interrogés<sup>28</sup> (directions d'école, conseillers pédagogiques et enseignants titulaires). Les sujets de formation mentionnés le plus souvent dans les trois groupes : l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves, l'évaluation des compétences, l'élaboration et le choix de situations d'apprentissage et d'évaluation et l'exploitation de repères culturels.

Le taux relativement élevé de renouvellement des directions d'école (52 % entre 2000-2001 et 2004-2005) et du personnel enseignant (27,5 % entre 2000-2001 et 2004-2005)<sup>29</sup> est un facteur à prendre en compte lors de la planification de l'offre de service en matière de formation continue. De plus, le faible taux de satisfaction des enseignants titulaires à l'égard des formations reçues concernant l'application du Programme de formation ne devrait-il pas inciter à un examen particulier de leurs besoins et de leurs attentes afin de concevoir une offre de service adéquate en matière de formation et d'accompagnement.

#### *Effets de l'application du Programme de formation sur les élèves*

Selon MELS (2006), une majorité d'enseignants titulaires mentionnent observer une amélioration certaine de l'apprentissage des élèves dits réguliers concernant certains types d'apprentissage tel que : *Coopérer, Entreprendre des projets et les réaliser, Exploiter les TIC et La capacité à utiliser différentes stratégies*. D'autres types d'apprentissage (*S'interroger au sujet de ses habitudes de consommation et Prendre conscience de l'influence des médias dans la société*, etc.) présentent peu d'amélioration pour une majorité d'enseignants titulaires. Cette situation doit faire l'objet d'une analyse plus approfondie avant de déterminer les mesures à mettre en place pour accroître l'apprentissage des élèves. Car, il s'avère difficile d'établir de façon précise les effets de l'application du Programme de formation sur l'apprentissage des élèves à partir de ces seules perceptions.

Par ailleurs, la perception des enseignants titulaires concernant les effets de l'application du Programme de formation sur les élèves ayant des besoins particuliers est préoccupante. Les pourcentages d'enseignants ayant noté une amélioration à cet égard ou une augmentation de la réussite des élèves ayant des besoins particuliers sont faibles. Ainsi, les aspects pour lesquels les enseignants voient le moins d'améliorations (moins de 40 %) chez les élèves dits réguliers concernent : la capacité à établir des liens entre les différentes disciplines

---

<sup>28</sup> Les données des questionnaires remplis par les enseignants en adaptation scolaire et les spécialistes n'ont pas été analysées à ce moment-ci.

<sup>29</sup> Les données requises pour établir le taux de renouvellement des conseillers et des conseillères pédagogiques ne sont pas disponibles.

(39 %); l'autonomie dans les apprentissages (36 %) ; la capacité à s'interroger sur ses habitudes de consommation (31 %); la préparation aux exigences de la vie d'aujourd'hui (29 %); la prise de conscience de l'influence des médias dans la société (26 %); la réussite à l'école (24 %).

Ces résultats sont dérangeants et il s'avère important de documenter davantage la situation pour être en mesure d'apporter les correctifs qui s'imposent. En ce sens, l'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire, qui est en cours de réalisation, devrait aider à alimenter la réflexion. À terme, l'évaluation aura permis de recueillir de l'information auprès de 19 commissions scolaires et de 62 établissements d'enseignement sur plus de 104 indicateurs portant sur les ressources et pratiques éducatives, de même que sur les résultats, pour les élèves et le système. L'évaluation, menée par une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), sera complétée en 2007.

### *Suivi des résultats scolaires*

Les résultats des élèves à deux types d'épreuves ont été analysés dans la présente étude, pour porter un regard sur les effets du renouveau pédagogique sur la réussite des élèves. Il s'agit des enquêtes internationales de 1995 et de 2003 en mathématique et en science (TEIMS) (élèves de 4<sup>e</sup> année) et des épreuves d'écriture en français, langue d'enseignement de 2000 et de 2005 (élèves de la fin du troisième cycle du primaire). Par ailleurs, plusieurs enseignants titulaires ayant participé à l'enquête MELS (2006), ne voient pas ou voient peu d'amélioration chez les élèves dits réguliers. Cette perception est encore plus prononcée en ce qui concerne les élèves ayant des besoins particuliers.

Ainsi, au-delà des résultats aux deux types d'épreuves sus-mentionnés et des données perceptuelles recueillies dans le cadre de l'enquête du MELS (2006), données utiles mais non suffisantes, il s'avère essentiel de mettre en place un mécanisme de suivi des épreuves nationales obligatoires dans les matières de base afin de suivre de près l'évolution de la réussite des élèves.

Par ailleurs, il est manifestement nécessaire de faire le point sur la question de l'intégration scolaire avec les partenaires concernés. Ces principaux partenaires sont réunis à l'intérieur du Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS), qui est constitué de représentants du réseau de l'éducation, de parents d'élèves handicapés ou ayant des difficultés et des associations représentant ces derniers. Le GCAS a notamment contribué à l'élaboration de la Politique de l'adaptation scolaire et est mandaté pour suivre l'évaluation de son application.

Les constats qui précèdent ne sont pas nouveaux quoique plus précis que les données déjà disponibles. Ainsi, un certain nombre de mesures ont déjà été mises en place par différents paliers d'intervenants et le travail de la Table de pilotage s'inscrit dans cette continuité.

## **5.3 Une perspective internationale**

Les résultats de l'étude réalisée en 2006 par l'Observatoire de l'administration publique (ENAP)<sup>30</sup> sur d'autres expériences de réforme scolaire réalisées à l'extérieur du Québec permet de mettre en perspective les constats présentés de le présent rapport. Cette étude, commandée par le MELS au printemps 2006, avait pour objet de présenter les réformes scolaires au primaire ainsi que leurs mécanismes d'évaluation ou de suivi dans cinq administrations publiques hors Québec (Alberta, Ontario, Belgique, Nouvelle-Zélande et Suisse). Ces administrations ont été choisies parce qu'on y trouve des similitudes avec le renouveau pédagogique en cours au Québec.

