

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

**RAPPORT FINAL
TABLE DE PILOTAGE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE**

DÉCEMBRE 2006

ISBN : 978-2-550-50124-4 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2007

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2007

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION	3
1. LE CONTEXTE DE L'ÉVALUATION	4
1.1 LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE AU PRIMAIRE	4
1.2 LA PLACE DU PROGRAMME DE FORMATION (PDF) DANS LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE.....	4
1.3 UNE BRÈVE DESCRIPTION DU PDF	4
1.4 LE CALENDRIER D'IMPLANTATION DU PDF.....	5
2. LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	6
2.1 LES DIMENSIONS RETENUES À DES FINS D'ANALYSE.....	6
2.2 LES SOURCES DE DONNÉES	8
2.2.1 L'enquête réalisée auprès du personnel scolaire par le MELS en mars 2006.....	8
2.2.2 L'enquête du Collège Mérici (mai 2001)	15
2.2.3 L'enquête du GAPE-CRIRES (octobre 2004)	15
2.2.4 L'Enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS), données de 1995 et de 2003.....	16
2.2.5 Les épreuves obligatoires d'écriture en français, langue d'enseignement (juin 2000 et 2005, sixième année du primaire).....	16
2.2.6 Le cheminement scolaire des élèves.....	17
2.2.7 Le taux de renouvellement du personnel scolaire.....	17
3. L'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FORMATION	18
3.1 L'ADHÉSION AU PROGRAMME DE FORMATION.....	18
3.2 LE DEGRÉ D'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION.....	20
3.2.1 La prise en compte des orientations du Programme de formation	20
3.2.2 La prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels	24
3.2.3 La prise en compte des compétences transversales.....	44
3.2.4 La prise en compte des domaines généraux de formation.....	54
3.3 LA MISE EN ŒUVRE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES LIÉES À L'APPLICATION DU PDF.....	59
3.3.1 Les pratiques pédagogiques en lien avec la planification et l'enseignement.....	59

3.3.2 Les pratiques pédagogiques en lien avec l'évaluation des apprentissages et la communication des résultats aux parents	63
3.4 LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE FORMATION.....	67
3.4.1 La perception des directions d'école et des conseillers pédagogiques concernant la formation, l'accompagnement et la concertation	67
3.4.2 La formation du personnel enseignant.....	69
3.4.3 L'accompagnement du personnel enseignant.....	78
3.4.4 La concertation	83
3.4.5 L'appréciation des ressources matérielles disponibles.....	88
4. LES EFFETS DE L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION SUR LES ÉLÈVES	90
4.1 LA PERCEPTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT CONCERNANT LES EFFETS DE L'APPLICATION DU PDF SUR LES ÉLÈVES	90
4.1.1 L'appréciation des effets liés aux grandes orientations du PDF	91
4.1.2 L'appréciation des effets liés à la prise en compte de certaines compétences des programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique	96
4.1.3 L'appréciation des effets liés à la prise en compte des compétences transversales.....	98
4.1.4 L'appréciation des effets liés à la prise en compte des domaines généraux de formation	103
4.1.5 L'appréciation globale des effets de l'application du Programme de formation sur les élèves	107
4.2 LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES DE QUATRIÈME ANNÉE AUX ENQUÊTES INTERNATIONALES SUR LES MATHÉMATIQUES ET LES SCIENCES (TEIMS)	111
4.3 LES ÉPREUVES OBLIGATOIRES D'ÉCRITURE DES ÉLÈVES DE SIXIÈME ANNÉE, EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT	114
4.4 LE CHEMINEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES	118
5. L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION	120
5.1 LE CONTEXTE DE RÉALISATION DE L'ÉTUDE	120
5.2 LES LIMITES DE L'ÉTUDE	120
5.3 LES GRANDS CONSTATS CONCERNANT L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION.....	121
5.4 LES GRANDS CONSTATS CONCERNANT LES EFFETS DE L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION SUR LES ÉLÈVES	123
5.5 CONCLUSION	124
BIBLIOGRAPHIE	158

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Recommandations.....	127
ANNEXE 2 : Table de pilotage du renouveau pédagogique	140
ANNEXE 3 : Liste des membres du Comité de travail sur l'évaluation des changements effectués au primaire 2005-2006	141
ANNEXE 4 : Méthode d'évaluation des épreuves d'écriture	142
ANNEXE 5 : Sources des données prises en compte dans l'évaluation de l'application du Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement primaire.....	143
ANNEXE 6 : Vue d'ensemble des données prises en considération en fonction du calendrier d'application du Programme de formation.....	144
ANNEXE 7 : Présentation des données extraites du rapport d'enquête GAPE-CRIRES (2004)	145
ANNEXE 8 : Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels du programme d'arts plastiques par les enseignants en adaptation scolaire.....	148
ANNEXE 9 : Formation et accompagnement du personnel enseignant : la perception des directions d'école et des conseillers pédagogiques	149
ANNEXE 10 : Cheminement scolaire des élèves du primaire et de première secondaire de 1994-1995 à 2004-2005	153

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Début de l'application obligatoire du PDF à chacun des cycles du primaire et au premier cycle du secondaire.....	5
Tableau 2	Vue d'ensemble des aspects, des dimensions et des objets d'évaluation retenus.....	7
Tableau 3	Nombre d'années d'application du PDF chez les enseignants répondants.....	9
Tableau 4	Nombre d'années d'expériences comme enseignants au primaire selon les différents groupes de répondants.....	10
Tableau 5	Répartition des enseignants spécialistes répondants par catégories	12
Tableau 6	Nombre d'écoles où travaillent les enseignants spécialistes par catégories	13
Tableau 7	Les différents groupes de répondants	14
Tableau 8	Proportion (%) de répondants qui considèrent qu'il est plutôt facile ou très facile pour le personnel enseignant de prendre en compte les orientations du PDF	23
Tableau 9	Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels du domaine des langues par les enseignants titulaires de classe ordinaire et par les enseignants spécialistes.....	27
Tableau 10	Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels du programme de français, langue d'enseignement par les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires	28
Tableau 11	Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie par les enseignants titulaires de classe ordinaire	32
Tableau 12	Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie par les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires.....	33
Tableau 13	Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels du programme <i>Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté</i> par les enseignants titulaires de classe ordinaire et les enseignants en adaptation scolaire	35
Tableau 14	Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels du domaine des arts par les enseignants spécialistes et par les enseignants titulaires de classe ordinaire	38
Tableau 15	Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels du programme <i>Éducation physique et à la santé</i> par les enseignants spécialistes	40
Tableau 16	Point de vue des directions d'école et des conseillers pédagogiques sur l'application des programmes disciplinaires.....	43
Tableau 17	Prise en compte des compétences transversales par les enseignants titulaires de classe ordinaire.....	46

Tableau 18	Prise en compte des compétences transversales par les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires	48
Tableau 19	Prise en compte des compétences transversales par les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé	50
Tableau 20	Prise en compte des compétences transversales par les enseignants spécialistes en arts	51
Tableau 21	Prise en compte des compétences transversales par les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde	52
Tableau 22	Prise en compte des domaines généraux de formation selon les différents groupes de répondants	57
Tableau 23	Types d'interventions faites par les enseignants pour intégrer les domaines généraux de formation à leur enseignement	58
Tableau 24	Proportions d'enseignants qui indiquent être assez à l'aise ou très à l'aise avec certains modes de planification et l'enseignement	62
Tableau 25	Proportions d'enseignants qui indiquent être assez à l'aise ou très à l'aise avec certaines pratiques évaluatives	66
Tableau 26	Proportion de répondants (%) ayant reçu et souhaitant recevoir une formation sur le PDF par sujets	73
Tableau 27	Proportion de répondants (%) ayant reçu et souhaitant recevoir une formation sur les programmes disciplinaires	74
Tableau 28	Perception des enseignants concernant l'utilité des formations reçues dans les écoles et les commissions scolaires pour les aider à appliquer le PDF	75
Tableau 29	Source des formations reçues par les enseignants, outre l'école ou la commission scolaire, depuis qu'ils appliquent le PDF	76
Tableau 30	Accompagnement offert aux enseignants titulaires de classe ordinaire et aux enseignants en adaptation scolaire	81
Tableau 31	Accompagnement offert aux enseignants spécialistes	82
Tableau 32	Concertation chez le personnel enseignant pour l'application du PDF	85
Tableau 33	Proportion d'enseignants plutôt d'accord et tout à fait d'accord avec divers énoncés concernant la concertation dans l'équipe-cycle	86
Tableau 34	Proportion d'enseignants plutôt d'accord et tout à fait d'accord avec divers énoncés concernant la concertation dans l'équipe-école	87
Tableau 35	Proportion d'enseignants plutôt ou tout à fait d'accord avec les énoncés concernant l'appréciation des ressources matérielles disponibles	89
Tableau 36	Appréciation des effets liés aux grandes orientations du PDF sur les élèves dits ordinaires selon les enseignants	94
Tableau 37	Appréciation des effets liés aux grandes orientations du Programme de formation sur les élèves ayant des besoins particuliers selon les enseignants.....	95

Tableau 38	Appréciation des effets liés à la prise en compte de certaines compétences des programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique auprès des élèves dits ordinaires	97
Tableau 39	Appréciation des effets liés à la prise en compte de certaines compétences des programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique auprès des élèves ayant des besoins particuliers selon les enseignants	97
Tableau 40	Appréciation des effets liés à la prise en compte des compétences transversales sur les élèves dits ordinaires selon les enseignants	101
Tableau 41	Appréciation des effets liés à la prise en compte des compétences transversales sur les élèves ayant des besoins particuliers selon les enseignants	102
Tableau 42	Appréciation des effets liés à la prise en compte des domaines généraux de formation sur les élèves dits ordinaires selon les enseignants	105
Tableau 43	Appréciation des effets liés à la prise en compte des domaines généraux de formation sur les élèves ayant des besoins particuliers selon les enseignants	106
Tableau 44	Appréciation globale des effets de l'application du PDF sur les élèves dits ordinaires selon les enseignants	109
Tableau 45	Appréciation globale des effets de l'application du PDF sur les élèves ayant des besoins particuliers selon les enseignants	110
Tableau 46	Taux de réussite des élèves par niveau de performance au test de mathématique, résultats internationaux et résultats du Québec (1995 et 2003)	112
Tableau 47	Taux de réussite des élèves par niveau de performance au test de sciences, résultats internationaux et résultats du Québec (1995 et 2003)	113
Tableau 48	Taux de réussite de l'ensemble des élèves aux critères d'évaluation de l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement (2000 et 2005)	115
Tableau 49	Épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement (2000 et 2005) - Répartition de l'ensemble des élèves par seuil de réussite ...	115
Tableau 50	Taux de réussite aux critères d'évaluation selon le sexe à l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement (2000 et 2005)	116
Tableau 51	Taux de classement selon les seuils de réussite et le sexe à l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement (2000 et 2005)	116

AVANT-PROPOS

En 1996, les États généraux de l'éducation ont amené la population québécoise à se questionner, notamment sur la place du développement cognitif dans l'école et les valeurs que celle-ci doit véhiculer. Puis en 1997, l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* a été adopté. Cet énoncé, à la base de l'actuel renouveau pédagogique, explique les changements attendus à l'école primaire et secondaire du Québec.

Ainsi, *L'école, tout un programme* définit, dans un premier temps, les trois missions de l'école québécoise, qui sont :

- **instruire** avec une volonté réaffirmée de transmettre des connaissances (voir au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs en mettant un accent particulier sur la formation de l'esprit);
- **socialiser** pour apprendre à mieux vivre ensemble (l'école doit être un agent de cohésion sociale);
- **qualifier** selon des voies diversifiées répondant aux intérêts et aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base.

L'énoncé identifie également les changements attendus au curriculum, qui se situent dans :

- **l'environnement éducatif** (mettre l'accent sur les apprentissages essentiels, rehausser le niveau culturel des programmes d'études, introduire plus de rigueur à l'école, accorder une attention particulière à chaque élève, assurer aux élèves les bases de la formation continue, mettre l'organisation scolaire au service des élèves);
- **les contenus de formation** (les cinq grands domaines d'apprentissage et les compétences transversales d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique et d'ordre personnel et social, ainsi que la compétence de l'ordre de la communication);
- **l'organisation de l'enseignement** (une formation de base du préscolaire à la fin du premier cycle du secondaire et une formation diversifiée au deuxième cycle du secondaire);
- **les programmes d'études** (aménagement par cycle d'apprentissage, intégration de la dimension culturelle, intégration des TIC, adaptation aux besoins particuliers des élèves).

Puis, les dispositifs à ajuster y sont précisés, soit l'évaluation des apprentissages et la sanction des études, le matériel didactique et la formation initiale, ainsi que la formation continue du personnel enseignant.

Le postulat de base, que tout enfant est éduicable, donne le sens profond aux visées d'égalité des chances et de justice sociale de l'école québécoise. Faire réussir le plus grand nombre d'élèves tout en rehaussant les exigences constitue la principale orientation du renouveau pédagogique, dont la mise en œuvre a été entreprise à l'année scolaire 2000-2001 au préscolaire et au premier cycle du primaire. Ainsi, la réussite éducative, au primaire et au secondaire, doit être adaptée aux besoins et aux capacités de chaque élève. Elle touche son engagement dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel.

Une synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) portant sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique a été réalisée dans le but de mieux contextualiser les principaux résultats et d'en dégager les points forts et les principales difficultés qui ressortent des données présentées. Le point de vue du CSE, ainsi que ses commentaires sur le rythme d'implantation des divers éléments du renouveau pédagogique et sur les conditions de leur mise en œuvre, ont été examinés¹.

¹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'Éducation sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique*, 43 p.

Ainsi, dans son avis de 1998, *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, le CSE rappelle les raisons premières du virage souhaité pour la mise en œuvre du nouveau pédagogique. Il souligne notamment que l'éclairage apporté par les nouvelles connaissances scientifiques, qui permet de mieux comprendre les processus d'apprentissage, est à la base des fondements du nouveau Programme de formation (PDF).

Le Conseil rappelle également que la mise en place des cycles d'apprentissage et la différenciation pédagogique sont les deux conditions essentielles pour une application réussie du PDF. Il précise aussi que la gestion du cycle d'apprentissage par une équipe-cycle implique un changement majeur de la culture organisationnelle et de la culture professionnelle du personnel enseignant. Il estime que ce changement représente le plus grand défi du nouveau pédagogique².

De plus, dans son avis de 2002, *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage*, le Conseil identifie certaines conditions favorisant le fonctionnement de l'équipe-cycle : une stratégie d'appropriation propre à chaque établissement; une offre de formation à l'intention du personnel enseignant pour apprendre à travailler en équipe, à coopérer professionnellement, à développer des habiletés de communication professionnelle et à mettre en place les conditions pour une pratique réflexive; un aménagement du temps qui favorise l'émergence du cycle d'apprentissage par l'équipe-cycle; la présence d'un agent de changement pour accompagner le personnel, faire émerger les compétences de chacun, faciliter la mise en œuvre et aider à l'action collective; un assouplissement des conventions collectives et du régime pédagogique.

² *Le projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, avril 2005, p. 8.

INTRODUCTION

En juin 2005, la Table de pilotage du nouveau pédagogique³ mettait sur pied un comité de travail⁴ 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 (PDF) et ses effets sur la réussite des élèves.

Pour ce faire, le comité devait :

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

Le présent rapport fait état de l'ensemble des travaux réalisés par le Comité de travail sur l'évaluation des changements effectués au primaire. Ainsi, il présente les données recueillies par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en mars 2005 auprès d'un échantillon d'enseignantes et d'enseignants du primaire et de l'ensemble des directions d'établissements scolaires et des conseillers pédagogiques travaillant au primaire. Ce rapport final prend également en compte certaines données déjà disponibles sur l'application du Programme de formation de l'école québécoise à l'enseignement primaire, soit :

- un sondage fait à l'hiver 2001 par le Collège Mérici auprès du personnel enseignant des premier et deuxième cycles;
- 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 d'élèves des écoles primaires du Québec;
- les résultats (de 1995 et de 2003) des élèves de quatrième année à l'Enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS);
- les données sur le cheminement scolaire des élèves et sur le renouvellement du personnel enseignant, colligées à partir des banques de données ministérielles;
- les résultats (de juin 2000 et de 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).

Un rapport préliminaire présentant une partie des données recueillies a été déposé à la Table de pilotage en août 2006. Le présent rapport final reprend les données présentées dans celui qui a été déposé en août 2006 et les complète. Ainsi, il décrit le contexte de l'évaluation, la méthodologie de recherche et les données recueillies en ce qui a trait à l'implantation du Programme de formation du primaire et aux effets de son application sur les élèves.