Il ressort de l'évaluation de la réforme scolaire réalisée dans ces provinces ou pays que, de façon globale, les enseignants se disent satisfaits du contenu des nouveaux programmes,

---

<sup>30</sup> ENAP, *Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire – Étude de cinq administrations publiques (Alberta, Belgique, Nouvelle-Zélande, Ontario et Suisse)*, 2006, 258 p.

tout en manifestant une réserve sur les possibilités de réussite des élèves ayant des difficultés. Ils considèrent que la réforme leur offre une meilleure possibilité de développement professionnel et qu'elle leur permet de faire un meilleur suivi des apprentissages. Parmi les préoccupations manifestées par les enseignants, notons la surcharge de travail occasionnée par la mise en œuvre de la réforme, les modifications apportées à leurs pratiques pédagogiques et évaluatives, ainsi que l'aspect précipité de sa mise en œuvre, la restriction des moyens mis en place et le manque de formation et de reconnaissance. De plus, ils manifestent de l'incertitude vis-à-vis du changement, percevant souvent les réformes comme obscures et mal expliquées.

Parmi les principales propositions et recommandations qui ont été faites par les administrations publiques ayant fait l'objet de l'étude, notons les suivantes :

- o Allouer plus de temps et de ressources pour favoriser une meilleure appropriation.
- o Déclarer un moratoire sur les changements du curriculum afin de permettre aux écoles d'assimiler les nouveaux programmes et de participer à leur révision (il est jugé qu'une moyenne de trois ans est requise pour s'approprier les changements) (Nouvelle-Zélande, 2002).
- o Accorder plus de formation et d'accompagnement.
- o Réviser et redéployer le programme, et mettre fréquemment à jour le curriculum (Nouvelle-Zélande).
- o S'assurer que les exigences sont claires et s'appuyer sur les expériences antérieures.
- o Soutenir davantage les enseignants, les aider dans leur planification afin qu'ils dispensent un enseignement qui réponde aux besoins de tous les élèves.
- o Être à l'écoute des enseignants : il n'y a pas de réforme sans eux.

Les études évaluatives de ces réformes scolaires répertoriées par l'ENAP concluent au manque de données pour établir des constats solides en ce qui a trait à la réussite des élèves. Toutefois, lorsque de telles données existent, il est observé qu'en début d'implantation le tiers des élèves ne réussissent pas de la manière attendue et que dans certains cas, ils réussissent moins bien, d'où la nécessité de se donner des mécanismes de suivi des apprentissages.

D'autres études menées aux États-Unis<sup>31</sup>, tant à l'enseignement primaire que secondaire, font également ressortir le fait que les effets positifs attendus par rapport à la réussite des élèves, à la suite de la mise en œuvre d'une réforme scolaire, mettent un certain temps à se manifester, et qu'une baisse temporaire des résultats scolaires des élèves est parfois observée.

---

<sup>31</sup> BORMAN et autres (2003) et FELNER et autres (1997).

## RECOMMANDATIONS

## CONTEXTE

Il importe de rappeler que les recommandations qui suivent s'appuient sur un rapport préliminaire et qu'elles seront enrichies à la suite du dépôt du rapport final qui est prévu pour l'automne 2006.

À la lumière de ces résultats, bien que partiels, la Table de pilotage réaffirme la nécessité de maintenir les fondements et les orientations du Programme de formation et de poursuivre sa mise en œuvre. Toutefois, certains éléments de ce programme et des conditions d'implantation pourront être revus afin d'en faciliter l'application.

D'entrée de jeu, la Table de pilotage réitère certains principes déjà énoncés dans le document *Le nouveau pédagogique - Ce qui définit le changement*, publié en octobre 2005.

Ainsi est-il notamment reconnu que :

- chaque enseignant doit pouvoir se familiariser et développer ses compétences professionnelles dans le respect du rythme qui lui est propre eu égard à la maîtrise du nouveau Programme de formation (PDF);
- l'appropriation des programmes disciplinaires est une étape fondamentale du développement de la maîtrise du PDF à laquelle doivent se consacrer les enseignants;
- l'appropriation du PDF induit la reconnaissance de certains besoins de la part des enseignants;
- le Programme de formation appelle une participation active de l'élève et laisse à l'enseignant le choix des méthodes et des approches pédagogiques utilisées, et ce, en fonction des situations, de la nature des apprentissages ou des caractéristiques des élèves :
  - enseignement magistral;
  - enseignement explicite;
  - enseignement par projet;
  - enseignement par démarche inductive;
  - enseignement stratégique;
  - enseignement par coopération, etc.
- l'élève acquiert des connaissances qu'il apprend à utiliser de la bonne façon et dans un contexte approprié (définition d'une compétence disciplinaire).

## **LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION**

Considérant le niveau de difficulté indiqué par les trois groupes de répondants de l'enquête MELS 2006, relativement à la prise en compte et à l'évaluation du développement de certaines compétences transversales ainsi qu'à la prise en compte de certains domaines généraux de formation;

### **1<sup>re</sup> RECOMMANDATION :**

- **il est recommandé de demander un avis au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) sur la prise en compte et l'évaluation des compétences transversales et sur la pertinence et l'applicabilité des domaines généraux de formation.**

## **LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES**

Considérant les difficultés indiquées par les répondants de l'enquête MELS concernant la prise en compte de certains éléments des programmes disciplinaires suivants : français, langue d'enseignement; anglais, langue d'enseignement; mathématique; science et technologie;

### **2<sup>e</sup> RECOMMANDATION**

- **il est recommandé de revoir certains éléments du Programme de formation afin d'en faciliter l'application, notamment en français, langue d'enseignement; en anglais, langue d'enseignement; en mathématique; et en science et technologie. À titre d'exemple, examiner la possibilité de jumeler, comme c'est le cas au secondaire, les deux compétences (*Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires*) dans le programme de français, langue d'enseignement.**

Considérant :

- o le taux de prise en compte, par les enseignants, des compétences *Apprécier des œuvres littéraires* et *To present his/her literacy in different media*;
- o le taux de réussite des élèves de la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire aux épreuves obligatoires d'écriture en français, langue d'enseignement;
- o l'importance reconnue de la lecture comme condition d'apprentissage de l'écriture et de réussite scolaire des élèves;

### **3<sup>e</sup> RECOMMANDATION**

- **il est recommandé d'analyser la possibilité de reconduire le *Plan d'action sur la lecture à l'école* et d'établir un plan qui permettrait d'allouer des ressources supplémentaires pour permettre aux commissions scolaires de favoriser la lecture chez les jeunes, notamment par l'embauche de bibliothécaires ou de spécialistes ayant des compétences dans le soutien aux enseignants, la gestion de bibliothèques scolaires et l'animation, et ce, en lien étroit avec les programmes du domaine des langues.**

### *Le programme de français, langue d'enseignement*

Considérant les difficultés manifestes des élèves, difficultés persistantes observées depuis plusieurs années, tant au primaire qu'au secondaire, relativement à l'apprentissage du français, notamment en ce qui a trait à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation, et considérant le caractère complexe de cette situation;

#### 4<sup>e</sup> RECOMMANDATION

- **il est recommandé de constituer un comité d'experts indépendants en apprentissage du français, composé majoritairement d'universitaires, présidé par une personnalité ayant une crédibilité dans le domaine, ayant le mandat de formuler un avis, accompagné de recommandations, sur la situation de l'apprentissage du français, langue d'enseignement au Québec, au primaire et au secondaire, plus particulièrement en ce qui a trait à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation.**

*Mathématique, Science et technologie*

Considérant :

- le taux de prise en compte, par les enseignants, des trois compétences du programme de science et technologie;
- le taux de prise en compte, par les enseignants, des compétences *Résoudre une situation-problème mathématique* et *Communiquer à l'aide du langage mathématique*;
- les niveaux de performance atteints par les élèves québécois de la fin du 2<sup>e</sup> cycle du primaire lors de deux enquêtes internationales sur les mathématiques et les sciences (TEIMS);

#### 5<sup>e</sup> RECOMMANDATION

- **il est recommandé de demander aux universités, de concert avec le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), de revoir et, au besoin, d'ajuster le curriculum de la formation initiale des maîtres en enseignement primaire pour mieux les outiller au regard de l'enseignement de la mathématique ainsi que de la science et de la technologie.**

#### 6<sup>e</sup> RECOMMANDATION

- **il est recommandé de demander à la Table MELS/Universités de proposer des orientations pour le développement de programmes de formation continue et pour l'accompagnement des enseignants en mathématique et en science et technologie.**

### **L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**

Considérant :

- que les enseignants titulaires indiquent être peu à l'aise pour utiliser les outils mis à leur disposition par le MELS, notamment en ce qui a trait au bilan de fin de cycle, aux critères d'évaluation et aux attentes de fin de cycle du Programme de formation ainsi qu'aux échelles de niveaux de compétence;
- que l'évaluation des compétences ressort comme l'un des deux thèmes prioritaires parmi les besoins de formation, exprimés tant par les enseignants titulaires que par les directions d'école et les conseillers pédagogiques;
- que la Table de pilotage du renouveau pédagogique a confié au comité sur la Politique d'évaluation des apprentissages le mandat d'examiner des éléments de la Politique, de dresser un état de la situation de sa mise en œuvre, d'identifier des pistes de solution et des mesures à adopter pour assurer le succès de son implantation;

#### 7<sup>e</sup> RECOMMANDATION

- **il est recommandé :**
  - **d'ajuster les outils mis à la disposition du personnel enseignant en matière d'évaluation des apprentissages, notamment en revoyant et en clarifiant les échelles de niveaux de compétence, afin d'en faciliter l'utilisation, et d'en développer de nouveaux au besoin;**



- o de revoir le plan de formation et de soutien du MELS à l'endroit des responsables de ce dossier dans le réseau.

## ***LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT***

Considérant :

- o l'importance des besoins manifestés par les répondants (enseignants, conseillers pédagogiques et directions d'école) de l'enquête MELS 2006 en matière de formation et d'accompagnement;
- o le taux relativement élevé de renouvellement du personnel scolaire;
- o que les pairs et les conseillers pédagogiques ont été identifiés par les enseignants comme les ressources les plus aidantes pour l'application du Programme de formation;
- o que l'enseignant a, à titre de professionnel de l'enseignement, la responsabilité de se doter d'un plan de formation continue dans son domaine de compétence;

### **8<sup>e</sup> RECOMMANDATION**

- **il est recommandé de demander aux commissions scolaires et aux établissements privés de se doter :**
  - o **d'un plan de formation continue en lien avec le Programme de formation, élaboré à partir des besoins spécifiques exprimés par leur personnel (enseignants titulaires, enseignants spécialistes et enseignants en adaptation scolaire, professionnels, conseillers pédagogiques, directions d'école) et faisant appel, le cas échéant, aux mécanismes régionaux de concertation;**
  - o **d'un plan d'accompagnement pour l'intégration du nouveau personnel d'enseignement et de direction d'école;**
  - o **d'un plan d'accompagnement du personnel enseignant et des directions d'école arrimé au plan des effectifs pour les enseignants accompagnateurs et les conseillers pédagogiques.**

## ***LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES***

Considérant l'importance de suivre l'évolution de la réussite des élèves québécois et de pouvoir porter un regard éclairé sur la situation;

### **9<sup>e</sup> RECOMMANDATION**

- **il est recommandé de mettre en place des mécanismes permanents et de développer des outils permettant de suivre la mise en œuvre du renouveau pédagogique, tant au primaire qu'au secondaire, pour évaluer les effets du Programme de formation sur les apprentissages des élèves, notamment :**
  - o **administrer annuellement une épreuve en 6<sup>e</sup> année primaire en français, langue d'enseignement, en anglais, langue d'enseignement et en mathématique;**
  - o **administrer des épreuves en 6<sup>e</sup> année primaire en anglais, langue seconde, pour mesurer les effets de l'introduction de l'enseignement de cette discipline au 1<sup>er</sup> cycle du primaire;**
  - o **prévoir, à la fin du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, l'administration et la correction d'épreuves en langue d'enseignement et en mathématique;**
  - o **prévoir l'administration et la correction d'épreuves pour les programmes *Science et technologie* et *Applications technologiques* à la fin de la 3<sup>e</sup> secondaire;**