³ La composition de la Table de pilotage du nouveau pédagogique ainsi que son mandat sont présentés à l'annexe 2.

⁴ La liste des membres du Comité de travail sur l'évaluation des changements effectués au primaire (2005-2006) figure à l'annexe 3.

1. LE CONTEXTE DE L'ÉVALUATION

1.1 LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE AU PRIMAIRE

L'expression *renouveau pédagogique* recouvre un ensemble d'éléments qui transforment en profondeur l'école québécoise. Ces éléments ont été mis en application à des moments variables depuis 1997 jusqu'à ce jour. D'autres sont en cours d'implantation et, de façon progressive, le tout sera complété pour l'année scolaire 2009-2010.

Les éléments peuvent être regroupés sous les rubriques suivantes :

- 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, qui transcendent les programmes disciplinaires.
- 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.
- Une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages des élèves.
- Une nouvelle politique d'adaptation scolaire.
- Un nouveau cadre de référence pour les services éducatifs complémentaires.
- Une organisation scolaire ayant fait l'objet d'une analyse de pertinence.
- Une dynamique enseignement-apprentissage variée et créatrice.

1.2 LA PLACE DU PROGRAMME DE FORMATION (PDF) DANS LE RENOUVEAU 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 renouveau pédagogique, dans la perspective d'une meilleure réussite pour tous les élèves. Il préconise notamment une refonte du curriculum et souligne la nécessité d'un nouveau PDF, 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^e siècle.

Dans ce contexte, les différents apprentissages définis dans le PDF traduisent les trois axes de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Aussi le PDF 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 leur réalité.

1.3 UNE BRÈVE DESCRIPTION DU PROGRAMME DE FORMATION

Le PDF de l'école québécoise décrit les orientations adoptées par le MELS et les apprentissages prévus à l'éducation préscolaire et au primaire. Globalement, il présente :

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

1.4 LE CALENDRIER D'IMPLANTATION DU PDF

L'application obligatoire du PDF au primaire a débuté en septembre 2000 au premier cycle du primaire (première et deuxième années). Par la suite, 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 PDF 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 troisième cycle.

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

Tableau 1

**Début de l'application obligatoire du PDF
à chacun des cycles du primaire et au premier cycle du secondaire**

Années scolaires			2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Préscolaire			X						
Primaire	1 ^{er} cycle	1 ^{re}	X						
		2 ^e	X						
	2 ^e cycle	3 ^e		X					
		4 ^e		X					
	3 ^e cycle	5 ^e				X			
		6 ^e				X			
Secondaire	1 ^{er} cycle	1 ^{re}						X	
		2 ^e							X

La première cohorte d'élèves ayant amorcé ses études primaires (première année du premier cycle) en 2000-2001, au moment où commençait l'application obligatoire du PDF, a terminé ses études primaires en 2005-2006.

2. LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La stratégie d'évaluation élaborée par le Comité se veut en cohérence avec son mandat et son échéancier de travail. Ainsi, parmi les mesures mises en place dans le cadre du renouveau pédagogique, le Comité a choisi d'analyser deux aspects, soit l'implantation du PDF 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, le Comité a voulu tenir compte de celles qui étaient déjà disponibles et a souhaité en recueillir de nouvelles pour compléter l'information requise, puisque les travaux sont réalisés alors que le PDF 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.

2.1 LES DIMENSIONS RETENUES À DES FINS D'ANALYSE

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

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

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

- les effets sur des apprentissages disciplinaires définis par le PDF (résultats scolaires);
- l'évolution du cheminement scolaire des élèves;
- 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 PDF	L'adhésion aux orientations du Programme	Le degré d'accord avec les orientations du Programme Le degré d'aisance anticipé dans l'application du Programme
	Le degré d'application du Programme	La prise en compte des orientations du Programme Le développement des compétences disciplinaires et la prise en compte des savoirs essentiels pour chacune des disciplines Le développement des compétences transversales La prise en compte des domaines généraux de formation
	La mise en œuvre de pratiques pédagogiques liées à l'application du Programme	La planification pédagogique L'enseignement L'évaluation des apprentissages La communication des résultats d'apprentissage aux parents
	Les conditions de mise en œuvre du Programme	La formation L'accompagnement La disponibilité des ressources matérielles La concertation 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 ^e cycle du primaire (6 ^e année) Des apprentissages en mathématique au 2 ^e cycle du primaire (4 ^e année) Des apprentissages en sciences au 2 ^e cycle du primaire (4 ^e année)
	Le cheminement scolaire des élèves	Le retard scolaire au primaire Le retard scolaire à l'arrivée au secondaire
	La perception globale des effets sur les élèves (appréciation d'ensemble)	La réussite à l'école L'autonomie dans les apprentissages L'apprentissage de la socialisation 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 L'adoption d'attitudes en relation avec les intentions éducatives associées aux domaines généraux de formation La capacité à lire des textes variés La capacité à écrire des textes variés La capacité à résoudre des situations-problèmes mathématiques 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 La capacité à utiliser différentes stratégies La capacité à réfléchir sur les façons de travailler et d'apprendre La capacité à se donner des défis personnels La capacité à établir des liens entre les différentes disciplines La motivation et l'intérêt à apprendre L'engagement dans l'apprentissage (effort, persévérance) Le niveau de connaissances Le niveau de connaissances culturelles

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

2.2 LES SOURCES DE DONNÉES

Le Comité d'évaluation a voulu tenir compte des 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 PDF et de ses effets sur les élèves, les résultats de six corpus de données ont été analysés.

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

L'annexe 5 présente les sources des données utilisées pour l'évaluation de l'application du PDF, et l'annexe 6, une vue d'ensemble des données prises en considération en fonction du calendrier d'application du PDF.

2.2.1 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 nouveau pédagogique.

En effet, au cours de l'année scolaire 2005-2006, la Table de pilotage du nouveau pédagogique a choisi de compléter l'information disponible sur l'application du PDF 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)⁵, le personnel de direction d'école et les conseillers pédagogiques des commissions scolaires.

Les questionnaires d'enquête

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.

Outre la section comprenant les renseignements généraux, le questionnaire d'enquête destiné au personnel enseignant comprenait les sections suivantes : Prise en compte des orientations du PDF, Application des programmes disciplinaires, Compétences transversales, Domaines généraux de formation, Pratiques pédagogiques, Effets de l'application du PDF sur les élèves, Conditions de mise en œuvre du PDF. La neuvième et dernière section comprenait trois questions ouvertes :

1. Indiquez le principal élément positif qui ressort de l'application du PDF.
2. Indiquez la principale difficulté qui ressort de l'application du Programme de formation.
3. Pour vous aider à appliquer le PDF, quel sujet de formation vous serait le plus utile?

Le questionnaire destiné aux directions d'école comprenait sept sections : Renseignements généraux, Application du PDF dans l'école, Effets de l'application du PDF sur les élèves, Conditions de mise en œuvre du PDF dans l'école, Rôle de la direction d'école dans la mise en œuvre du PDF, Formation reçue au sujet du PDF ainsi qu'une section commentaire qui comportait trois questions ouvertes :

⁵ Les enseignants en adaptation scolaire ont une formation universitaire spécialisée dans le domaine. Les enseignants titulaires en adaptation scolaire interviennent en classe spéciale auprès d'élèves généralement sévèrement handicapés ou en difficulté, puisque l'intégration en classe ordinaire est privilégiée lorsque possible. Les enseignants non titulaires travaillent, en collaboration avec les enseignants titulaires du régulier, auprès des élèves ayant des besoins particuliers qui sont intégrés en classe ordinaire. Ils interviennent soit dans la classe avec l'enseignant ou individuellement avec des élèves qui sont retirés ponctuellement de la classe pour réaliser des apprentissages particuliers.

1. Indiquez le principal élément positif qui ressort de l'application du PDF.
2. Indiquez la principale difficulté qui ressort de l'application du PDF.
3. Pour vous aider à soutenir les enseignantes et les enseignants dans l'application du PDF, quel sujet de formation vous serait le plus utile?

Le questionnaire destiné aux conseillers pédagogiques comprenait, pour sa part, six sections : Renseignements généraux, Application du PDF, Activités réalisées dans le milieu, Concertation, Formation reçue au sujet du PDF et Commentaires. Cette dernière section reprenait les mêmes questions ouvertes que le questionnaire destiné aux directions d'école.

Même si les répondants ne devaient fournir qu'un élément de réponse à chaque question ouverte, plusieurs en ont donné deux ou trois. Lors de l'analyse, tous les éléments de réponse ont été considérés afin de donner un portrait plus juste des préoccupations des répondants.

Les réponses aux questions ouvertes ont été regroupées en catégories permettant de regrouper les commentaires concernant un même thème. Les catégories d'analyse ont été établies par deux personnes qui connaissent bien le PDF, après une lecture attentive de toutes les réponses obtenues et un repérage des thèmes récurrents. Une codification des commentaires en fonction des catégories d'analyse a été réalisée, puis validée. Certaines catégories de réponses n'ont été mentionnées que par une minorité de répondants. Ainsi, lors de l'analyse, seules les catégories évoquées par 6 % et plus des répondants ont été considérées.

Les groupes de répondants du personnel enseignant

Les enseignants ayant participé à l'enquête ont été regroupés, aux fins de notre analyse, de la façon suivante : les enseignants titulaires de classe ordinaire, les enseignants en adaptation scolaire (titulaires d'une classe spécialisée et non-titulaires), les enseignants spécialistes (enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé, enseignants spécialistes en arts et enseignants spécialistes en anglais, langue seconde).

La majorité des enseignants participant à l'enquête déclarent appliquer le PDF depuis trois années ou plus. Les enseignants en adaptation scolaire titulaires sont un peu moins nombreux que les autres catégories d'enseignants à appliquer le PDF depuis six ans. En corollaire, ils sont proportionnellement plus nombreux à en être à leur première année d'application. (Voir le tableau 3.)

Tableau 3

Nombre d'années d'application du PDF chez les enseignants répondants

Nombre d'années d'application	Proportion d'enseignants titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1959	Proportion d'enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires ()* (%) n ≥ 217 (n ≥ 211)	Proportion d'enseignants spécialistes (%) n ≥ 1 024
➤ Une	2	10 (1)	4
➤ Deux	6	8 (10)	9
➤ Trois	17	25 (19)	24
➤ Quatre	25	22 (23)	22
➤ Cinq	24	19 (22)	21
➤ Six	27	16 (25)	21

* Le signe () indique que les données concernant les enseignants en adaptation scolaire non titulaires sont inscrites entre parenthèses dans le tableau.

Source : MELS (2006)

Entre 41 % et 67 % des enseignants répondants, selon le groupe d'appartenance, ont douze ans et plus d'expérience d'enseignement au primaire, alors que 13 % à 24 % ont de huit à onze ans, 14 % à 27 % ont entre quatre et sept ans, et 4 % à 14 % ont trois ans et moins. (Voir le tableau 4.)

Tableau 4

**Nombre d'années d'expérience comme enseignants au primaire
selon les différents groupes de répondants**

	Titulaires de classe ordinaire	Adaptation scolaire, titulaires	Adaptation scolaire, non-titulaires	Spécialistes en éducation physique et à la santé	Spécialistes en anglais, langue seconde	Spécialistes en arts
	(%) n = 1992	(%) n = 226	(%) n = 216	(%) n = 592	(%) n = 244	(%) n = 500
3 ans ou moins	4	9	8	6	14	6
4 à 7 ans	14	27	15	14	26	17
8 à 11 ans	22	24	20	13	18	19
12 ans et plus	59	41	57	67	43	58

Source : MELS (2006)

- Pour les **enseignants titulaires de classe ordinaire**, l'échantillon a été constitué en fonction d'un seuil de confiance de 95 % avec une marge d'erreur de ± 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 et privé, des écoles francophones et 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 critères⁶.

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 que celles-ci 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 %) ont entre 30 et 39 ans, 29,5 % entre 40 et 49 ans et 27,4 % 50 ans et plus.

La répartition des répondants 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 et 22,3 % ont entre huit et onze ans d'expérience, tandis que 59,3 % enseignent au primaire depuis douze ans et plus. La majorité des enseignants titulaires qui forment l'échantillon ont une expérience d'enseignement de plus de huit années et ont donc vécu l'implantation du renouveau pédagogique. Ils travaillent dans le réseau public dans 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 %. La majorité des répondants sont titulaires d'un baccalauréat (83,3 %), 16,4 % ont un diplôme de deuxième cycle et 0,3 % ont complété des études de troisième cycle.

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

⁶ Les coefficients de pondération varient entre 0,19 et 2,65.

enseignent toutes les matières du curriculum, bien que la tâche soit différente pour chacun. Si 94,4 % enseignent la mathématique et 88,2 %, le français, langue d'enseignement, des proportions moindres dispensent le programme des autres disciplines : 75 % dispensent le programme de géographie, histoire et citoyenneté, 73 % celui de science et technologie, 69,5 % dispensent les arts plastiques, 15,4 % le programme d'art dramatique, 7,1 % l'anglais, langue d'enseignement (*English Language Arts*), 1,4 %, le français, langue seconde (base), 3,1 % le français, langue seconde (immersion) et 3,2 % l'anglais, langue seconde (*English as a Second Language*), tandis que seulement 0,4 % des titulaires enseignent la danse.

Parmi les enseignants titulaires de classe ordinaire qui ont répondu au questionnaire, 10 % ont déclaré n'avoir aucun élève avec un plan d'intervention, 28 % un ou deux élèves, 30 % trois ou quatre élèves, 19 % cinq ou six élèves et 13 % sept élèves ou plus.

- L'échantillon des **enseignants en adaptation scolaire** a été constitué en fonction d'un seuil de confiance de 95 % et d'une marge d'erreur de ± 5 % en supposant un taux de réponse de 25 %. Des 2 842⁷ enseignants en adaptation scolaire répertoriés, 1 336 ont été sollicités et 450 ont répondu, ce qui donne un taux de réponse de 33,7 %. Ainsi, la marge d'erreur calculée est de $\pm 4,2$ %. Cet échantillon a été stratifié en fonction de la langue d'enseignement des écoles (français ou anglais). La banque de données a été pondérée pour tenir compte de cette stratification ainsi que pour fournir une représentation proportionnelle de chacune des régions administratives.

Les enseignants en adaptation scolaire interrogés sont du secteur public et se divisent en deux groupes distincts, soit les enseignants titulaires d'une classe spécialisée et les non titulaires. Les enseignants titulaires d'une classe spécialisée constituent 51 % de l'échantillon. La proportion de femmes dans les deux groupes est équivalente (87 % et 88 %).

Les répondants du milieu anglophone constituent 15 % de l'échantillon des enseignants en adaptation scolaire non titulaires, alors que cette proportion est de 4 % chez les enseignants en adaptation scolaire titulaires d'une classe spécialisée. Par ailleurs, l'âge moyen est moins élevé chez les enseignants titulaires d'une classe spécialisée. En effet, 16 % des enseignants de ce groupe ont plus de 50 ans par rapport à 37 % chez les enseignants en adaptation scolaire non titulaires. En corollaire, 21 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire ont moins de 30 ans par rapport à 10 % dans le second groupe, ce qui explique en partie que 33 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire ont sept ans et moins d'expérience par rapport à 18 % chez les enseignants du second groupe. La grande majorité sont titulaires d'un baccalauréat (83 % et 70 %), tandis que 16 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire et 30 % des enseignants non titulaires possèdent un diplôme de deuxième cycle. Finalement, 2 % des enseignants en adaptation scolaire titulaires d'une classe spéciale travaillent dans plus d'une école par rapport à 25 % chez les non-titulaires d'une classe.

L'échantillon des enseignants en adaptation scolaire a été constitué en fonction d'un seuil de confiance de 95 % et d'une marge d'erreur de ± 5 % en supposant un taux de réponse de 25 %. Des 2 842⁸ enseignants en adaptation scolaire répertoriés, 1 336 ont été sollicités et 450 ont répondu, ce qui donne un taux de réponse de 33,7 %. Ainsi, la marge d'erreur calculée est de $\pm 4,2$ %. Cet échantillon a été stratifié en fonction de la langue d'enseignement des écoles (français ou anglais). La banque de données a été pondérée pour tenir compte de cette stratification ainsi que pour fournir une représentation proportionnelle de chacune des régions administratives.

Les enseignants en adaptation scolaire interrogés sont du secteur public et se divisent en deux groupes distincts, soit les enseignants titulaires d'une classe spécialisée et les non-

7 Bien que le nombre d'enseignants en adaptation scolaire dans la population, tel qu'il est répertorié dans PERCOS, ne représente pas exactement le nombre de ces enseignants dans le réseau, la marge d'erreur a été calculée en utilisant cette approximation.