- o **prévoir la comparaison des résultats obtenus aux épreuves ministérielles uniques actuelles avec ceux qui seront obtenus à partir des épreuves uniques conformes au nouveau Programme de formation, en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> secondaires.**

#### **10<sup>e</sup> RECOMMANDATION**

- **il est recommandé de poursuivre l'analyse systématique des résultats des élèves québécois aux épreuves internationales et de leur cheminement scolaire, notamment en ce qui a trait au retard selon l'âge d'entrée au secondaire.**

#### ***LES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS***

Considérant :

- o que les données de l'enquête MELS 2006 provenant des enseignants en adaptation scolaire ne sont pas présentées dans le rapport préliminaire;
- o les réponses des enseignants titulaires, des conseillers pédagogiques et des directions d'école concernant les élèves ayant des besoins particuliers;
- o qu'un groupe de travail, constitué de membres du Groupe de concertation en adaptation scolaire (GCAS) est mandaté pour faire le point sur la situation de l'intégration scolaire, déterminer les obstacles et les conditions qui favorisent une intégration scolaire réussie et convenir de pistes d'action pour soutenir le milieu scolaire, notamment en ce qui concerne l'application des politiques d'organisation des services aux EHDAA;
- o l'importance des enjeux liés aux 120 millions de dollars alloués sur trois ans pour l'ajout de ressources pour l'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers;

#### **11<sup>e</sup> RECOMMANDATION**

- **il est recommandé de demander au MELS de proposer, avec la version finale du rapport, des mesures concernant les élèves ayant des besoins particuliers en prenant notamment en compte les 120 millions de dollars sur trois ans alloués à l'ajout de ressources pour l'accompagnement de ces élèves et les travaux en cours relativement à leur intégration scolaire.**

#### ***LA SUITE DES CHOSES***

Considérant que le comité n'a pas en sa possession toutes les données de l'enquête MELS 2006 :

#### **12<sup>e</sup> RECOMMANDATION**

- **il est recommandé de poursuivre l'analyse des résultats de l'enquête et les travaux du Comité en vue de compléter le bilan et les recommandations et d'élaborer un plan d'action pour l'automne 2006.**

TABLE DE PILOTAGE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

Composition

En juin 2005, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis en place la Table de pilotage du renouveau pédagogique présidée par le sous-ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette table est formée de représentants du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et des principaux partenaires de l'éducation, soit :

|                                  |                                                                                      |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| M. Ron Corriveau,                | Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec; |
| M <sup>me</sup> Paula Duguay,    | Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE);                                    |
| M <sup>me</sup> Johanne Fortier, | Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE);                                    |
| M <sup>me</sup> Annie Jomphe,    | Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ);                               |
| M. Normand Lemieux,              | Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS);             |
| M <sup>me</sup> Effie Maniatis,  | Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ);                 |
| M <sup>me</sup> Diane Miron,     | Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ);                                  |
| M. Serge Morin,                  | Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement   |
| M <sup>me</sup> Maureen Morris,  | Association provinciale des enseignants et enseignantes du Québec (APEQ);            |
| M. Gaétan Neault,                | Association montréalaise des directions d'établissement scolaire                     |
| M. Serge Rodrigue,               | Association québécoise du personnel de direction des écoles                          |
| M. Michel Simard,                | Association des cadres scolaires du Québec;                                          |
| M. Jean-Marc St-Jacques,         | Fédération des établissements d'enseignement privés;                                 |
| M. Marc Turgeon,                 | Table MELS-Université                                                                |

Mandat

Initialement, le mandat de la Table de pilotage était :

- de définir et de mettre en place les mécanismes permettant d'apprécier le degré de préparation des écoles au regard de la mise en œuvre de la réforme;
- de recommander au ministre des stratégies et des actions appropriées pour assurer cette mise en œuvre dans une perspective de responsabilité partagée;
- d'élaborer des mécanismes d'évaluation et d'ajustement continus de la mise en œuvre.

Au fil de la réalisation des travaux, le mandat de la Table de pilotage a été élargi et se lit maintenant comme suit :

- identifier les enjeux liés à la mise en œuvre des changements et les obstacles inhérents, notamment à l'égard de la formation initiale et continue du personnel enseignant;
- recommander au ministre des stratégies et des actions appropriées pour assurer cette mise en œuvre dans une perspective de responsabilité partagée;
- faire le point périodiquement sur cette mise en œuvre et proposer, s'il y a lieu, les ajustements nécessaires;
- à la lumière des informations colligées lors des étapes précédentes, faire le point périodiquement sur le renouveau pédagogique lui-même et proposer de nouvelles avenues de réflexion;
- élaborer des mécanismes d'évaluation, de suivi et d'ajustement continus de la mise en œuvre des changements;
- réaliser tout autre mandat confié par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

**LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ DE TRAVAIL  
SUR L'ÉVALUATION DES CHANGEMENTS EFFECTUÉS AU PRIMAIRE  
2005-2006**

|                                |                                                     |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------|
| M <sup>me</sup> Claude Boivin  | Représentante des commissions scolaires             |
| M <sup>me</sup> Sylvie Favreau | Représentante des commissions scolaires             |
| M. Alec Larose                 | Fédération des syndicats de l'enseignement          |
| M <sup>me</sup> Diane Miron    | Fédération des comités de parents du Québec         |
| M <sup>me</sup> Doris Tremblay | Fédération des établissements d'enseignement privés |
| M. Marc Turgeon,               | Table MELS-Université                               |

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

M. Pierre Bergevin

M<sup>me</sup> Andrée Dionne

M<sup>me</sup> Diane Charest

M. Claude Moisan (remplacé par Jean-François Giguère depuis avril 2006)

M<sup>me</sup> Joanne Munn (remplacée par Nicole Lefebvre depuis mai 2006)

M<sup>me</sup> Margaret Rioux-Dolan

## MÉTHODE D'ÉVALUATION DES ÉPREUVES D'ÉCRITURE

La correction d'une épreuve s'appuie sur cinq critères définis dans le Programme de formation :

### *La pertinence et la suffisance des idées*

Pour que les idées soient pertinentes, l'élève doit avoir tenu compte du sujet et des contraintes inhérentes au projet d'écriture. Ces idées doivent par ailleurs répondre à une intention d'écriture et être adaptées au destinataire. La suffisance des idées fait référence à la quantité des informations qui, tout en étant pertinentes, permettent au destinataire de se représenter l'univers évoqué.