8 Bien que le nombre d'enseignants en adaptation scolaire dans la population, tel qu'il est répertorié dans PERCOS, ne représente pas exactement le nombre de ces enseignants dans le réseau, la marge d'erreur a été calculée en utilisant cette approximation.

titulaires. Les enseignants titulaires d'une classe spécialisée constituent 51 % de l'échantillon. La proportion de femmes dans les deux groupes est équivalente (87 % et 88 %).

Les répondants du milieu anglophone constituent 15 % de l'échantillon des enseignants en adaptation scolaire non titulaires d'une classe, alors que cette proportion est de 4 % chez les enseignants titulaires en adaptation scolaire. Par ailleurs, l'âge moyen est moins élevé chez les enseignants titulaires d'une classe spécialisée. En effet, 16 % des enseignants de ce groupe ont plus de 50 ans par rapport à 37 % chez le second groupe. En corollaire, 21 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire ont moins de 30 ans par rapport à 10 % dans le second groupe, ce qui explique en partie que 33 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire ont sept ans et moins d'expérience par rapport à 18 % chez les enseignants du second groupe. La grande majorité sont titulaires d'un baccalauréat (83 % et 70 %), tandis que 16 % des enseignants en adaptation scolaire titulaires et 30 % des non-titulaires possèdent un diplôme de deuxième cycle. Finalement, 2 % des enseignants en adaptation scolaire titulaires d'une classe spéciale travaillent dans plus d'une école par rapport à 25 % chez les non-titulaires d'une classe.

- L'échantillon des **enseignants spécialistes** est constitué des répondants ayant déclaré être enseignants spécialistes et enseigner au moins une des matières suivantes : musique, arts plastiques, art dramatique, danse, éducation physique et à la santé ou anglais, langue seconde⁹. Ce groupe de répondants a été divisé en trois catégories non exclusives, soit les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde, les enseignants spécialistes en arts (musique, arts plastiques, art dramatique et danse) et les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé. Ces différents groupes ont été pondérés pour assurer une représentation régionale et linguistique proportionnelle. Des 3 788 enseignants spécialistes répertoriés, 3 675 ont été sollicités et 1 037 ont répondu, ce qui donne un taux de réponse global de 28,2 %¹⁰. La répartition des enseignants spécialistes répondants par catégories est présentée au tableau 5.

Tableau 5
Répartition des enseignants spécialistes répondants par catégories

Catégories	Nombre de répondants	Proportion de répondants	Proportion de femmes
Anglais, langue seconde	245	24 %	78 %
Arts	500	48 %	75 %
Éducation physique et à la santé	597	58 %	36 %

Source : MELS (2006)

Les femmes constituent 56 % du groupe de répondants des enseignants spécialistes, alors qu'elles représentent 91 % du groupe des enseignants titulaires et 87 % du groupe des enseignants en adaptation scolaire. Le tiers des répondants enseignants spécialistes sont âgés de moins de 40 ans (9 % ont moins de 30 ans et 24 % ont entre 30 et 39 ans). Leur expérience au primaire est de douze ans et plus pour 62 % d'entre eux, alors que 7 % indiquent en avoir trois ans et moins. La grande majorité sont titulaires d'un baccalauréat (85 %), tandis que 15 % possèdent un diplôme de deuxième cycle.

⁹ Le faible taux de réponse chez les enseignants de français, langue seconde ($n \leq 23$) entraîne une marge d'erreur trop élevée. Ces données ne seront donc pas présentées dans le rapport.

¹⁰ Puisque la notion d'enseignant titulaire n'est pas la même en milieu anglophone et en milieu francophone, les titulaires enseignant la musique ou l'éducation physique ont été considérés comme des spécialistes aux fins de la présente analyse. Cette opération a été effectuée pour les deux groupes de répondants (anglophone et francophone) dans le but d'uniformiser le groupe des spécialistes. Cette opération a entraîné le reclassement de dix-sept participants.

Tous les répondants spécialistes travaillent dans un établissement public et 94 % enseignent dans une école francophone. De plus, 75 % des enseignants spécialistes travaillent à temps plein.

Plus de la moitié (51 %) des enseignants spécialistes affirment enseigner dans plus d'une école (32 % dans deux écoles, 13 % dans trois écoles, 4 % dans quatre écoles et 2 % dans cinq écoles ou plus), mais une plus grande proportion de répondants enseignent l'éducation physique et à la santé dans une seule école si on les compare aux enseignants en arts et en anglais, langue seconde. (Voir le tableau 6.)

Tableau 6

Nombre d'écoles où travaillent les enseignants spécialistes par catégories

Nombre d'écoles où travaillent les spécialistes	Discipline enseignée		
	Éducation physique et à la santé	Arts	Anglais, langue seconde
1 école	61 %	45 %	36 %
2 écoles	26 %	30 %	41 %
3 écoles	10 %	16 %	14 %
4 écoles	2 %	7 %	5 %
5 écoles ou plus	1 %	3 %	4 %

Source : MELS (2006)

Les directions d'école

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 %. L'erreur maximale d'une proportion associée à un tel échantillon est estimée à $\pm 3,0$ % (sig. = 95 %).

Près des deux tiers (62 %) des personnes qui travaillent à la direction d'une école et qui ont rempli le questionnaire sont des femmes. Les répondants sont âgés de 50 ans et plus dans une proportion de 44 %. Par ailleurs, 40 % ont entre 40 et 49 ans et 17 % ont 39 ans et moins. Leur niveau d'expérience se répartit comme suit : 22 % ont douze ans ou plus d'expérience comme directrice ou directeur; 21 % cumulent entre huit et onze ans d'expérience à ce titre, 38 % entre quatre et sept ans et 19 % trois ans ou moins. De plus, 58 % de ces répondants ont enseigné pendant plus de douze ans. Seulement 1 % d'entre eux 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 %) ont un diplôme de deuxième cycle universitaire et 1 % ont un doctorat.

Les trois quarts (77 %) des directrices et directeurs d'école sont rattachés à une seule école, 19 % à deux écoles primaires et 5 % à trois écoles ou plus. Enfin, les trois quarts n'ont aucun adjoint, alors que 24 % en ont un. Seulement 1 % des directrices et directeurs d'école constituant l'échantillon ont trois adjoints ou plus. De plus, 88 % de ces répondants sont francophones et 93 % travaillent dans le réseau public.

Les conseillers pédagogiques

L'ensemble de la population des conseillers pédagogiques a été considéré pour l'enquête. Ainsi, sur une possibilité de 522 individus¹¹, 240 ont répondu au sondage, soit un taux de réponse de 46 %.

Plus de 75 % de ces 240 répondants sont des femmes. Le tiers (34 %) sont âgés de 50 ans ou plus, 42 % ont entre 40 et 49 ans et le quart (25 %) ont moins de 40 ans. Un peu plus de la moitié (54 %) ont complété un baccalauréat, 43 % sont titulaires d'un diplôme de

¹¹ Il est difficile d'estimer précisément le nombre de conseillères et de conseillers pédagogiques au primaire. Le chiffre avancé provient de la Fédération des commissions scolaires du Québec.

deuxième cycle et sept (3 %) possèdent un doctorat. Les conseillères et conseillers pédagogiques qui ont participé à l'enquête sont nombreux à débiter dans la profession. En effet, 39 % pratiquent cette profession depuis trois ans ou moins et 31 % depuis quatre à sept ans. Certains la pratiquent depuis plus longtemps : 9 % ont entre huit et onze ans d'expérience, alors que 21 % en ont douze ans et plus. Par contre, les trois quarts ont enseigné pendant huit ans et plus. Seulement 6 % des conseillères et conseillers pédagogiques n'ont jamais enseigné. Enfin, 93 % de ces participants ont rempli le questionnaire français et 7 % le questionnaire anglais.

En plus d'intervenir au primaire, 68 % des conseillers pédagogiques ayant répondu au sondage interviennent aussi au préscolaire dans une proportion de 68 % et au secondaire dans une proportion de 66 %. Par ailleurs, 25 % des conseillers pédagogiques indiquent intervenir spécifiquement dans une ou plusieurs écoles d'un même secteur ou d'un même regroupement, 43 % indiquent intervenir dans l'ensemble des écoles de la commission scolaire et 32 % indiquent intervenir *à la fois* spécifiquement dans une ou des écoles et dans l'ensemble des écoles de la commission scolaire.

Les conseillers pédagogiques sont souvent responsables de plusieurs dossiers, notamment : approches pédagogiques (65 %), renouveau pédagogique (64 %), discipline scolaire (51 %) et évaluation (49 %). Le quart d'entre eux sont responsables du dossier de l'adaptation scolaire (26 %), alors que 20 % sont responsables du dossier des TIC.

La proportion de conseillers pédagogiques formellement responsables d'une discipline varie entre 1 % et 18 %. Les conseillers pédagogiques sont principalement responsables des disciplines *Français, langue d'enseignement* (18 %), *Mathématique* (18 %), *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (17 %), *Science et technologie* (15 %) et *Anglais, langue seconde* (11 %).

Tableau 7

Les différents groupes de répondants

Types de répondants	Taille de la population	Taille de l'échantillon	Nombre de répondants	Taux de réponse
Enseignants titulaires	16 108	4 716	2 000	42,4 %
Enseignants en adaptation scolaire	2 842	1 336	450	33,7 %
Enseignants spécialistes	3 788	3 675	1 037	28,2 %
Directions d'école	1 702	1 702	646	38 %
Conseillers pédagogiques	522	522	240	46 %

Source : MELS (2006)

Dans le but d'alléger le présent rapport, seules les données permettant d'apporter un éclairage supplémentaire à l'analyse des résultats du personnel enseignant seront présentées. Ainsi, l'analyse de l'ensemble des réponses des directions d'école et des conseillers pédagogiques fera l'objet d'un tiré à part.

2.2.2 L'enquête du Collège Mérici (mai 2001)

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 des premier et deuxième cycles du primaire de l'ensemble du Québec. Cette enquête, réalisée à la fin de la première année d'application obligatoire du PDF, avait pour objectif de tracer un portrait de l'implantation du nouveau Programme de formation de l'école québécoise.

Les principaux sujets abordés par cette enquête sont :

- les fondements et les changements reconnus :
 - les pratiques pédagogiques;
 - l'ancrage du PDF dans la réalité de l'élève;
 - l'information relative au PDF;
 - la compréhension du PDF;
 - l'appropriation du PDF;
- les préoccupations des enseignants :
 - l'implantation et l'efficacité du PDF;
 - les outils d'information ministériels.

Un questionnaire a été acheminé à plus de 24 000 enseignants du primaire. Le taux de réponse est de 32 %. Près de 8 000 questionnaires ont été saisis aux fins d'analyse. La marge d'erreur relative est de 1,2 % pour un niveau de confiance de 95 % (19 fois sur 20).

2.2.3 L'enquête du GAPE-CRIRES (octobre 2004)

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 PDF 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 assurer le succès de l'implantation du PDF.

Les sujets abordés dans cette enquête sont essentiellement :

- le contexte de la mise en œuvre du nouveau curriculum;
- les contraintes de la mise en œuvre du nouveau curriculum;
- la clarté, la pertinence et la cohérence du nouveau Programme de formation;
- la connaissance, la compréhension et l'interprétation du nouveau Programme de formation;
- l'adhésion et l'engagement;
- le climat organisationnel et la dynamique relationnelle;
- le fonctionnement et la gestion de la mise en œuvre du nouveau curriculum :
 - planification;
 - information et communication;
 - formation (initiale et continue) et soutien;
 - ressources (humaines, budgétaires et temporelles);
 - leadership;
 - suivi, ajustement et pilotage;
 - efficacité, c'est-à-dire les effets observables à ce jour;
- l'avenir de la réforme.

Sur 8 116 questionnaires (quatre par école) distribués dans 2 029 écoles (1 769 francophones et 260 anglophones), 1 333 ont été reçus au terme de l'opération, soit un taux de réponse de 17 %. Les données retenues aux fins d'analyse présentent un degré de signification statistique plus petit que 0.05.

2.2.4 L'Enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS), données de 1995 et de 2003

L'objectif général des enquêtes TEIMS est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la mathématique et des sciences, en fournissant des données sur la performance des élèves selon les caractéristiques de différents curriculums, 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 la mathématique 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 quatrième 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 enquête¹². Il faut toutefois préciser qu'en 1995, un échantillon d'élèves de 10 ans, en troisième ou en quatrième année, ont participé à l'évaluation, alors qu'en 2003, l'échantillon n'était constitué que d'élèves de quatrième année du primaire. Les détails concernant la constitution de l'échantillon québécois de 1995 ne sont pas disponibles dans le rapport TIMMS 2003 (TEIMS).

2.2.5 Les épreuves obligatoires d'écriture en français, langue d'enseignement (juin 2000 et 2005, sixième année du primaire)

Depuis 1986, les élèves de la fin du primaire sont soumis à une épreuve obligatoire d'écriture. Jusqu'en 1995, le Ministère a assuré la correction d'échantillons d'épreuves 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 par le Ministère 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 sixième année (deuxième année du troisième cycle du primaire) aux épreuves obligatoires d'écriture passées en juin 2000 et en juin 2005, ont été analysés et comparés.

L'échantillon d'épreuves de chaque année comporte plus de 1 000 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 PDF. La méthode d'évaluation qui conduit à porter un jugement sur les performances des élèves en écriture est présentée à l'annexe 3.

2.2.6 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.

2.2.7 Le taux de renouvellement du personnel scolaire

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 PDF. Il est calculé à partir des données annuelles (du 1^{er} juillet au 30 juin) du système ministériel PERCOS. Il prend en compte le taux de renouvellement ainsi que la diminution de postes due à la baisse de l'effectif scolaire et ne comprend pas le personnel des commissions scolaires Crie, Kativik et du Littoral.

¹² Source : TIMMS, *International Mathematics Report*, 2003.

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

3. L'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FORMATION

Dans cette partie du rapport, il sera question de l'adhésion du personnel scolaire aux orientations du PDF, de son degré d'application, de la mise en œuvre des pratiques pédagogiques liées à son application et des conditions de sa mise en œuvre.

Les résultats de l'enquête menée auprès du personnel enseignant en mars 2006 par le MELS constituent l'élément central de la présente section, qui vise à faire le point sur les changements réalisés au primaire depuis le début de la mise en œuvre du nouveau Programme de formation. Ainsi, les autres données disponibles identifiées dans la section méthodologie seront utilisées en fonction de l'éclairage supplémentaire qu'elles apportent à l'analyse de ces résultats.

3.1 L'adhésion au Programme de formation

En 2001 et 2004, selon les données du Collège Mérici (2001) et du GAPE-CRIRES (2004), le personnel scolaire était majoritairement d'accord avec les orientations et les principaux éléments du PDF et s'attendait à ce qu'il favorise une diversification de ses pratiques professionnelles. Cependant, selon les données du GAPE-CRIRES (2004), une majorité de répondants trouvaient que les méthodes et critères d'évaluation du PDF manquent de clarté.

FAITS SAILLANTS

Selon les réponses aux questions ouvertes de l'enquête du MELS (2006), le personnel scolaire dit apprécier le Programme de formation parce qu'il met l'accent sur le processus d'apprentissage et favorise l'intégration de l'ensemble des disciplines en un tout cohérent. Par contre, des répondants mentionnent que le Programme est trop chargé (trop de compétences et de contenus).

Selon les résultats des recherches du Collège Mérici (2001) et du GAPE-CRIRES (2004), une majorité d'enseignants ont lu le PDF 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 révèle que 84 % du personnel enseignant connaît assez ou suffisamment bien le PDF et qu'il l'a bien compris.

Selon GAPE-CRIRES (2004), 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 PDF est globalement positive (88 %). Les répondants considèrent que les concepts de compétences disciplinaires et de compétences transversales (82 %) 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 et 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. (Voir le tableau 1 de l'annexe 7.)

Par ailleurs, selon l'étude du GAPE-CRIRES (2004), les opinions sur le PDF sont plutôt positives : de 76 % à 89 % des répondants sont d'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. (Voir le tableau 2 de l'annexe 7.)

Selon l'enquête du MELS (2006), 27 % des enseignants titulaires ayant répondu à la première question ouverte du questionnaire d'enquête (*Indiquez le principal élément positif de l'application du Programme de formation*) soulignent que le PDF est intéressant,

adéquat, actuel. Plusieurs disent apprécier le Programme, car il met l'accent sur le processus d'apprentissage et favorise l'intégration de l'ensemble des disciplines en une vision globale. Ces enseignants le jugent bien construit et utile pour guider leur pratique.

Par contre, entre 14 % et 23 % des enseignants, selon les groupes, affirment, en réponse à la deuxième question ouverte (*Indiquez la principale difficulté qui ressort de l'application du PDF*), que le PDF est trop chargé ou trop exigeant. Ils mentionnent notamment que le Programme contient trop de compétences, trop de contenus, ou qu'il augmente trop le niveau de difficulté pour les élèves.

3.2 Le degré d'application du Programme de formation

En 2004, plus de la moitié des enseignants interrogés par le GAPE-CRIRES indiquaient qu'il était facile de mettre en pratique les domaines généraux de formation (56 %) ainsi que les compétences des programmes disciplinaires (54 %). Toutefois, l'évaluation des progrès des élèves dans les divers domaines de formation (27 %) et des compétences (23 %) leur semblait être une tâche plus difficile. (Voir le tableau 3 de l'annexe 7.)

3.2.1 La prise en compte des orientations du Programme de formation

L'analyse des données, notamment celles concernant la prise en compte des orientations du PDF, laisse transparaître que certains facteurs peuvent influencer les réponses des différents groupes de répondants. Ainsi, la formation initiale, la tâche, le contexte de travail, les caractéristiques des élèves et le programme disciplinaire enseigné peuvent avoir une incidence sur les réponses.

FAITS SAILLANTS

Le niveau de facilité dans la prise en compte des orientations du PDF varie selon les différents groupes d'enseignants. Les conseillers pédagogiques portent toutefois un regard plus négatif que les enseignants sur cet aspect, sauf en ce qui concerne l'orientation *Amener mes élèves à acquérir des connaissances propres aux disciplines*.

En ce qui concerne les enseignants titulaires de classe ordinaire, de 52 % à 87 % estiment que la prise en compte des orientations du Programme de formation est plutôt ou très facile. Les trois orientations les plus faciles à prendre en compte pour ces derniers sont : *Amener les élèves à acquérir des connaissances propres aux disciplines*, *Amener les élèves à donner du sens aux apprentissages qu'ils font à l'école* et *Tirer profit de l'évaluation pour aider les élèves dans leurs apprentissages*. Les trois orientations les plus difficiles à prendre en compte sont : *Amener les élèves à développer des compétences transversales*, *Amener les élèves à saisir les liens entre les disciplines* et *Tenir compte des besoins particuliers des élèves*.

Dans l'ensemble, les enseignants en adaptation scolaire, particulièrement les titulaires, présentent les plus faibles proportions de répondants pour qui la prise en compte des orientations du PDF est plutôt ou très facile, sauf en ce qui concerne l'orientation *Tenir compte des besoins particuliers de mes élèves* (73 % pour les titulaires et 87 % pour les non-titulaires). Chez les enseignants en adaptation scolaire non titulaires, l'écart avec les autres groupes d'enseignants est moins prononcé que les titulaires et ne s'applique pas à toutes les orientations.

Ainsi, à titre d'exemple, alors que les enseignants en adaptation scolaire non titulaires constituent le groupe pour lequel la concertation avec les collègues du cycle est la plus facile (74 %), celle-ci semble être plus difficile chez les enseignants spécialistes (entre 34 % et 41 %).

Finalement, les enseignants en éducation physique et à la santé trouvent plus difficile (33 %) que les enseignants spécialistes en arts (84 %) et en anglais, langue seconde (73 %) de faire place à la dimension culturelle dans les situations d'apprentissage.

Les enseignants titulaires du primaire

Selon l'enquête du MELS (2006), une forte proportion d'enseignants titulaires de classe ordinaire disent parvenir à appliquer assez facilement les trois orientations suivantes :

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

- *Tenir compte des besoins particuliers des élèves* (52 %);
- *Amener les élèves à saisir les liens entre les différentes disciplines* (53 %);
- *Amener les élèves à développer des compétences transversales* (54 %);
- *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. (Voir le tableau 8.)

Les enseignants en adaptation scolaire

Les deux orientations que les enseignants en adaptation scolaire parviennent à appliquer le plus facilement sont :

- *Tenir compte des besoins particuliers de mes élèves* (73 % des enseignants en adaptation scolaire titulaires et 87 % des non-titulaires plutôt ou très facilement);
- *Tirer profit de l'évaluation pour aider mes élèves dans leurs apprentissages* (58 % des enseignants en adaptation scolaire titulaires et 82 % des non-titulaires plutôt ou très facilement).

Les orientations les moins faciles à appliquer selon les enseignants en adaptation scolaire sont :

- *Amener mes élèves à développer des compétences transversales* (42 % et 45 % plutôt ou très facilement);
- *Amener mes élèves à être capables d'utiliser leurs connaissances dans de nouvelles situations* (30 % et 47 % plutôt ou très facilement);
- *Amener mes élèves à saisir les liens entre les différentes disciplines* (23 % et 30 % plutôt ou très facilement).

Une différence importante est observée entre les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires en ce qui concerne leur niveau de difficulté à appliquer l'orientation *Amener mes élèves à réfléchir sur leurs façons de travailler et d'apprendre (démarches, stratégies, etc.)*. En effet, 37 % des enseignants titulaires d'une classe spécialisée considèrent appliquer cette orientation plutôt ou très facilement comparativement à 71 % des enseignants non titulaires.

Les enseignants spécialistes

Les trois orientations les plus faciles à appliquer pour les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé sont : *Amener mes élèves à acquérir des connaissances propres aux disciplines* (86 % plutôt ou très facilement), *Amener mes élèves à donner du sens aux apprentissages qu'ils font à l'école* (79 % plutôt ou très facilement) et *Laisser une part d'initiative à mes élèves dans les situations d'apprentissage* (78 % plutôt ou très facilement). Moins de 50 % de ceux-ci trouvent plutôt ou très facile de prendre en compte les orientations suivantes : *Faire place à la dimension culturelle dans les situations d'apprentissage* (33 %), *Travailler en concertation avec les collègues du cycle* (38 %), *Amener mes élèves à saisir les liens entre les différentes disciplines* (41 %) et *Amener mes élèves à développer des compétences transversales* (43 %).

Les deux orientations les plus faciles à appliquer pour les enseignants spécialistes en arts sont : *Amener mes élèves à acquérir des connaissances propres aux disciplines* (89 % plutôt ou très facilement) et *Amener mes élèves à donner du sens aux apprentissages qu'ils font à l'école* (80 % plutôt ou très facilement). La prise en compte de l'orientation *Travailler en concertation avec les collègues du cycle* est considérée comme plutôt ou très facile par la plus petite proportion d'enseignants spécialistes en arts (41 %).

En ce qui a trait aux enseignants spécialistes en anglais, langue seconde, les orientations les plus faciles à prendre en compte sont : *Amener mes élèves à acquérir des connaissances propres aux disciplines* (77 % plutôt ou très facilement) et *Amener mes élèves à donner du sens aux apprentissages qu'ils font à l'école* (74 % plutôt ou très facilement). Les orientations les moins faciles à appliquer par ce groupe d'enseignants spécialistes sont : *Travailler en concertation avec les collègues du cycle* (34 % plutôt ou très facilement), *Amener mes élèves à saisir les liens entre les différentes disciplines* (45 % plutôt ou très facilement) et *Amener mes élèves à développer des compétences transversales* (47 % plutôt ou très facilement). (Voir le tableau 8.)

Les conseillers pédagogiques

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 conseillers pédagogiques concerne le degré d'aisance du personnel enseignant à *tirer profit de l'évaluation 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 conseillers pédagogiques partagent cette opinion sur le degré d'aisance des enseignantes et enseignants. (Voir le tableau 8.)

Tableau 8

Proportion (%) de répondants qui considèrent qu'il est plutôt facile ou très facile pour le personnel enseignant de prendre en compte les orientations du PDF

Orientations :	Enseignants titulaires de classe ordinaire n ≥ 1 959	Enseignants, adaptation scolaire, titulaires et non titulaires () n ≥ 227 (n ≥ 210)	Enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé n ≥ 578	Enseignants spécialistes en arts n ≥ 485	Enseignants spécialistes en anglais, langue seconde n ≥ 238	Conseillers pédagogiques (n ≥ 226)
➤ Amener mes élèves à acquérir des connaissances propres aux disciplines	87	55 (63)	86	89	77	90
➤ Tirer profit de l'évaluation pour aider mes élèves dans leurs apprentissages	79	58 (82)	58	70	72	27
➤ Amener mes élèves à donner du sens aux apprentissages qu'ils font à l'école	75	50 (73)	79	80	74	48
➤ Laisser une part d'initiative à mes élèves dans les situations d'apprentissage	68	44 (62)	78	77	71	32
➤ Amener mes élèves à être capables d'utiliser leurs connaissances dans de nouvelles situations	64	30 (47)	74	71	63	38
➤ Amener mes élèves à réfléchir sur leurs façons de travailler et d'apprendre (démarches, stratégies, etc.)	64	37 (71)	56	62	59	22
➤ Amener mes élèves à se donner des défis personnels	62	46 (56)	71	63	52	46
➤ Faire place à la dimension culturelle dans les situations d'apprentissage	62	48 (53)	33	84	73	26
➤ Travailler en concertation avec les collègues du cycle	60	50 (74)	38	41	34	---
➤ 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	45 (50)	57	52	65	17
➤ Amener mes élèves à développer des compétences transversales	54	42 (45)	43	59	47	22
➤ Amener mes élèves à saisir les liens entre les différentes disciplines	53	23 (30)	41	56	45	20
➤ Tenir compte des besoins particuliers de mes élèves	52	73 (87)	66	57	57	18

Source : MELS (2006)

3.2.2 La prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels¹³

Les résultats de l'enquête concernant la prise en compte des compétences disciplinaires sont présentés ici par domaines d'apprentissage.

Un domaine d'apprentissage regroupe sous un même objectif général et des apprentissages communs des disciplines d'un même champ d'études. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, les domaines d'apprentissage sont un rempart contre le réductivisme et contribuent à renforcer la fonction cognitive de l'école et des savoirs essentiels à acquérir. Ils mettent en valeur la cohérence du curriculum, son équilibre et la contribution complexe et convergente des disciplines à chacun des domaines.

➤ Le domaine des langues

Le domaine des langues regroupe les programmes de français, langue d'enseignement; d'anglais, langue d'enseignement, d'anglais, langue seconde et de français, langue seconde (base et immersion). Son objectif général est de développer la communication orale et la communication écrite permettant d'exprimer sa compréhension du monde, d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture.¹⁴

FAITS SAILLANTS

Dans l'ensemble des programmes du domaine des langues, la prise en compte des savoirs essentiels est facile ou très facile pour une majorité d'enseignants (entre 71 % et 96 %).

En **français, langue d'enseignement**, la majorité des enseignants titulaires de classe ordinaire indiquent travailler souvent ou occasionnellement les compétences *Lire des textes variés* (95 % souvent et 5 % occasionnellement), *Écrire des textes variés* (79 % souvent et 19 % occasionnellement) et *Communiquer oralement* (52 % souvent et 43 % occasionnellement). Pour la plupart d'entre eux, il est facile de planifier des situations d'apprentissage touchant ces compétences et de porter un jugement sur leur développement.

Par contre, les enseignants titulaires indiquent travailler moins fréquemment la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, et trouver plus difficile de prendre en compte et d'évaluer cette compétence. Les enseignants en adaptation scolaire éprouvent cette difficulté dans une plus large mesure que les enseignants titulaires de classe ordinaire.

Les enseignants en adaptation scolaire titulaires indiquent travailler moins souvent que les titulaires de classe ordinaire et que les enseignants en adaptation scolaire non titulaires les compétences *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés*. De plus, les enseignants en adaptation scolaire titulaires trouvent un peu plus difficile de prendre en compte ces compétences ainsi que les savoirs essentiels en français, langue d'enseignement.

Quant aux enseignants en adaptation scolaire non titulaires, une majorité d'entre eux travaillent le plus souvent la compétence *Lire des textes variés* et, dans une moindre mesure, la compétence *Écrire des textes variés*. Par contre, ils mettent moins l'accent sur la compétence *Communiquer oralement* et trouvent plus difficile de prendre en

¹³ Les fréquences pour les enseignants en adaptation scolaire titulaires d'une classe ne figurent pas pour les programmes *Danse*, *Art dramatique*, *English as a Second Language* et *Français, langue seconde* (programme de base et immersion), car le nombre de répondants de cette catégorie est inférieur à 30 pour chacun de ces programmes.

¹⁴ Ministère de l'Éducation (2001). Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, éducation préscolaire et enseignement primaire, 350 p.

compte cette compétence que les titulaires de classe ordinaire et que les enseignants titulaires en adaptation scolaire.

En **anglais, langue d'enseignement**, la majorité des titulaires de classe ordinaire indiquent travailler souvent et prendre en compte facilement les trois compétences suivantes : *To read and listen to literacy, popular and information-based texts*, *To use language to communicate and learn* et *To write self-expressive, narrative and information-based texts*. Par contre, la compétence *To present his/her literacy in different media* est prise en compte moins fréquemment, et les enseignants jugent plus difficile de planifier des situations d'apprentissages touchant cette compétence et de l'évaluer.

En **anglais, langue seconde** (*English as a Second Language*), une plus grande proportion de répondants indiquent travailler souvent les compétences *To interact orally in English* et *To reinvest understanding of oral and written texts* que la compétence *To write texts*. Les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde sont plus nombreux que les enseignants titulaires à travailler souvent les compétences *To interact orally in English* et *To reinvest understanding of oral and written texts*. Par contre, les spécialistes sont moins nombreux que les enseignants titulaires à travailler souvent ou occasionnellement la compétence *To write texts*. Globalement, les enseignants spécialistes sont plus nombreux que les enseignants titulaires à trouver qu'il est plutôt ou très facile de prendre en compte les trois compétences et les savoirs essentiels en anglais, langue seconde.

En **français, langue seconde**, la compétence *Interagir en français en se familiarisant avec le monde francophone* est prise en compte un peu plus souvent que la compétence *Produire des textes variés* (ceci est particulièrement vrai pour le programme de base). Pour une majorité d'enseignants, les programmes de français, langue seconde ne semblent pas représenter de difficulté. Toutefois, les enseignants du programme d'immersion sont un peu plus nombreux à trouver qu'il est plutôt ou assez facile de prendre en compte les compétences et les savoirs essentiels que ceux du programme de base.

Français, langue d'enseignement

La majorité des enseignants titulaires de classe ordinaire indiquent travailler souvent les trois compétences suivantes du programme de français, langue d'enseignement : *Lire des textes variés* (95 %), *Écrire des textes variés* (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. (Voir le tableau 9.)

Par ailleurs, la majorité des enseignants en adaptation scolaire (titulaires et non titulaires) disent travailler souvent les compétences *Lire des textes variés* (respectivement 78 % et 95 %) et, dans une moindre mesure, *Écrire des textes variés* (57 % et 67 %). Ils disent trouver plutôt ou très facile de planifier des situations d'apprentissage touchant ces deux compétences (entre 72 % et 96 % selon la compétence et le groupe d'enseignants en adaptation scolaire) et d'évaluer ces compétences (entre 77 % et 96 %). La compétence *Communiquer oralement* est travaillée souvent par un moins grand nombre d'enseignants

en adaptation scolaire non titulaires (34 %) que par les enseignants titulaires de classe spécialisée (58 %).

La compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est travaillée moins souvent par les enseignants en adaptation scolaire (titulaires : 12 % souvent et 37 % occasionnellement; non-titulaires : 10 % souvent et 29 % occasionnellement) que par les enseignants titulaires de classe ordinaire. De plus, peu d'enseignants en adaptation scolaire trouvent facile de planifier des situations visant le développement de cette compétence (37 % des titulaires et 45 % des non-titulaires) et de l'évaluer (difficile pour près de 70 %).

Chez les enseignants en adaptation scolaire, 71 % des titulaires trouvent facile de tenir compte des savoirs essentiels en français, langue d'enseignement, alors que cette proportion est de 96 % chez les non-titulaires. (Voir le tableau 10.)

Anglais, langue d'enseignement

La majorité des enseignants titulaires de classe ordinaire 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 92 % et 94 %, selon la compétence) et d'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 (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 %). (Voir le tableau 9.)

Le nombre d'enseignants en adaptation scolaire ayant répondu aux questions concernant la prise en compte des compétences du programme d'anglais, langue d'enseignement est inférieur à 30, ce qui ne permet pas d'analyser les réponses.

Anglais, langue seconde (English as a second language)

Les spécialistes travaillent plus souvent les compétences *To interact orally in English* (89 % comparativement à 75 %) et *To reinvest understanding of oral and written texts* (77 % comparativement à 62 %) que les enseignants titulaires. Par contre, les enseignants spécialistes sont moins nombreux à travailler *souvent* la troisième compétence, *To write texts* (32 % comparativement à 48 %), et ce, même s'ils sont plus nombreux à estimer *facile* de planifier des situations d'apprentissage et d'évaluer cette compétence. Toutefois, ils sont 90 % à la travailler souvent ou occasionnellement contre 72 % des enseignants titulaires.