### *L'organisation appropriée du texte*

Apprécier l'organisation d'un texte, c'est juger s'il constitue un ensemble structuré d'idées, progressant de façon logique ou chronologique selon les exigences du projet d'écriture. Ce critère implique aussi un regroupement adéquat des idées en paragraphes pour signaler au destinataire le passage d'une partie à l'autre. Il concerne aussi les liens entre les paragraphes et entre les phrases qui doivent être établis par l'usage de connecteurs courants et appropriés pour permettre au destinataire de suivre le fil des idées.

### *La syntaxe et la ponctuation*

Ce critère concerne le respect des règles de la syntaxe et de la ponctuation. Les phrases doivent être bien construites selon les normes d'usage dans les grammaires et selon les apprentissages effectués. En ce qui a trait à la ponctuation, le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation et la virgule sont bien placés.

### *Le vocabulaire*

Ce critère consiste à apprécier la qualité du vocabulaire employé par l'élève. L'utilisation de termes précis et le souci d'employer plusieurs mots ou expressions pour évoquer la même idée sont des manifestations d'un vocabulaire de qualité. Les mots qui suggèrent des images, des sentiments, une atmosphère sont une autre indication de la qualité du vocabulaire.

### *L'orthographe d'usage et grammaticale*

Les erreurs d'orthographe d'usage sont celles qui concernent la graphie correcte des mots usuels, c'est-à-dire de ceux qui sont communs, courants, habituels et dont l'occurrence est élevée dans la langue. Les erreurs d'orthographe grammaticale sont celles qui relèvent des accords dans le groupe du nom, de même que de l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être.

Pour chaque critère, l'échelle d'appréciation comporte cinq échelons (A, B, C, D et E). Le seuil de réussite est fixé à l'échelon C. En conséquence, l'élève qui a obtenu l'une ou l'autre des cotes A, B ou C a réussi à ce critère, tandis que celui qui a obtenu la cote D ou la cote E a un résultat insatisfaisant.

Le résultat global à l'épreuve est déterminé par le nombre de critères auxquels l'élève a réussi ou pour lesquels ses résultats sont insatisfaisants. L'élève a réussi l'épreuve s'il a obtenu A, B ou C à trois critères ou plus; l'élève se situe au-dessous du seuil de réussite s'il a obtenu A, B ou C à deux critères ou à un seul, ou s'il n'a réussi à aucun.

SOURCES DES DONNÉES PRISES EN COMPTE  
DANS L'ÉVALUATION DE L'APPLICATION DU PROGRAMME DE  
FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE - ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

| Aspects d'évaluation                                                 | Dimensions                                                                                | Données déjà obtenues                                                                                                                                                             | Nouvelles données obtenues en mars 2006 |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| L'implantation du Programme de formation                             | L'adhésion aux orientations du Programme                                                  | Enquête du Collège Mérici<br>Enquête du GAPE-CRIRES                                                                                                                               | –                                       |
|                                                                      | Le degré d'application du Programme                                                       | –                                                                                                                                                                                 | Enquête du MELS                         |
|                                                                      | La mise en œuvre de pratiques pédagogiques liées à l'application du Programme             | Enquête du Collège Mérici<br>Enquête du GAPE-CRIRES<br>Enquête internationale TEIMS                                                                                               | Enquête du MELS                         |
|                                                                      | Les conditions de mise en œuvre du Programme                                              | Enquête du Collège Mérici<br>Enquête du GAPE-CRIRES<br>Banque de données du MELS                                                                                                  | Enquête du MELS                         |
| Les effets de l'application du Programme de formation sur les élèves | Les effets sur des apprentissages disciplinaires définis dans le Programme                | Épreuve obligatoire – Écriture – 3 <sup>e</sup> cycle du primaire<br><br>Épreuves de l'enquête internationale TEIMS – Mathématiques et sciences, 2 <sup>e</sup> cycle du primaire |                                         |
|                                                                      | Les effets sur le cheminement scolaire des élèves                                         | Banque de données du MELS                                                                                                                                                         |                                         |
|                                                                      | La perception globale des effets sur les élèves (appréciation d'ensemble)                 | Enquête du Collège Mérici<br>Enquête du GAPE-CRIRES                                                                                                                               | Enquête du MELS                         |
|                                                                      | La perception des effets sur des apprentissages définis dans le Programme                 | Enquête du Collège Mérici<br>Enquête du GAPE-CRIRES                                                                                                                               | Enquête du MELS                         |
|                                                                      | La perception des effets sur des variables en relation avec les orientations du Programme | Enquête du Collège Mérici<br>Enquête du GAPE-CRIRES                                                                                                                               | Enquête du MELS                         |

VUE D'ENSEMBLE DES DONNÉES PRISES EN CONSIDÉRATION EN  
FONCTION DU CALENDRIER  
D'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION

|                                                                                                        |                                                         | Début de l'application obligatoire<br>du Programme de formation<br>au primaire |                                                                    |                                                          |                                                                     |                                                         |                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------|
|                                                                                                        |                                                         | 1 <sup>er</sup> cycle:<br>1 <sup>re</sup> et<br>2 <sup>e</sup> année           | 2 <sup>e</sup> cycle:<br>3 <sup>e</sup> et<br>4 <sup>e</sup> année |                                                          | 3 <sup>e</sup> cycle :<br>5 <sup>e</sup> et<br>6 <sup>e</sup> année |                                                         |                    |
| 1994-1995                                                                                              | 1999-2000                                               | 2000-2001                                                                      | 2001-2002                                                          | 2002-2003                                                | 2003-2004                                                           | 2004-2005                                               | 2005-2006          |
| TEIMS<br>maths. et<br>sciences<br>(3 <sup>e</sup> et<br>4 <sup>e</sup> année)<br>(élèves de<br>10 ans) | Épreuve<br>d'écriture<br>MELS<br>(6 <sup>e</sup> année) | Enquête<br>du<br>Collège<br>Mérici                                             |                                                                    | TEIMS<br>maths. et<br>sciences<br>(4 <sup>e</sup> année) | Enquête<br>du GAPE-<br>CRIRES                                       | Épreuve<br>d'écriture<br>MELS<br>(6 <sup>e</sup> année) | Enquête<br>du MELS |
| Banques de données – MELS                                                                              |                                                         |                                                                                |                                                                    |                                                          |                                                                     |                                                         |                    |