Les deux groupes d'enseignants jugent plutôt ou très facile de prendre en compte les savoirs essentiels dans des proportions comparables (83 % des spécialistes et 77 % des titulaires). (Voir le tableau 9.)

Français, langue seconde (base et immersion)

En français, langue seconde, la compétence *Interagir en français en se familiarisant avec le monde francophone* est prise en compte un peu plus souvent (77 % pour chacun des deux programmes) que la compétence *Produire des textes variés* (53 % pour le programme de base et 68 % pour le programme d'immersion). Pour une majorité d'enseignants, les programmes de *français, langue seconde* ne semblent pas représenter de difficulté. Toutefois, les enseignants du programme d'immersion trouvent un peu plus facile la prise en compte des compétences et des savoirs essentiels que ceux du programme de base. (Voir le tableau 9.)

Tableau 9

**Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels
du domaine des langues par les enseignants titulaires de classe ordinaire et
par les enseignants spécialistes ()**

Compétences disciplinaires :	Enseignants qui travaillent la compétence		Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur le développement de la compétence	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels de la discipline
	(%)		(%)	(%)	(%)
	Souvent	Occasionnellement			
➤ Français, langue d'enseignement				n ≥ 1 632	92
Lire des textes variés	95	05	97	92	
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				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	92	84	
To present his/her literacy in different media	27	45	58	54	
➤ Anglais, langue seconde				n ≥ 50 – (n ≥ 231)	77 (83)
To interact orally in English	75 (89)	20 (9)	83 (92)	81 (86)	
To reinvest understanding of oral and written texts	62 (77)	26 (20)	77 (83)	80 (79)	
To write texts	48 (32)	24 (58)	70 (78)	62 (80)	
➤ Français, langue seconde – Programme de base				n ≥ 50	76
Interagir en français en se familiarisant avec le monde francophone	77	7	81	71	
Produire des textes variés	53	26	72	73	
➤ Français, langue seconde – Immersion				n ≥ 143	81
Interagir en français en se familiarisant avec le monde francophone par les textes et les disciplines	77	12	85	79	
Produire des textes variés	68	24	90	85	

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

Source : (MELS 2006)

Tableau 10

**Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels
du programme de français, langue d'enseignement
par les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires ()**

Compétences disciplinaires :	Enseignants en adaptation scolaire qui travaillent la compétence		Enseignants en adaptation scolaire qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence	Enseignants en adaptation scolaire qui trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur le développement de la compétence	Enseignants en adaptation scolaire qui trouvent plutôt facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels de la discipline
	(%)		(%)	(%)	(%)
	Souvent	Occasionnellement			
➤ Français, langue d'enseignement	n ≥ 200 – (n ≥ 152)				71 (96)
Lire des textes variés	78 (95)	14 (6)	86 (96)	81 (96)	
Écrire des textes variés	57 (67)	28 (25)	76 (88)	77 (92)	
Communiquer oralement	58 (34)	35 (35)	88 (71)	76 (66)	
Apprécier des œuvres littéraires	12 (10)	37 (29)	37 (45)	30 (33)	

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

Source : (MELS 2006)

➤ Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie a pour objectif général de donner accès à un ensemble de savoirs qui empruntent aux méthodes, aux champs conceptuels et au langage propre à chacune des disciplines qui définissent le domaine.¹⁵

Alors que pour le programme de mathématique, cinq heures par semaine sont inscrites à titre indicatif dans la grille horaire du primaire, le programme de science et technologie est inclus dans un bloc de temps de onze heures non réparti comprenant six disciplines.

FAITS SAILLANTS

La prise en compte des compétences du programme de science et technologie est globalement plus difficile que celles du programme de mathématique. Cette situation n'est toutefois pas nouvelle, puisque des observations faites dans le passé¹⁶ indiquaient que les enseignants du primaire avait déjà de la difficulté à enseigner le programme de science de la nature.

De façon plus précise, la prise en compte des savoirs essentiels du programme de mathématique est facile ou très facile pour la grande majorité des enseignants titulaires de classe ordinaire. Ceux-ci indiquent travailler souvent ou occasionnellement la compétence *Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques* dans des proportions de 90 % et de 9 %. Ils sont également nombreux à indiquer qu'il est facile de prendre en compte (91 %) et d'évaluer cette compétence (86 %). Vient ensuite la compétence *Résoudre une situation-problème mathématique*, que 61 % des enseignants titulaires indiquent travailler souvent et 32 % occasionnellement. La compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique* semble la moins fréquemment travaillée (54 % souvent et 35 % occasionnellement) et la plus difficile à évaluer (62 %).

Il semble plus facile pour les enseignants en adaptation scolaire non titulaires de prendre en compte les compétences et les savoirs essentiels du programme de mathématique que pour les enseignants titulaires en adaptation scolaire. Chez les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires, les trois compétences de mathématique sont prises en compte moins fréquemment que chez les titulaires de classe ordinaire. Cependant, la compétence *Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques* demeure la plus prise en compte (66 % et 60 % souvent, 21 % et 31 % occasionnellement) et la compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique*, la moins prise en compte (38 % et 45 % souvent, 37 % et 41 % occasionnellement).

De façon générale, les trois compétences du programme de science et technologie sont prises en compte par une faible proportion d'enseignants. Ainsi, les enseignants titulaires indiquent travailler souvent chaque compétence dans des proportions variant entre 15 % et 22 %, alors que la proportion indiquant travailler occasionnellement chaque compétence varie de 50 % à 54 %. La planification des situations d'apprentissage concernant ces compétences ainsi que leur évaluation sont jugées plutôt ou très faciles par des proportions de répondants variant entre 39 % et 54 %. De plus, 50 % des enseignants titulaires de classe ordinaire indiquent trouver plutôt ou très facile la prise en compte des savoirs essentiels du programme de science et technologie.

Les difficultés observées chez les enseignants titulaires de classe ordinaire dans la prise en compte du programme de science et technologie semblent encore plus importantes chez les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires.

¹⁵ Idem

¹⁶ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les régimes pédagogiques*, rapport annuel sur l'application et l'applicabilité, Québec, ministère de l'Éducation, 1990.

Mathématique

La majorité des enseignants titulaires indiquent travailler souvent les trois compétences de mathématique : *Raisonnement à l'aide de concepts et de 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 mathématiques* (91 % plutôt ou très facilement) que celui des deux autres compétences (*Résoudre une situation-problème mathématique*, 72 %,) *Communiquer à l'aide du 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 *Raisonnement* et 73 % pour *Résoudre*).

Chez les enseignants en adaptation scolaire, les compétences de mathématique les plus souvent travaillées sont *Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques* (66 % des titulaires et 60 % des non-titulaires ont répondu souvent, 21 %, et occasionnellement, 31 %) et *Résoudre une situation-problème* (51 % et 57 % souvent, 30 %, et 38 % occasionnellement). La compétence la moins travaillée est *Communiquer à l'aide du langage mathématique* (38 % des titulaires et 45 % des non-titulaires souvent, 37 % et 41 % occasionnellement).

Par ailleurs, la plupart des enseignants en adaptation scolaire disent être à l'aise pour planifier des situations d'apprentissage (entre 58 % et 86 % selon la compétence) et pour évaluer les compétences dans cette discipline (entre 57 % et 83 %). La compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique* semble un peu moins facile à évaluer (plutôt ou très facile pour 57 % et 73 %) que les deux autres. Quelque 79 % des enseignants en adaptation scolaire titulaires et 85 % des non-titulaires affirment tenir facilement compte des savoirs essentiels.

Il semble plus facile pour les enseignants en adaptation scolaires non titulaires de planifier des situations d'apprentissage visant le développement des compétences du programme de mathématique, de porter un jugement sur le développement de ces compétences et de tenir compte des savoirs essentiels que pour les enseignants titulaires en adaptation scolaire. (Voir les tableaux 11 et 12.)

*Science et technologie (deuxième et troisième cycles)*¹⁷

Les compétences du programme de science et technologie sont travaillées moins fréquemment et prises en compte plus difficilement par les enseignants titulaires de classe ordinaire que celles des programmes de français, langue d'enseignement; d'anglais, langue d'enseignement 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.

Les compétences de science et technologie sont travaillées moins fréquemment et prises en compte plus difficilement par les enseignants en adaptation scolaire¹⁸ que celles de français

¹⁷ En ce qui a trait au programme *Science et technologie*, seules les réponses des enseignants titulaires des deuxième et troisième cycles ont été analysées, car ce programme n'est pas inscrit à la grille-matières du premier cycle du primaire.

et mathématique. Entre 9 % et 15 % de ce groupe d'enseignants disent travailler ces compétences souvent, alors qu'un peu plus du tiers (entre 37 % et 44 %) disent le faire occasionnellement. Environ un enseignant sur trois dit trouver facile de planifier des situations d'apprentissage (entre 35 % et 40 %) et d'évaluer les compétences dans cette discipline (entre 30 % et 33 %). Enfin, seulement 37 % des enseignants en adaptation scolaire trouvent facile de tenir compte des savoirs essentiels en science et technologie.

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 pédagogique¹⁹ 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. (Voir les tableaux 11 et 12.)

¹⁸ Seulement dix non-titulaires sont concernés par ces questions comparativement à 128 titulaires. Les réponses des deux groupes d'enseignants en adaptation scolaire ont donc été agrégées.

¹⁹ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les régimes pédagogiques*, rapport annuel sur l'application et l'applicabilité, Québec, ministère de l'Éducation, 1990.

Tableau 11

**Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels
du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie
par les enseignants titulaires de classe ordinaire**

Compétences disciplinaires :	Enseignants qui travaillent la compétence		Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence (%)	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur le développement de la compétence (%)	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels de la discipline (%)
	Souvent	Occasionnellement			
➤ Mathématique				n ≥ 1 824	93
Résoudre une situation-problème mathématique	61	32	72	73	
Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques	90	9	91	86	
Communiquer à l'aide du langage mathématique	54	35	71	62	
➤ Science et technologie 2 ^e et 3 ^e cycles				n ≥ 906	50
Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique	22	54	54	46	
Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie	15	51	45	39	
Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie	17	50	52	41	

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

Source : (MELS 2006)

Tableau 12

**Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels
du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie
par les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires ()**

Compétences disciplinaires :	Enseignants en adaptation scolaire qui travaillent la compétence (%)		Enseignants en adaptation scolaire qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence (%)	Enseignants en adaptation scolaire qui trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur le développement de la compétence (%)	Enseignants en adaptation scolaire qui trouvent plutôt facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels de la discipline (%)
	Souvent	Occasionnellement			
➤ Mathématique n ≥ 214 – (n ≥ 139)					79 (85)
Résoudre une situation-problème mathématique	51 (57)	30 (38)	76 (86)	73 (83)	
Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques	66 (60)	21 (31)	76 (83)	71 (79)	
Communiquer à l'aide du langage mathématique	38 (45)	37 (41)	58 (74)	57 (73)	
➤ Science et technologie, 2 ^e et 3 ^e cycles ²⁰ n ≥					37
Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique	11	44	40	31	
Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie	15	37	38	33	
Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie	9	38	35	30	

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

Source : (MELS 2006)

²⁰ Pour le programme *Science et technologie*, les réponses des titulaires et des non-titulaires des deuxième et troisième cycles sont présentées ensemble, car il y a seulement dix non-titulaires concernés.

➤ Le domaine de l'univers social

Ce domaine a pour objectif général de permettre à l'élève de construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé.

Les disciplines de l'univers social sont regroupées en un seul programme au primaire, soit *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Ce programme propose de développer la compétence *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* au premier cycle du primaire.

Au même titre que le programme de science et technologie, le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté est inclus dans un bloc de temps de onze heures non réparti sur la grille horaire du primaire.

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

FAITS SAILLANTS

Au premier cycle du primaire, le quart des enseignants titulaires de classe ordinaire prennent en compte souvent la compétence *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*, alors que 58 % le font occasionnellement.

Aux deuxième et troisième cycles du primaire, entre 28 % et 41 % des enseignants titulaires de classe ordinaire indiquent travailler souvent les compétences de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, et entre 50 % et 54 %, occasionnellement. La compétence qui semble la plus facile est *Lire l'organisation d'une société sur son territoire*, alors que la plus difficile est *S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire*. En général, les enseignants titulaires ont un peu plus de facilité à planifier des situations d'apprentissage dans la discipline qu'à porter un jugement sur le développement des compétences. Par ailleurs, six titulaires sur dix trouvent facile de tenir compte des savoirs essentiels en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté.

Les enseignants en adaptation scolaire indiquent prendre en compte moins fréquemment et moins facilement les compétences et les savoirs essentiels du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté.

Des proportions moindres d'enseignants considèrent qu'il est facile ou très facile de prendre en compte les compétences et les savoirs essentiels du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté que des programmes de langue d'enseignement et de mathématique. Ces proportions sont toutefois un peu plus élevées que pour le programme de science et technologie.

Selon l'enquête du MELS (2006), 25 % des enseignants titulaires de classe ordinaire travaillent souvent la compétence *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société* au premier cycle du primaire, alors que 58 % la travaillent occasionnellement. Ces proportions sont respectivement de 18 % et de 44 % chez les enseignants en adaptation scolaire.

Les enseignants titulaires des deuxième et troisième cycles, de classe ordinaire, travaillent souvent les trois compétences du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* dans des proportions de 28 % à 41 %, alors qu'ils les travaillent occasionnellement dans des proportions de 50 % à 54 %. Pour ce qui est de planifier des situations d'apprentissage et de porter un jugement sur leur développement, la compétence qui semble la plus facile est *Lire l'organisation d'une société sur son territoire* (70 %), alors que la plus difficile est *S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire* (58 %).

De façon générale, ces proportions sont plus faibles chez les enseignants en adaptation scolaire. (Voir le tableau 13.)

Tableau 13

**Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels
du programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*
par les enseignants titulaires de classe ordinaire
et les enseignants en adaptation scolaire²¹ ()**

Compétences disciplinaires :	Enseignants qui travaillent la compétence		Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur le développement de la compétence	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels de la discipline
	(%)		(%)	(%)	(%) n = 1 253 (n ≥ 100)
	Souvent	Occasionnellement			
➤ Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté					60 (37)
1^{er} cycle					
Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société n ≥ 388 (n ≥ 100)	25 (18)	58 (44)	63 (52)	50 (49)	
2^e et 3^e cycles					
Lire l'organisation d'une société sur son territoire n ≥ 979 (n ≥ 100)	41 (15)	50 (38)	70 (41)	58 (31)	
Interpréter le changement dans une société et sur son territoire n ≥ 975 (n ≥ 100)	31 (9)	54 (36)	63 (38)	50 (31)	
S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire n ≥ 965 (n ≥ 100)	28 (10)	51(35)	58 (41)	42 (31)	

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

Source : MELS (2006)

²¹ Le nombre de réponses des enseignants en adaptation scolaire non titulaires à cette question étant de dix, les données de ces répondants ont été agrégées avec celles des titulaires.

➤ Le domaine des arts

Le domaine des arts regroupe les programmes d'art dramatique, d'arts plastiques, de danse et de musique. Son objectif général est d'apprendre à l'élève à créer, à interpréter et à apprécier des productions artistiques de façon à intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne.²²

Les réponses des spécialistes sur la prise en compte des compétences disciplinaires doivent être interprétées avec prudence, car plusieurs de ces disciplines regroupent un petit nombre d'enseignants au primaire.

FAITS SAILLANTS

Pour les quatre disciplines du domaine des arts, la prise en compte de la compétence *Apprécier des œuvres...* apparaît être plus difficile que les autres compétences. De plus, il semble plus facile pour les enseignants de planifier des situations d'apprentissage visant le développement des compétences que de porter un jugement sur leur développement.

Le programme d'arts plastiques est surtout enseigné par des enseignants titulaires de classe ordinaire. Selon les données du questionnaire, seule une minorité d'enseignants spécialistes dispensent cette discipline. Toutefois, des différences entre les deux groupes d'enseignants sont observées : les spécialistes en arts plastiques sont plus nombreux à prendre souvent ou occasionnellement en compte les compétences disciplinaires et les savoirs essentiels. Par ailleurs, tant pour les spécialistes que pour les titulaires, la compétence la plus souvent et la plus facilement prise en compte est de loin *Réaliser des créations plastiques personnelles*. Quant à la compétence *Réaliser des créations plastiques médiatiques*, son niveau de prise en compte est plus faible, comparable à celui de la compétence *Apprécier des œuvres d'art*. Finalement, 63 % des spécialistes et 49 % des enseignants titulaires trouvent facile de prendre en compte les savoirs en arts plastiques.

Tout comme les arts plastiques, l'art dramatique est enseigné majoritairement par des enseignants titulaires. De façon générale, ces derniers semblent prendre en compte moins souvent et avec moins de facilité que les enseignants spécialistes les compétences de ce programme. Par contre, tant chez les titulaires que chez les spécialistes en art dramatique, un peu moins de la moitié des répondants trouvent facile de prendre en compte les savoirs essentiels. L'art dramatique constitue la discipline artistique pour laquelle la prise en compte des savoirs essentielle semble la moins facile.

En musique, discipline enseignée exclusivement par des spécialistes, la compétence *Interpréter des pièces musicales* précède de loin les deux autres compétences en ce qui a trait à la fréquence et à la facilité de prise en compte. Autour de 90 % des enseignants indiquent travailler souvent cette compétence, trouver facile de planifier des situations d'apprentissage et de l'évaluer. La compétence *Inventer des pièces vocales ou instrumentales* semble prise en compte un peu moins fréquemment que la compétence *Apprécier des œuvres musicales*. La musique constitue la discipline artistique pour laquelle la prise en compte des savoirs essentiels s'avère la plus facile (85 %), selon les répondants.

Seulement 44 enseignants spécialistes indiquent enseigner le programme de danse. C'est pourquoi les résultats concernant cette discipline sont à considérer avec prudence.

²² Idem

Art dramatique

La compétence *Inventer des séquences dramatiques* est travaillée souvent par 48 % des répondants spécialistes et par 18 % des enseignants titulaires de classe ordinaire qui enseignent cette discipline. *Interpréter des séquences dramatiques* est travaillée souvent par 41 % des enseignants spécialisés et par 18 % des enseignants titulaires, alors qu'un peu plus (respectivement 45 % et 54 %) disent le faire occasionnellement. Une majorité d'enseignants spécialistes estiment qu'il est facile de planifier des situations d'apprentissage et d'évaluer ces deux compétences (entre 57 % et 81 %). Toutefois, une proportion moindre d'enseignants titulaires considère qu'il est facile ou très facile de prendre en compte et de porter un jugement sur ces dernières (entre 49 % et 62 %).

La compétence *Apprécier des œuvres théâtrales* est travaillée moins souvent que les deux autres. Les enseignants spécialistes la travaillent souvent dans une proportion de 22 % et les enseignants titulaires de classe ordinaire dans une proportion de 11 %. De plus, la planification des situations d'apprentissage (59 % et 50 %) et l'appréciation du développement de cette compétence chez les élèves semblent difficiles (52 % et 39 %). Par ailleurs, 46 % des enseignants de cette discipline trouvent facile de tenir compte des savoirs essentiels en art dramatique. (Voir le tableau 14.)

Arts plastiques

Un peu plus de la moitié des enseignants titulaires de classe ordinaire (53 %) et 71 % des enseignants spécialistes disent travailler souvent la compétence *Réaliser des créations plastiques personnelles*. Ils disent également être à l'aise pour planifier des situations d'apprentissage en lien avec cette compétence dans des proportions de 83 % pour les enseignants titulaires et de 91 % pour les spécialistes, alors que pour évaluer cette compétence, ces proportions sont de 68 % et de 81 %.

Les deux autres compétences du programme *Arts plastiques* sont travaillées souvent dans des proportions variant entre 9 % et 21 % pour les deux groupes d'enseignants. Il est facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels dans cette discipline pour 49 % des enseignants titulaires et 63 % des enseignants spécialistes. (Voir le tableau 14.)

Par ailleurs, 31 % des enseignants en adaptation scolaire indiquent enseigner les arts plastiques. De façon générale, les enseignants de ce groupe indiquent travailler moins souvent les compétences de ce programme et avoir moins de facilité à planifier des situations d'apprentissage les concernant ainsi qu'à porter un jugement sur leur développement. La prise en compte des savoirs essentiels de la discipline est également moins facile que pour les autres répondants. (Voir le tableau de l'annexe 9.)

Danse

Seulement 44 répondants ont indiqué enseigner cette discipline, ce qui invite à la prudence dans l'interprétation des résultats. Les deux tiers des répondants indiquent travailler souvent la compétence *Inventer et interpréter des danses*, alors qu'*Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades* est prise en compte par une plus faible proportion de répondants.

Musique

La compétence du programme de musique la plus souvent travaillée est *Interpréter des pièces musicales* (87 % souvent et 7 % occasionnellement). Les deux autres compétences sont travaillées moins fréquemment : *Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades* (34 % souvent et 48 % occasionnellement) et *Inventer des pièces vocales ou instrumentales* (25 % souvent et 46 % occasionnellement). Par ailleurs, la plupart des enseignants de musique disent être à l'aise pour planifier des situations d'apprentissage (entre 67 % et 93 % selon la compétence) et pour évaluer les compétences dans cette discipline (entre 60 % et 90 %).

Il semble toutefois plus facile de planifier des situations d'apprentissage en lien avec la compétence *Interpréter des œuvres musicales* (93 % facile ou très facile) et d'évaluer les élèves (90 % facile ou très facile) que pour les deux autres compétences disciplinaires. De plus, 84 % des enseignants de musique affirment tenir facilement compte des savoirs essentiels de cette discipline. (Voir le tableau 14.)

Tableau 14

**Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels
du domaine des arts par les enseignants spécialistes
et par les enseignants titulaires de classe ordinaire ()**

Compétences disciplinaires :	Spécialistes qui travaillent la compétence		Spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence	Spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur le développement de la compétence	Spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels de la discipline
	(%)				
	Souvent	Occasionnellement			
Art dramatique	n ≥ 36 (n ≥ 275)				46 (46)
➤ Inventer des séquences dramatiques	48 (18)	33 (51)	78 (60)	63 (49)	
➤ Interpréter des séquences dramatiques	41 (18)	45 (54)	81 (62)	57 (53)	
➤ Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades	22 (11)	49 (47)	59 (50)	52 (39)	
Arts plastiques	n ≥ 47 (n ≥ 1 246)				63 (49)
➤ Réaliser des créations plastiques personnelles	71 (53)	21 (42)	91(83)	81 (68)	
➤ Réaliser des créations plastiques médiatiques	15 (9)	46 (39)	50 (40)	46 (39)	
➤ Apprécier des œuvres d'art, ses réalisations et celles de ses camarades	21 (10)	45 (43)	54 (44)	37 (33)	
Danse	n ≥ 44				75
➤ Inventer des danses	63	25	82	79	
➤ Interpréter des danses	63	28	88	92	
➤ Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades	18	64	60	50	
Musique	n ≥ 375				84
➤ Interpréter des pièces musicales	87	7	93	90	
➤ Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades	34	48	75	60	
➤ Inventer des pièces vocales ou instrumentales	25	46	67	62	

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

Source : MELS (2006)

➤ Le domaine du développement personnel

Ce domaine regroupe les programmes *Éducation physique et à la santé*, *Enseignement moral*, *Enseignement moral et religieux catholique* et *Enseignement moral et religieux protestant*. Ces disciplines ont comme objet d'étude la personne en relation avec elle-même, avec les autres et avec son environnement. Le domaine du développement personnel propose des apprentissages communs qui favorisent la responsabilisation personnelle et sociale et préparent l'élève à devenir un citoyen autonome et responsable.²³

Les programmes *Enseignement moral*, *Enseignement moral et religieux catholique* et *Enseignement moral et religieux protestant* seront remplacés par le programme *Éthique et culture religieuse* à compter de septembre 2008. Ainsi, les données relatives à ces programmes ne sont pas présentées dans le présent rapport.

Le programme Éducation physique et à la santé

FAITS SAILLANTS

Le programme *Éducation physique et à la santé* est enseigné exclusivement par des enseignants spécialistes. Une majorité d'entre eux disent travailler souvent les compétences *Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* et *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*. La prise en compte de ces deux compétences et des savoirs essentiels est plutôt ou très facile pour une majorité de répondants.

Toutefois, la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* est moins fréquemment prise en compte et constitue une difficulté pour un grand nombre de répondants.

La majorité des enseignants spécialistes en éducation physique disent travailler souvent les deux compétences suivantes : *Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* (92 %) et *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques* (90 %). Ils disent trouver plutôt ou très facile de planifier des situations d'apprentissage touchant ces deux compétences (93 % et 92 %) et d'évaluer ces compétences (84 % et 80 %). De plus, 87 % disent trouver facile de tenir compte des savoirs essentiels en éducation physique.

La compétence *Adopter un mode de vie sain et actif* est travaillée moins souvent (26 % souvent et 48 % occasionnellement) et une majorité d'enseignants en éducation physique (59 %) trouvent difficile de planifier des situations visant le développement de cette compétence. Une proportion de 28 % des enseignants estiment qu'il est facile d'évaluer cette compétence. (Voir le tableau 15.)

²³ Idem

Tableau 15

**Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels
du programme *Éducation physique et à la santé* par les enseignants spécialistes**

Compétences disciplinaires :	Spécialistes qui travaillent la compétence (%)		Spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence (%)	Spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur le développement de la compétence (%)	Spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels de la discipline (%)
	Souvent	Occasionnellement			
	n ≥ 569				87
➤ Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques	93	6	93	84	
➤ Interagir dans différents contextes de pratique d'activités physiques	91	9	92	80	
➤ Adopter un mode de vie sain et actif	26	48	41	28	

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

Source : MELS (2006)

➤ **Le point de vue des directions d'école et des conseillers pédagogiques sur l'application des programmes disciplinaires**

Les directions d'école et les conseillers pédagogiques ont été questionnés relativement au niveau d'application des programmes disciplinaires dans les écoles où ils interviennent. Les questions étaient formulées comme suit :

Dans quelle mesure chacun des programmes disciplinaires du PDF est-il mis en application dans votre école? (directions d'école)

D'après ce que vous observez dans l'ensemble des écoles où vous intervenez, quel niveau de difficulté représentent le développement des compétences et la prise en compte des savoirs essentiels, pour les enseignantes et les enseignants? (conseillers pédagogiques)

FAITS SAILLANTS

Les directions d'école ont globalement une opinion assez positive du degré d'application des programmes disciplinaires dans leur établissement. Selon elles, les programmes les plus appliqués sont ceux de français et d'anglais, de langue d'enseignement, de mathématique et d'éducation physique et à la santé. De leur avis, les programmes les moins appliqués sont ceux de science et technologie (ce qui corrobore le point de vue des enseignants), de même que les programmes d'art dramatique et de danse (le fait que ces deux programmes ne soient pas nécessairement enseignés dans toutes les écoles peut en partie expliquer ce résultat).

Les conseillers pédagogiques sont nombreux à constater un niveau de difficulté élevé pour les enseignants à développer les compétences et à prendre en compte les savoirs essentiels des programmes disciplinaires, notamment en ce qui a trait aux programmes *Mathématique, Science et Technologie* et *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*.

Les conseillers pédagogiques estiment généralement qu'il est plus facile pour les enseignants de tenir compte des savoirs essentiels que des compétences disciplinaires. Toutefois, selon eux, la prise en compte des savoirs en science et technologie et en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté s'avère particulièrement difficile pour les enseignants.

Selon les directions d'école, ce sont les programmes de français, langue d'enseignement (91 %), d'anglais, langue d'enseignement (81 %), de mathématique (87 %) et d'éducation physique et à la santé (87 %) qui sont les plus appliqués. Puis, viennent les programmes de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (78 %), d'anglais, langue seconde (78 %) et de musique (76 %), puis ceux de français, langue seconde (programme de base : 68 %; immersion : 73 %) et d'arts plastiques (69 %).

Une proportion moindre de directions d'école considèrent que le programme de science et technologie (64 %) est appliqué dans leur école. De plus, elles considèrent que les programmes les moins appliqués sont ceux d'art dramatique (50 %) et de danse (43 %).

Le point de vue des conseillers pédagogiques sur le niveau de difficulté des enseignants à prendre en compte les programmes disciplinaires est généralement moins positif que celui des directions d'école. Par ailleurs, selon les conseillers pédagogiques, il est plus facile pour les enseignants de prendre en compte les savoirs essentiels que d'amener les élèves à développer des compétences disciplinaires.

Selon les conseillers pédagogiques, c'est en musique (69 %), en français, langue d'enseignement (63 %) et en éducation physique et à la santé (63 %) que le développement des compétences disciplinaires est le plus facile pour les enseignants. Les disciplines pour

lesquelles les conseillers pédagogiques jugent que le développement des compétences est le plus difficile pour les enseignants sont celles de mathématique (26 %), de science et technologie (22 %) et de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (28 %). Pour les autres disciplines, les avis des conseillers pédagogiques sont partagés. En effet, entre 41 % et 57 % considèrent qu'il est facile pour les enseignants de prendre en compte le développement des compétences.

Les disciplines pour lesquelles les conseillers pédagogiques considèrent qu'il est le plus facile de prendre en compte les savoirs essentiels sont les mêmes que celles pour lesquelles ils considèrent que le développement des compétences est le plus facile. Ainsi, 81 % des conseillers pédagogiques estiment qu'il est plutôt facile ou très facile pour les enseignants de prendre en compte les savoirs en français, langue d'enseignement et musique. Près des trois quarts (72 %) estiment que la prise en compte des savoirs en éducation physique et à la santé est facile pour les enseignants. Par ailleurs, les deux tiers d'entre eux estiment que la prise en compte des savoirs est facile pour les enseignants dans les disciplines suivantes : anglais, langue seconde (67 %), mathématique (68 %), enseignement moral (65 %), arts plastiques (65 %), art dramatique (67 %) et danse (67 %).

Selon les conseillers pédagogiques, c'est en science et technologie (38 %) et en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (46 %) que la prise en compte des savoirs essentiels par les enseignants est la plus difficile. Selon les conseillers pédagogiques, ces deux programmes ont des niveaux de difficulté élevés pour la prise en compte des compétences et des savoirs essentiels. (Voir le tableau 16.)

Tableau 16

**Point de vue des directions d'école et des conseillers pédagogiques
sur l'application des programmes disciplinaires**

Programmes disciplinaires :	Directions d'école qui estiment que le programme disciplinaire est appliqué ²⁴ (%)	Conseillers pédagogiques qui estiment qu'il est plutôt ou très facile pour les enseignants de prendre en compte ²⁵ :	
		Les compétences du programme disciplinaire (%)	Les savoirs du programme disciplinaire (%)
Domaine des langues			
➤ Français, langue d'enseignement	91 (n = 583)	63 (n = 189)	81 (n = 187)
➤ Anglais, langue d'enseignement (<i>English Language Arts</i>)	81 (n = 115)	51 (n = 35)	53 (n = 34)
➤ Anglais, langue seconde (<i>English as a Second Language</i>)	78 (n = 523)	54 (n = 97)	67 (n = 93)
➤ Français, langue seconde – Programme de base	68 (n = 88)	E.I.	E.I.
➤ Français, langue seconde – Immersion	73 (n = 77)	E.I.	E.I.
Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie			
➤ Mathématique	87 (n = 645)	26 (n = 195)	68 (n = 191)
➤ Science et technologie	64 (n = 637)	22 (n = 171)	38 (n = 170)
Domaine de l'univers social			
➤ Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	78 (n = 637)	28 (n = 162)	46 (n = 162)
Domaine des arts			
➤ Art dramatique	50 (n = 270)	57 (n = 72)	67 (n = 72)
➤ Danse	43 (n = 149)	54 (n = 52)	67 (n = 51)
➤ Arts plastique	69 (n = 631)	57 (n = 126)	65 (n = 124)
➤ Musique	76 (n = 569)	69 (n = 93)	81 (n = 93)
Domaine du développement personnel			
➤ Éducation physique et à la santé	87 (n = 643)	63 (n = 124)	72 (n = 122)

E.I. = Effectif insuffisant

Source : MELS (2006)

²⁴ Il s'agit du pourcentage de directions ayant choisi les cotes 3 ou 4 sur une échelle allant de 1 (faiblement appliqué) à 4 (fortement appliqué).

²⁵ Les résultats concernant les disciplines suivantes doivent être considérés avec prudence étant donné le petit nombre de conseillers pédagogiques qui se sont prononcés : *Anglais, langue d'enseignement, Français, langue seconde* (programmes de base et immersion).

3.2.3 La prise en compte des compétences transversales

Le PDF présente neuf compétences transversales regroupées sous quatre ordres (intellectuel, méthodologique, personnel et social, de la communication). Ces compétences, dont le développement est concomitant au développement des compétences disciplinaires, doivent être sollicitées tant dans les apprentissages disciplinaires que dans la vie quotidienne de l'élève. De plus, à titre d'exemple, en français, langue d'enseignement, l'élève peut développer simultanément sa compétence disciplinaire *Lire des textes variés* et sa compétence transversale *Exploiter l'information*. La planification du développement de ces compétences chez les élèves doit se faire en concertation par l'ensemble de l'équipe-école.