CHEMINEMENT SCOLAIRE  
DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ET DE 1<sup>re</sup> SECONDAIRE  
DE 1994-1995 À 2004-2005

Tableau 1

Proportion des élèves en retard à la 1<sup>re</sup> année d’un cycle au primaire  
par cycle et selon le sexe, pour l’ensemble du Québec  
de 1994-1995 à 2004-2005

| Années    | 1 <sup>er</sup> cycle |          |         | 2 <sup>e</sup> cycle |          |         | 3 <sup>e</sup> cycle |          |         |
|-----------|-----------------------|----------|---------|----------------------|----------|---------|----------------------|----------|---------|
|           | Total                 | Masculin | Féminin | Total                | Masculin | Féminin | Total                | Masculin | Féminin |
| 1994-1995 | 7,8                   | 9,4      | 6,0     | 14,7                 | 17,4     | 11,9    | 19,5                 | 23,2     | 15,4    |
| 1995-1996 | 7,6                   | 9,0      | 6,0     | 14,6                 | 17,3     | 11,7    | 19,1                 | 22,7     | 15,2    |
| 1996-1997 | 6,7                   | 8,1      | 5,2     | 14,0                 | 16,5     | 11,4    | 18,6                 | 22,0     | 15,0    |
| 1997-1998 | 6,5                   | 8,0      | 4,9     | 12,5                 | 14,8     | 10,2    | 17,7                 | 20,8     | 14,4    |
| 1998-1999 | 6,9                   | 8,3      | 5,3     | 12,1                 | 14,5     | 9,6     | 16,6                 | 19,6     | 13,4    |
| 1999-2000 | 7,0                   | 8,5      | 5,4     | 12,6                 | 15,3     | 9,8     | 15,6                 | 18,3     | 12,8    |
| 2000-2001 | 6,3                   | 7,6      | 4,9     | 12,6                 | 14,9     | 10,1    | 14,9                 | 17,6     | 12,0    |
| 2001-2002 | 4,3                   | 5,0      | 3,5     | 10,5                 | 12,5     | 8,5     | 14,6                 | 17,4     | 11,7    |
| 2002-2003 | 2,6                   | 3,1      | 2,1     | 9,0                  | 11,0     | 6,8     | 13,2                 | 15,5     | 10,7    |
| 2003-2004 | 2,9                   | 3,4      | 2,4     | 8,2                  | 9,7      | 6,6     | 12,3                 | 14,4     | 10,2    |
| 2004-2005 | 2,7                   | 3,2      | 2,3     | 7,5                  | 9,0      | 5,9     | 10,4                 | 12,5     | 8,3     |

Note :

Pour les années avant 2000-2001 (année du début de la mise en œuvre du renouveau pédagogique au primaire), les proportions sont calculées sur l'ensemble des élèves qui sont déclarés en 1<sup>re</sup> année (1<sup>er</sup> cycle), en 3<sup>e</sup> année (2<sup>e</sup> cycle) et en 5<sup>e</sup> année (3<sup>e</sup> cycle). Par conséquent, les redoublants de ces classes sont inclus. Il ne s'agit donc pas des seuls élèves qui entrent dans un cycle.

Après 2000-2001, les proportions sont calculées sur l'ensemble des élèves qui sont déclarés en 1<sup>re</sup> année de fréquentation dans chacun des cycles. Il est possible que certains élèves soient déclarés pour la deuxième fois en 1<sup>re</sup> année de fréquentation dans un cycle. Par conséquent, quelques redoublants sont inclus. Il ne s'agit donc pas tout à fait des seuls élèves qui entrent dans un cycle.

Sources :

Les *Indicateurs de l'Éducation*, fiche 2.7, « Le retard scolaire au primaire et au secondaire Secteur des jeunes », publication annuelle. Les *indicateurs nationaux*, « L'âge à l'entrée dans un cycle au primaire », données dérivées (2004-2005), non publiées.



Tableau 2

Proportion des élèves en retard à la 1<sup>re</sup> année d'un cycle au primaire,  
par cycle, par réseau et par langue d'enseignement,  
de 2001-2002 à 2004-2005