FAITS SAILLANTS

En général, il est plus facile pour les enseignants de planifier des situations d'apprentissage visant le développement des compétences transversales, d'observer leur développement et de donner une rétroaction à l'élève que de se prononcer sur le développement de ces compétences.

Les compétences transversales suivantes semblent être en voie de mise en œuvre chez les différents groupes d'enseignants : *Se donner des méthodes de travail efficaces*, *Coopérer* et *Communiquer de façon appropriée*. Dans l'ensemble, elles sont travaillées plus fréquemment, prises en compte et évaluées avec plus de facilité, tant chez les titulaires de classe ordinaire que chez les enseignants en adaptation scolaire et les spécialistes. Par contre, d'autres compétences transversales semblent plus difficiles à prendre en compte, notamment : *Exercer son jugement critique*, *Structurer son identité* et *Exploiter les TIC*. La compétence *Exploiter les TIC* est la moins prise en compte chez l'ensemble des enseignants.

Les enseignants en adaptation scolaire non titulaires indiquent prendre en compte plus souvent que les enseignants en adaptation scolaire titulaires et que les titulaires de classe ordinaire les compétences *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Exploiter l'information*. Par contre, les enseignants en adaptation scolaire non titulaires travaillent moins fréquemment la compétence *Coopérer*.

Pour leur part, les enseignants titulaires en adaptation scolaire travaillent plus souvent les compétences *Communiquer de façon appropriée* et *Structurer son identité* que les titulaires de classe ordinaire et que les enseignants en adaptation scolaire non titulaires.

Pour les trois groupes d'enseignants spécialistes, la prise en compte des compétences *Exploiter les TIC* et *Structurer son identité* semble être plutôt difficile, alors qu'une forte proportion d'entre eux indiquent avoir plus de facilité à prendre en compte les compétences *Coopérer* et *communiquer de façon appropriée*.

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

Les enseignants titulaires de classe ordinaire

Selon l'enquête du MELS (2006), trois compétences transversales sont travaillées souvent par une majorité d'enseignants titulaires de classe ordinaire : *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. (Voir le tableau 17.)

Tableau 17

**Prise en compte des compétences transversales
par les enseignants titulaires de classe ordinaire**

Compétences transversales :	Enseignants qui travaillent la compétence		Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile d'observer le développement de la compétence et de donner une rétroaction à l'élève	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de se prononcer sur le développement de la compétence
	(%) n ≥ 1948	Occasionnellement	(%) n ≥ 1813	(%) n ≥ 1846	(%) n ≥ 1824
	Souvent				
Compétences transversales d'ordre intellectuel					
➤ Exploiter l'information	48	39	77	63	55
➤ Résoudre des problèmes	54	36	78	74	66
➤ Exercer son jugement critique	27	46	55	45	37
➤ Mettre en œuvre sa pensée créatrice	30	45	62	52	44
Compétences transversales d'ordre méthodologique					
➤ Se donner des méthodes de travail efficaces	78	19	87	89	82
➤ Exploiter les TIC	21	47	54	49	44
Compétences transversales d'ordre personnel et social					
➤ Structurer son identité	26	39	46	38	32
➤ Coopérer	66	30	88	88	81
Compétences transversales de l'ordre de la communication					
➤ Communiquer de façon appropriée	66	29	86	85	78

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

Source : MELS (2006)

Les enseignants en adaptation scolaire

Les enseignants titulaires en adaptation scolaire indiquent prendre en compte le plus souvent les quatre compétences transversales suivantes : *Communiquer de façon appropriée* (83 % souvent, 14 % occasionnellement), *Se donner des méthodes de travail efficaces* (71 % souvent, 22 % occasionnellement), *Coopérer* (53 % souvent, 32 % occasionnellement) et *Résoudre des problèmes* (53 % souvent, 30 % occasionnellement). Les compétences transversales travaillées le moins souvent par ce groupe de répondants sont : *Exercer son jugement critique* (34 % souvent, 33 % occasionnellement), *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* (24 % souvent, 43 % occasionnellement) et *Exploiter les TIC* (23 % souvent, 42 % occasionnellement). Les compétences *Exploiter l'information* et *Structurer son identité* sont travaillées dans les proportions respectives suivantes : 37 % souvent, 41 % occasionnellement et 47 % souvent, 29 % occasionnellement.

Les compétences prises en compte le plus fréquemment par les enseignants en adaptation scolaire non titulaires sont : *Se donner des méthodes de travail efficaces* (88 % souvent, 11 % occasionnellement), *Exploiter l'information* (54 % souvent, 33 % occasionnellement), *Communiquer de façon appropriée* (63 % souvent, 26 % occasionnellement), et *Résoudre des problèmes* (49 % souvent, 38 % occasionnellement). Ces enseignants sont toutefois moins nombreux à travailler les autres compétences transversales : *Coopérer* (33 % souvent, 42 % occasionnellement), *Exercer son jugement critique* (31 % souvent, 47 % occasionnellement), *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* (23 % souvent, 42 % occasionnellement), *Structurer son identité* (23 % souvent, 40 % occasionnellement) et *Exploiter les TIC* (10 % souvent, 32 % occasionnellement).

Les quatre compétences transversales pour lesquelles les enseignants en adaptation scolaire ont le moins de facilité à observer le développement et à donner une rétroaction à l'élève ainsi que de se prononcer sur son développement sont celles qui ont été désignées comme étant prises en compte le moins souvent, et ce, aussi bien pour les titulaires que pour les non-titulaires : *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, *Exercer son jugement critique*, *Exploiter les TIC* et *Structurer son identité*.

Quatre compétences transversales semblent cependant assez faciles à évaluer pour la plupart des enseignants en adaptation scolaire comme chez les enseignants titulaires de classe ordinaire : *Résoudre des problèmes*, *Coopérer*, *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Communiquer de façon appropriée*. (Voir le tableau 18.)

Tableau 18

**Prise en compte des compétences transversales par
les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires ()**

Compétences transversales :	Enseignants qui travaillent la compétence		Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile d'observer le développement de la compétence et de donner une rétroaction à l'élève	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de se prononcer sur le développement de la compétence
	(%) n ≥ 221 (n ≥ 208)	(%) n ≥ 195 (n ≥ 1666)			
	Souvent	Occasionnellement			
Compétences transversales d'ordre intellectuel					
➤ Exploiter l'information	37 (54)	41 (33)	70 (83)	64 (80)	57 (70)
➤ Résoudre des problèmes	53 (49)	30 (38)	78 (83)	76 (84)	72 (80)
➤ Exercer son jugement critique	34 (31)	33 (47)	55 (69)	55 (60)	54 (56)
➤ Mettre en œuvre sa pensée créatrice	24 (23)	43 (42)	54 (66)	54 (56)	50 (51)
Compétences transversales d'ordre méthodologique					
➤ Se donner des méthodes de travail efficaces	71 (88)	22 (11)	84 (93)	83 (93)	81 (85)
➤ Exploiter les TIC	23 (10)	42 (32)	60 (47)	61 (44)	54 (38)
Compétences transversales d'ordre personnel et social					
➤ Structurer son identité	47 (23)	29 (40)	65 (56)	54 (56)	47 (48)
➤ Coopérer	53 (33)	32 (42)	80 (78)	83 (74)	81 (71)
Compétences transversales de l'ordre de la communication					
➤ Communiquer de façon appropriée	83 (63)	14 (26)	86 (85)	89 (88)	85 (80)

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

Source : MELS (2006)

Les enseignants spécialistes

Les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé indiquent travailler le plus souvent les compétences transversales *Coopérer* (88 % souvent et 10 % occasionnellement) et *Communiquer de façon appropriée* (55 % souvent et 34 % occasionnellement). De plus, une forte proportion d'entre eux trouvent plutôt ou très facile de planifier des situations d'apprentissage concernant ces compétences, d'observer leur développement et de donner une rétroaction à l'élève ainsi que de se prononcer sur leur développement (entre 71 % et 94 %). Les compétences présentant les scores les plus faibles pour ce groupe d'enseignants sont *Exploiter les TIC* (entre 3 % et 20 % selon les questions), *Structurer son identité* (entre 20 % et 46 % selon les questions) et *Exploiter l'information* (entre 23 % et 51 % selon les questions). (Voir le tableau 19.)

La prise en compte de quatre compétences transversales semble plutôt facile pour les enseignants spécialistes en arts : *Coopérer*, *Communiquer de façon appropriée*, *Se donner des méthodes de travail efficaces* et *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*. Cette dernière compétence est prise en compte plus souvent (57 %) par les spécialistes en arts que par les autres groupes d'enseignants (entre 19 % et 46 %). Les compétences qui semblent les plus difficiles à prendre en compte sont *Exploiter les TIC* (prise en compte souvent par 10 % des répondants et occasionnellement par 27 %) et *Structurer son identité* (prise en compte souvent par 28 % des répondants et occasionnellement par 36 %). Entre 29 % et 55 % d'entre eux indiquent trouver plutôt ou très facile de planifier des situations d'apprentissage concernant ces compétences, d'observer leur développement et de donner une rétroaction à l'élève ainsi que de se prononcer sur leur développement. (Voir le tableau 20.)

Enfin, les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde exploitent dans des proportions moindres que les autres groupes de spécialistes la compétence *Résoudre des problèmes*. Une proportion de 13 % d'entre eux indiquent la prendre en compte souvent, alors que 36 % la prennent en compte occasionnellement. Les proportions d'enseignants spécialistes en anglais, langue seconde qui trouvent plutôt ou très facile de planifier des situations d'apprentissage concernant ces compétences, d'observer leur développement et de donner une rétroaction à l'élève ainsi que de se prononcer sur leur développement varient entre 43 % et 54 %.

Les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde sont toutefois plus nombreux à travailler avec aisance la compétence *Communiquer de façon appropriée*. Une proportion de 76 % d'entre eux indiquent travailler souvent cette compétence et 19 % occasionnellement. Les proportions de ces enseignants qui trouvent plutôt ou très facile de planifier des situations d'apprentissage concernant ces compétences, d'observer leur développement et de donner une rétroaction à l'élève ainsi que de se prononcer sur leur développement varient entre 88 % et 93 %. (Voir le tableau 21.)

Tableau 19

**Prise en compte des compétences transversales
par les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé**

Compétences transversales :	Enseignants spécialistes qui travaillent la compétence		Enseignants spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence	Enseignants spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile d'observer le développement de la compétence et de donner une rétroaction à l'élève	Enseignants spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de se prononcer sur le développement de la compétence
	(%)	(%)			
	Souvent	Occasionnellement			
Compétences transversales d'ordre intellectuel					n ≥ 517
➤ Exploiter l'information	23	37	51	44	36
➤ Résoudre des problèmes	38	45	73	70	58
➤ Exercer son jugement critique	21	48	56	50	41
➤ Mettre en œuvre sa pensée créatrice	19	46	57	54	45
Compétences transversales d'ordre méthodologique					n ≥ 355
➤ Se donner des méthodes de travail efficaces	34	40	66	63	56
➤ Exploiter les TIC	3	11	20	15	17
Compétences transversales d'ordre personnel et social					n ≥ 517
➤ Structurer son identité	20	36	46	41	35
➤ Coopérer	88	10	94	93	88
Compétences transversales de l'ordre de la communication					n ≥ 543
➤ Communiquer de façon appropriée	55	34	81	80	71

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

Source : MELS (2006)

Tableau 20

**Prise en compte des compétences transversales
par les enseignants spécialistes en arts**

Compétences transversales :	Enseignants spécialistes qui travaillent la compétence		Enseignants spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence	Enseignants spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile d'observer le développement de la compétence et de donner une rétroaction à l'élève	Enseignants spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de se prononcer sur le développement de la compétence
	(%)		(%)	(%)	(%)
	Souvent	Occasionnellement			
Compétences transversales d'ordre intellectuel					n ≥ 397
➤ Exploiter l'information	43	36	74	62	54
➤ Résoudre des problèmes	40	36	75	63	56
➤ Exercer son jugement critique	44	44	78	67	59
➤ Mettre en œuvre sa pensée créatrice	57	35	83	77	71
Compétences transversales d'ordre méthodologique					n ≥ 349
➤ Se donner des méthodes de travail efficaces	64	29	85	76	70
➤ Exploiter les TIC	10	27	36	29	32
Compétences transversales d'ordre personnel et social					n ≥ 417
➤ Structurer son identité	28	36	55	46	42
➤ Coopérer	69	26	90	83	77
Compétences transversales de l'ordre de la communication					n ≥ 435
➤ Communiquer de façon appropriée	61	30	87	79	73

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

Source : MELS (2006)

Tableau 21

**Prise en compte des compétences transversales
par les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde**

Compétences transversales :	Enseignants spécialistes qui travaillent la compétence		Enseignants spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence	Enseignants spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile d'observer le développement de la compétence et de donner une rétroaction à l'élève	Enseignants spécialistes qui trouvent plutôt facile ou très facile de se prononcer sur le développement de la compétence
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
	Souvent	Occasionnellement			
Compétences transversales d'ordre intellectuel					n ≥ 168
➤ Exploiter l'information	40	46	82	67	57
➤ Résoudre des problèmes	13	36	54	49	43
➤ Exercer son jugement critique	17	45	62	52	48
➤ Mettre en œuvre sa pensée créatrice	46	33	76	69	63
Compétences transversales d'ordre méthodologique					n ≥ 171
➤ Se donner des méthodes de travail efficaces	40	49	81	81	74
➤ Exploiter les TIC	7	33	39	35	36
Compétences transversales d'ordre personnel et social					n ≥ 174
➤ Structurer son identité	20	40	62	53	46
➤ Coopérer	74	23	96	92	87
Compétences transversales de l'ordre de la communication					n ≥ 212
➤ Communiquer de façon appropriée	76	19	93	91	88

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

Source : MELS (2006)

Les conseillers pédagogiques

De leur côté, les conseillers pédagogiques évaluent la facilité du personnel enseignant à développer des compétences transversales plus faiblement 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. (Données non présentées)

Les directions d'école

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 53 % considèrent qu'elles sont fortement prises en compte (cote 3 ou 4). (Données non présentées)

3.2.4 La prise en compte des domaines généraux de formation (DGF)

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.

Un peu plus de la moitié (56 %) du personnel enseignant questionné lors de l'enquête du GAPE-CRIRES en 2004 estimait que les domaines généraux de formation étaient faciles à mettre en pratique. (Données non présentées)

FAITS SAILLANTS

D'une part, les deux domaines généraux de formation les plus souvent pris en compte par les enseignants titulaires de classe ordinaire, les enseignants en adaptation scolaire et les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé sont *Santé et bien-être* et *Vivre-ensemble et citoyenneté*. D'autre part, une majorité d'enseignants spécialistes en arts et en anglais, langue seconde indiquent prendre le plus fréquemment en compte les deux domaines *Vivre-ensemble et citoyenneté* et *Orientation et entrepreneuriat*.

Les *Médias* constituent le domaine général de formation pris en compte le moins fréquemment par l'ensemble des enseignants. La perception des conseillers pédagogiques confirme la difficulté des enseignants à prendre en compte ce domaine général de formation. Toutefois, les enseignants spécialistes en arts et en anglais, langue seconde indiquent prendre plus souvent en compte ce domaine général de formation que les autres groupes d'enseignants.

Les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé sont de loin ceux qui prennent le plus souvent en compte du domaine *Santé et bien-être*. En effet, 60 % d'entre eux indiquent prendre souvent en compte ce domaine général de formation et 35 % occasionnellement.

Bien que le domaine *Orientation et entrepreneuriat* soit pris en compte souvent par 21 % des enseignants titulaires de classe ordinaire et occasionnellement par 46 %, 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 troisième cycle (proportion d'enseignants titulaires prenant en compte souvent ce domaine : premier cycle [11 %], deuxième cycle [19 %] et troisième cycle [31 %]).

Les enseignants titulaires de classe ordinaire prennent davantage en compte le domaine *Environnement et consommation* que tous les autres groupes d'enseignants. Ils sont aussi plus nombreux à prendre en compte les domaines généraux de formation souvent ou occasionnellement que les enseignants en adaptation scolaire. Par ailleurs, les enseignants titulaires en adaptation scolaire prennent en compte les domaines généraux de formation plus fréquemment que les enseignants en adaptation scolaire non titulaires.