| Réseau et langue d'enseignement          | 1 <sup>er</sup> cycle |           |           |           | 2 <sup>e</sup> cycle |           |           |           | 3 <sup>e</sup> cycle |           |           |           |
|------------------------------------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|----------------------|-----------|-----------|-----------|----------------------|-----------|-----------|-----------|
|                                          | 2001-2002             | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2001-2002            | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2001-2002            | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 |
| CS francophones (60 CS)                  | 4,4                   | 2,7       | 2,5       | 2,8       | 11,1                 | 9,7       | 8,3       | 8,0       | 15,3                 | 13,8      | 12,8      | 11,2      |
| CS anglophones (9 CS)                    | 2,0                   | 1,6       | 1,6       | 1,1       | 6,7                  | 4,7       | 3,8       | 3,8       | 9,8                  | 9,0       | 7,2       | 5,7       |
| CS linguistiques (69 CS)                 | 4,2                   | 2,6       | 2,4       | 2,6       | 10,6                 | 9,1       | 7,8       | 7,6       | 14,8                 | 13,3      | 12,2      | 10,6      |
| CS à statut particulier (3 CS)           | 4,5                   | 1,6       | 0,7       | 1,2       | 13,9                 | 7,9       | 5,5       | 7,9       | 26,4                 | 22,8      | 18,0      | 16,9      |
| Réseau public (72 CS)                    | 4,2                   | 2,6       | 2,4       | 2,6       | 10,6                 | 9,1       | 7,8       | 7,6       | 14,9                 | 13,4      | 12,2      | 10,7      |
| Établissements privés                    | 5,3                   | 2,9       | 9,8       | 4,0       | 6,7                  | 5,2       | 13,0      | 5,3       | 8,4                  | 7,9       | 12,8      | 5,7       |
| Écoles gouvernementales                  | 25,0                  | 1,6       | 15,5      | 19,3      | 33,9                 | 26,4      | 43,0      | 19,6      | 40,0                 | 29,9      | 40,8      | 33,6      |
| ENSEMBLE DU                              | 4,3                   | 2,6       | 2,9       | 2,7       | 10,5                 | 9,0       | 8,2       | 7,5       | 14,6                 | 13,2      | 12,3      | 10,4      |
| <i>Région de Montréal, réseau public</i> |                       |           |           |           |                      |           |           |           |                      |           |           |           |
| CS francophones (3 CS)                   | 11,7                  | 7,8       | 6,8       | 7,1       | 15,2                 | 13,6      | 10,7      | 10,8      | 19,3                 | 17,2      | 15,8      | 14,9      |
| CS anglophones (2 CS)                    | 2,2                   | 1,6       | 1,6       | 1,1       | 6,2                  | 4,0       | 3,2       | 3,2       | 8,5                  | 7,8       | 6,6       | 4,6       |

Note :

Les proportions sont calculées sur l'ensemble des élèves qui sont déclarés en 1<sup>re</sup> année de fréquentation dans chacun des cycles. Il est possible que certains élèves soient déclarés pour la deuxième fois en 1<sup>re</sup> année de fréquentation dans un cycle. Par conséquent, quelques redoublants sont inclus. Il ne s'agit donc pas tout à fait des seuls élèves qui entrent dans un cycle. Les données de ce tableau sont tout à fait comparables à celles du tableau 1.

La déclaration des cycles et des années de fréquentation dans les établissements privés a été imprécise pour l'année 2003-2004. Les proportions calculées pour cette année ne reflètent pas nécessairement la réalité; elles doivent, par conséquent, être utilisées prudemment.

Les fortes variations dans les proportions calculées pour les écoles gouvernementales sont dues aux faibles effectifs de ces écoles.

Source :

Les *Indicateurs nationaux*, « L'âge à l'entrée dans un cycle au primaire », données dérivées non publiées.

Tableau 3

Proportion des élèves en retard en 1<sup>re</sup> secondaire  
et proportion des élèves redoublants en 1<sup>re</sup> secondaire,  
selon le sexe, pour l'ensemble du Québec,  
de 1994-1995 à 2004-2005

| Années    | Proportion des élèves en retard |          |         | Proportion des élèves redoublants |          |         |
|-----------|---------------------------------|----------|---------|-----------------------------------|----------|---------|
|           | Total                           | Masculin | Féminin | Total                             | Masculin | Féminin |
| 1994-1995 | 37,2                            | 43,8     | 29,6    | 16,8                              | 20,2     | 12,9    |
| 1995-1996 | 36,6                            | 43,0     | 29,4    | 16,6                              | 20,1     | 12,7    |
| 1996-1997 | 34,6                            | 40,5     | 27,9    | 15,2                              | 18,4     | 11,6    |
| 1997-1998 | 32,8                            | 38,5     | 26,3    | 14,1                              | 16,9     | 10,8    |
| 1998-1999 | 32,5                            | 38,1     | 26,3    | 14,5                              | 17,6     | 11,1    |
| 1999-2000 | 32,2                            | 37,8     | 26,0    | 15,1                              | 18,1     | 11,6    |
| 2000-2001 | 30,8                            | 35,9     | 25,1    | 14,0                              | 16,8     | 10,8    |
| 2001-2002 | 28,7                            | 33,5     | 23,4    | 13,1                              | 15,7     | 10,1    |
| 2002-2003 | 27,5                            | 32,5     | 22,0    | 12,7                              | 15,4     | 9,7     |
| 2003-2004 | 27,7                            | 32,7     | 22,1    | 13,3                              | 16,1     | 10,0    |
| 2004-2005 | 27,2                            | 32,0     | 21,8    | 13,8                              | 16,8     | 10,5    |

Note :

La proportion des élèves en retard représente les élèves qui sont âgés de 13 ans ou plus au 30 septembre de l'année scolaire considérée. Cette proportion est calculée sur l'ensemble des élèves déclarés en 1<sup>re</sup> secondaire. Elle comprend donc les élèves qui redoublent cette classe. Par conséquent, il ne s'agit pas du retard à l'entrée au secondaire.

La proportion des élèves qui redoublent représente les élèves qui sont déclarés, pour la deuxième fois (ou plus), en 1<sup>re</sup> secondaire, au 30 septembre de l'année scolaire considérée.

Les élèves inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire sont ceux qui sont inscrits au cours de langue d'enseignement de 1<sup>re</sup> secondaire.

Sources :

Les *Indicateurs de l'Éducation*, fiche 2.8, « Le redoublement au secondaire général - Secteur des jeunes », publication annuelle. Les *Indicateurs nationaux*, « L'âge à l'entrée au secondaire », données dérivées (2004-2005) non publiées.

Tableau 4

Proportion des élèves en retard en 1<sup>re</sup> secondaire et à l'entrée au secondaire,  
par réseau et par langue d'enseignement,  
de 2001-2002 à 2004-2005

| Réseau et langue d'enseignement          | Proportion des élèves en retard parmi tous les élèves inscrits (retard en 1 <sup>re</sup> secondaire) |           |           |           | Proportion des élèves en retard parmi les nouveaux inscrits (retard à l'entrée au secondaire) |           |           |           |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
|                                          | 2001-2002                                                                                             | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2001-2002                                                                                     | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 |
| CS francophones (60 CS)                  | 33,9                                                                                                  | 32,8      | 33,2      | 32,8      | 21,3                                                                                          | 20,3      | 20,1      | 18,7      |
| CS anglophones (9 CS)                    | 17,0                                                                                                  | 15,7      | 15,5      | 13,5      | 12,8                                                                                          | 11,8      | 11,1      | 10,0      |
| CS linguistiques (69 CS)                 | 32,2                                                                                                  | 31,1      | 31,5      | 30,9      | 20,4                                                                                          | 19,3      | 19,1      | 17,7      |
| CS à statut particulier (3 CS)           | 70,9                                                                                                  | 69,0      | 65,2      | 63,4      | 57,4                                                                                          | 58,2      | 53,1      | 52,9      |
| Réseau public (72 CS)                    | 32,5                                                                                                  | 31,4      | 31,8      | 31,1      | 20,6                                                                                          | 19,6      | 19,4      | 17,9      |
| Établissements privés                    | 9,7                                                                                                   | 8,8       | 7,9       | 7,5       | 6,6                                                                                           | 5,9       | 5,5       | 5,4       |
| Écoles gouvernementales                  | 74,2                                                                                                  | 72,6      | 68,9      | 74,6      | 56,9                                                                                          | 51,0      | 41,8      | 43,6      |
| ENSEMBLE DU QUÉBEC                       | 28,7                                                                                                  | 27,5      | 27,7      | 27,2      | 18,0                                                                                          | 17,0      | 16,7      | 15,6      |
| <i>Région de Montréal, réseau public</i> |                                                                                                       |           |           |           |                                                                                               |           |           |           |
| CS francophones (3 CS)                   | 45,6                                                                                                  | 43,7      | 45,2      | 43,2      | 31,3                                                                                          | 28,3      | 29,0      | 26,5      |
| CS anglophones (2 CS)                    | 12,9                                                                                                  | 12,2      | 12,1      | 11,0      | 10,3                                                                                          | 9,9       | 9,6       | 9,1       |

Note : La proportion des élèves en retard parmi les nouveaux inscrits représente la proportion des élèves qui ont 13 ans ou plus parmi les élèves qui entrent au secondaire. Il s'agit donc d'une mesure du retard à l'entrée.

Source : Les indicateurs nationaux « L'âge à l'entrée au secondaire », données dérivées non publiées.

Tableau 5

Répartition des nouveaux inscrits en 1<sup>re</sup> secondaire, selon le sexe et l'âge à l'entrée au secondaire,  
pour les cohortes de 1994-1995 à 2005-2006

|                 | 1994-1995 | 1995-1996 | 1996-1997 | 1997-1998 | 1998-1999 | 1999-2000 | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ENSEMBLE        |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| 12 ans ou moins | 75,4      | 75,9      | 77,1      | 78,2      | 78,8      | 79,7      | 80,4      | 82,0      | 82,9      | 83,2      | 84,4      | 85,6      |
| 13 ans ou plus  | 24,6      | 24,1      | 22,9      | 21,8      | 21,2      | 20,3      | 19,6      | 18,0      | 17,1      | 16,8      | 15,6      | 14,4      |
| MASCULIN        |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| 12 ans ou moins | 70,3      | 71,3      | 72,8      | 73,9      | 75,0      | 75,8      | 77,0      | 78,8      | 79,6      | 80,1      | 81,7      | 83,0      |
| 13 ans ou plus  | 29,7      | 28,7      | 27,2      | 26,1      | 25,0      | 24,2      | 23,0      | 21,2      | 20,4      | 19,9      | 18,3      | 17,0      |
| FÉMININ         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| 12 ans ou moins | 80,7      | 80,8      | 81,6      | 82,7      | 82,8      | 83,7      | 83,9      | 85,2      | 86,4      | 86,5      | 87,3      | 88,2      |
| 13 ans ou plus  | 19,3      | 19,2      | 18,4      | 17,3      | 17,2      | 16,3      | 16,1      | 14,8      | 13,6      | 13,5      | 12,7      | 11,8      |

Source : MELS, Indicateurs nationaux, avril 2006.

## BIBLIOGRAPHIE

**BASQUE, J.** (1997) *Stratégies d'intégration des technologies de l'information et des communications à l'école*, Accessibilité en ligne : [www.grics.qc.ca/cles\\_en\\_main/projet/revue1.htm](http://www.grics.qc.ca/cles_en_main/projet/revue1.htm).

**BLAIS, J.G.** (2006) [Les résultats de l'échantillon d'élèves québécois du primaire ayant participé à l'enquête TIMMS 2003 en mathématiques](#) – Avis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 19 p.

**BORMAN, G.D., HEWES, G.M., OVERMAN, L.T. et BROWN, S.** (2003) *Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis*, Review of Education Research, 73 (2), p. 125-230.

**Collège MÉRICI** (2001) *Projet de soutien à l'implantation de la réforme – Enquête auprès des enseignants*, Centre de recherche appliquée, 16 p.

**DENIGER, M.A. et al** (2004) *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour – Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*, GAPE – CRIRES, 102 p.

**ÉNAP** (2006) [Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire-Étude de cinq administrations publiques](#) (Alberta, Belgique, Nouvelle-Zélande, Ontario et Suisse), 258 p.

**FELNER, R.D., JACKSON, A. W., KASAK, D., MULHALL, P., BRAND, S. et FLOWERS, M.** (1997) *The Impact of School Reform For the Middle Years: Longitudinal Study of a Network Wngaged in Turning Points-Based Comprehensive School Transformation*, Phi Delta Kappan, 78(7), p. 528-532, p. 541-550.

**JALBERT, P.** (2006) [L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement](#) – Comparaison des résultats de 2000 et 2005, 39 p.

**Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (2004) *Tendances de l'enquête internationale sur la mathématique et les sciences TEIMS 2003 – Résultats obtenus par les élèves québécois aux épreuves de mathématique et de sciences de 2003*, 18 p.

**TIMSS** (2003) *International Science Report, Findings From IEA's Trends in Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eight Grades*, IEA, December 2004, 468 p.