Tous les groupes d'enseignants indiquent intégrer principalement les domaines généraux de formation lorsque l'occasion s'y prête, en intervenant de façon ponctuelle pendant une situation d'apprentissage pour faire un lien avec un domaine général de formation. Entre 35 % et 47 % des enseignants indiquent planifier une situation d'apprentissage de manière à permettre à leurs élèves de traiter d'une problématique associée à un domaine général de formation.

Le point de vue des directions d'école sur les domaines généraux de formation les plus et les moins pris en compte dans leur école corrobore celui des enseignants titulaires.

Les enseignants titulaires de classe ordinaire

Les enseignants titulaires travaillent le plus souvent les domaines généraux de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* (36 % souvent et 41 % occasionnellement) et *Santé et bien-être* (32 % souvent et 51 % occasionnellement), alors que celui des *Médias* est le moins exploité en classe (7 % souvent et 32 % occasionnellement). En général, ils indiquent intervenir de façon ponctuelle pendant une situation d'apprentissage pour faire un lien avec un domaine général de formation (89 % souvent ou occasionnellement). 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 % souvent ou occasionnellement). (Voir les tableaux 22 et 23.)

Les enseignants en adaptation scolaire

Les enseignants titulaires en adaptation scolaire travaillent le plus souvent les domaines généraux de formation *Santé et bien-être* (41 % souvent et 42 % occasionnellement) et *Vivre-ensemble et citoyenneté* (31 % souvent et 34 % occasionnellement), alors que le domaine général de formation *Médias* (4 % souvent et 23 % occasionnellement) est le moins exploité en classe. Les réponses des enseignants en adaptation scolaire non titulaires vont dans le même sens, mais ceux-ci sont proportionnellement près de deux fois moins nombreux que les titulaires à prendre souvent en compte chacun des domaines généraux de formation.

Pour intégrer les domaines généraux de formation dans leur pratique, les enseignants en adaptation scolaire interviennent le plus souvent de façon ponctuelle pendant une situation d'apprentissage. En effet, 50 % des titulaires et 41 % des non-titulaires interviennent souvent pour faire un lien avec un domaine général de formation, alors que 32 % et 46 % le font occasionnellement.

L'utilisation d'un domaine général de formation comme thématique ou comme problématique pour sensibiliser les élèves est un peu moins courante, mais demeure une méthode plus souvent utilisée que celle de permettre aux élèves de traiter d'un domaine général de formation dans une situation d'apprentissage. En effet, il n'y a que 10 % des enseignants en adaptation scolaire qui révèlent avoir planifié souvent une telle situation et le tiers l'ont fait occasionnellement. (Voir les tableaux 22 et 23.)

Les enseignants spécialistes

Les enseignants spécialistes en éducation physique indiquent travailler le plus souvent le domaine général de formation *Santé et bien-être* (60 % souvent et 35 % occasionnellement), alors que les enseignants spécialistes en arts indiquent travailler le plus souvent *Vivre-ensemble et citoyenneté* (33 % souvent et 37 % occasionnellement) et *Orientation et entrepreneuriat* (24 % souvent et 46 % occasionnellement). Les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde indiquent travailler le plus souvent *Orientation et entrepreneuriat* (21 % souvent et 49 % occasionnellement) et *Vivre-ensemble* (21 % souvent et 40 % occasionnellement). Les *Médias* constituent le domaine général de formation le moins pris en compte par l'ensemble des spécialistes. Entre 3 % et 12 % indiquent le travailler souvent et entre 18 % et 41 % occasionnellement.

L'intervention ponctuelle pendant une situation d'apprentissage pour faire un lien avec un domaine général de formation est le type d'intervention le plus couramment utilisé par les enseignants spécialistes. Entre 29 % et 43 % indiquent avoir souvent recours à ce type d'intervention et entre 41 % et 49 % occasionnellement.

De plus, près de la moitié des spécialistes planifient souvent ou occasionnellement des situations d'apprentissage pour sensibiliser les élèves à une problématique liée à un domaine général de formation ou encore se servent d'un domaine général de formation comme d'une thématique dans leur classe.

Une minorité de spécialistes (entre 7 % et 14 % souvent et entre 26 % et 30 % occasionnellement) planifient une situation d'apprentissage pour permettre aux élèves de traiter spécifiquement d'un domaine général de formation. (Voir les tableaux 22 et 23.)

Les conseillers pédagogiques

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, soit celui travaillé le moins souvent par les enseignants, serait le domaine des *Médias*. (Données non présentées)

Les directions d'école

Les directions d'école estiment que le domaine *Santé et bien-être* est le plus souvent pris en compte, suivi de *Vivre-ensemble et citoyenneté*. De leur avis, c'est le domaine des *Médias* qui est le moins pris en compte. De plus, elles estiment que les domaines généraux de formation sont davantage pris en compte formellement dans le cadre d'activités parascolaires ou d'autres projets à l'école que dans le projet éducatif. Ces points de vue des directions d'école sur les domaines généraux de formation les plus et les moins pris en compte corroborent ceux des enseignants titulaires. (Données non présentées)

Tableau 22

Prise en compte des domaines généraux de formation selon les différents groupes de répondants

Domaines généraux de formation	Enseignants titulaires qui disent intégrer le domaine général de formation (%) n ≥ 1 957		Enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires () qui disent intégrer le domaine général de formation (%) n ≥ 223 (n ≥ 192)		Enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé qui disent intégrer le domaine général de formation (%) n ≥ 581		Enseignants spécialistes en arts qui disent intégrer le domaine général de formation (%) n ≥ 479		Enseignants spécialistes en anglais, langue seconde qui disent intégrer le domaine général de formation (%) n ≥ 236	
	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement
➤ Vivre-ensemble et citoyenneté	36	41	31 (18)	34 (37)	22	35	33	37	21	40
➤ Santé et bien-être	32	51	41 (18)	42 (41)	60	35	20	40	15	42
➤ Orientation et entrepreneuriat	21	46	17 (9)	36 (30)	6	33	24	46	21	43
➤ Environnement et consommation	20	51	17 (9)	44 (36)	8	33	11	39	11	38
➤ Médias	7	32	4 (2)	23 (24)	3	18	12	37	6	41

Source : MELS (2006)

Tableau 23

Types d'interventions faites par les enseignants pour intégrer les domaines généraux de formation à leur enseignement

Énoncés :	Enseignants titulaires		Enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires ()		Enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé		Enseignants spécialistes en arts		Enseignants spécialistes en anglais, langue seconde	
	(%) n ≥ 1 934		(%) n ≥ 216 (n ≥ 175)		(%) n ≥ 543		(%) n ≥ 443		(%) n ≥ 222	
	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement
➤ Lorsque l'occasion s'y prête, j'interviens de façon ponctuelle pendant une situation d'apprentissage pour faire un lien avec un domaine général de formation	51	38	50 (41)	32 (46)	29	49	43	41	38	44
➤ Je planifie une situation d'apprentissage de manière à sensibiliser mes élèves à une problématique associée à un domaine général de formation (ex. : discuter de saines habitudes de vie, d'attitudes envers la consommation, etc.)	17	47	21 (15)	42 (37)	18	47	14	41	22	36
➤ Je me sers d'un domaine général de formation comme une thématique à partir de laquelle les élèves font différentes tâches	16	36	27 (19)	32 (32)	12	30	15	35	31	31
➤ Je planifie une situation d'apprentissage de manière à permettre à mes élèves de traiter d'une problématique associée à un domaine général de formation (ex. : analyser un problème environnemental et proposer une solution)	9	38	10 (10)	33 (33)	7	26	10	31	14	30

Source : MELS (2006)

3.3 LA MISE EN ŒUVRE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES LIÉES À L'APPLICATION DU PDF

Les données de l'enquête du Collège Mérici (2001) indiquent qu'une majorité d'enseignants considèrent que le PDF leur 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)

En 2004, l'enquête du CRIRES indiquait qu'une majorité d'enseignants considéraient que le PDF enrichit leurs habiletés professionnelles du point de vue de la planification (57 %) et de leurs interactions avec les élèves (65 %). Une proportion de 46 % des enseignants indiquaient que le programme leur permet d'enrichir leurs habiletés professionnelles du point de vue de l'évaluation des élèves et 20 % indiquaient qu'il permet d'améliorer les services en adaptation scolaire. (Données non présentées)

3.3.1 Les pratiques pédagogiques en lien avec la planification et l'enseignement

FAITS SAILLANTS

Les pratiques pédagogiques avec lesquelles les différents groupes d'enseignants s'estiment le plus à l'aise sont *Exploiter des exercices ou d'autres types de situations visant l'acquisition et l'organisation de connaissances ou le développement d'automatismes, Combiner différentes approches pédagogiques (enseignement stratégique, approche coopérative, approche par projets, enseignement magistral, etc.) et Adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves (le degré de difficulté, la longueur et la présentation des documents, la durée, le soutien offert, etc.)*.

Les pratiques pédagogiques avec lesquelles le moins d'enseignants s'estiment à l'aise sont : *Prévoir comment permettre aux élèves de travailler des compétences de plusieurs disciplines dans une même situation d'apprentissage et Prévoir comment exploiter les repères culturels dans les situations d'apprentissage*.

Les enseignants en adaptation scolaire, qu'ils soient titulaires ou non titulaires, sont plus nombreux que les autres groupes d'enseignants à s'estimer être à l'aise pour *Adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves et pour Regrouper les élèves selon différents critères (niveau d'habileté, champ d'intérêt, type de tâches, etc.) pour certaines situations d'apprentissage*.

Les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé sont les moins à l'aise avec l'exploitation des repères culturels, alors que les spécialistes en arts s'estiment plus à l'aise que les autres groupes d'enseignants avec cette pratique.

Entre 56 % et 71 % des enseignants, selon les groupes, indiquent être à l'aise pour *Réaliser leur planification pédagogique en se référant au Programme de formation*. Le groupe pour qui il semble le plus difficile de planifier en se référant au Programme est celui des enseignants en adaptation scolaire titulaires d'une classe spécialisée.

Les enseignants titulaires en classe ordinaire

Une majorité d'enseignants titulaires de classe ordinaire sont à l'aise pour *exploiter des exercices ou d'autres types de situations visant l'acquisition et l'organisation de connaissances ou le développement d'automatismes* (87 % très à l'aise ou assez à l'aise), pour *combiner différentes approches pédagogiques* (87 % très à l'aise ou assez à l'aise), pour *adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves* (80 % très à l'aise ou assez à l'aise) et pour *regrouper les élèves selon différents critères (niveau d'habileté, champ d'intérêt, type de tâches, etc.) pour certaines situations d'apprentissage* (74 % très à l'aise ou assez à l'aise).

De plus, 64 % des répondants disent être à l'aise pour *réaliser une planification pédagogique en se référant au PDF* et pour *exploiter des situations qui demandent aux élèves de mettre en œuvre une démarche personnelle pour répondre à une question ou résoudre un problème*, alors que 55 % d'entre eux sont à l'aise pour *prévoir comment permettre aux élèves de travailler des compétences de plusieurs disciplines dans une même situation d'apprentissage* et 39 % pour *prévoir comment exploiter les repères culturels dans les situations d'apprentissage*. (Voir le tableau 24.)

Les enseignants en adaptation scolaire

Les enseignants en adaptation scolaire, titulaires et non titulaires, sont aussi nombreux (près de 90 %) que les titulaires de groupes ordinaires à s'estimer à l'aise pour *Exploiter des exercices visant l'acquisition de connaissances* et pour *Combiner différentes approches pédagogiques*.

Conformément aux exigences de la tâche des enseignants en adaptation scolaire, ces enseignants, qu'ils soient titulaires ou non titulaires, s'estiment plus souvent à l'aise que les titulaires de classe ordinaire pour *S'adapter aux besoins des élèves* (95 % et 96 % comparativement à 80 % pour les titulaires de classe ordinaire) et pour *Regrouper les élèves selon différents critères pour certaines situations d'apprentissage* (84 % et 89 % comparativement à 74 %).

Enfin, les enseignants en adaptation scolaire titulaires sont proportionnellement moins nombreux que les titulaires de classe ordinaire (25 % comparativement à 39 %) à se déclarer à l'aise pour *Prévoir comment exploiter les repères culturels*. Quant aux enseignants en adaptation scolaire non titulaires, leur vision ressemble plus à celle des titulaires de classe ordinaire, car ils sont 36 % (39 % des enseignants titulaires de classe ordinaire) à se sentir à l'aise pour planifier ce genre d'activité d'apprentissage. (Voir le tableau 24.)

Les enseignants spécialistes

Les enseignants spécialistes ont généralement un regard sur leur planification de l'enseignement qui ressemble à celui des titulaires de classe ordinaire et des enseignants en adaptation scolaire.

Les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé se disent majoritairement à l'aise pour adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves (88 %), exploiter des exercices ou d'autres types de situations visant l'acquisition et l'organisation de connaissances ou le développement d'automatismes (81 %), regrouper les élèves selon différents critères pour certaines situations d'apprentissage (79 %) et combiner différentes approches pédagogiques (75 %). Ils sont toutefois moins nombreux à être à l'aise pour prévoir comment permettre aux élèves de travailler des compétences de plusieurs disciplines dans une même situation d'apprentissage (39 %) et prévoir comment exploiter les repères culturels dans les situations d'apprentissage (17 %).

Les enseignants spécialistes en arts se disent également majoritairement à l'aise pour adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves (85 %), exploiter des exercices ou d'autres types de situations visant l'acquisition et l'organisation de connaissances ou le développement d'automatismes (84 %) et combiner différentes approches pédagogiques

(83 %). Ils sont moins nombreux à être à l'aise pour prévoir comment permettre aux élèves de travailler des compétences de plusieurs disciplines dans une même situation d'apprentissage (51 %).

Les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde, à l'instar de leurs collègues spécialistes, se disent majoritairement à l'aise pour combiner différentes approches pédagogiques (92 %), adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves (84 %) et pour exploiter des exercices ou d'autres types de situations visant l'acquisition et l'organisation de connaissances ou le développement d'automatismes (82 %). Ils sont moins nombreux à être à l'aise pour prévoir comment permettre aux élèves de travailler des compétences de plusieurs disciplines dans une même situation d'apprentissage (47 %) et prévoir comment exploiter les repères culturels dans les situations d'apprentissage (42 %). (Voir le tableau 24.)

Tableau 24

Proportions d'enseignants qui indiquent être assez à l'aise ou très à l'aise avec certains modes de planification et d'enseignement

Indiquez dans quelle mesure vous êtes <i>très</i> ou <i>assez</i> à l'aise pour :	Enseignants titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 958	Enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires () (%) n ≥ 223 (n ≥ 208)	Enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé (%) n ≥ 580	Enseignants spécialistes en arts (%) n ≥ 489	Enseignants spécialistes en anglais, langue seconde (%) n ≥ 238
➤ exploiter des exercices ou d'autres types de situations visant l'acquisition et l'organisation de connaissances ou le développement d'automatismes	87	87 (89)	81	84	82
➤ combiner différentes approches pédagogiques (enseignement stratégique, approche coopérative, approche par projets, enseignement magistral, etc.)	87	87 (89)	75	83	92
➤ adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves (degré de difficulté, longueur et la présentation des documents, durée, soutien offert, etc.)	80	95 (96)	88	85	84
➤ regrouper les élèves selon différents critères (niveau d'habileté, champ d'intérêt, type de tâches, etc.) pour certaines situations d'apprentissage	74	84 (89)	79	64	65
➤ réaliser votre planification pédagogique en vous référant au Programme de formation	64	56 (68)	67	68	71
➤ exploiter des situations qui demandent aux élèves de mettre en œuvre une démarche personnelle pour répondre à une question ou résoudre un problème	64	55 (70)	57	64	55
➤ prévoir comment permettre aux élèves de travailler des compétences de plusieurs disciplines dans une même situation d'apprentissage	55	55 (56)	39	51	47
➤ prévoir comment exploiter les repères culturels dans les situations d'apprentissage (ex. : travailler à la manière de, situer le contexte historique d'une découverte, etc.)	39	25 (36)	17	66	42

Source : MELS (2006)

3.3.2 Les pratiques pédagogiques en lien avec l'évaluation des apprentissages et la communication des résultats aux parents

Au même titre que le PDF, la mise en œuvre d'une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages des élèves constitue un des éléments clés du renouveau pédagogique. Dans son avis de 2002, le CSE précise que c'est par l'évaluation que l'élève apprend à connaître ses forces et ses faiblesses et à apprécier ses progrès. C'est aussi par l'évaluation que l'enseignant peut savoir ce que l'élève a compris, ce qu'il a acquis, ce sur quoi il bute, dans le but de le prendre là où il est pour le faire progresser.

FAITS SAILLANTS

Les pratiques évaluatives avec lesquelles l'ensemble des enseignants indiquent être majoritairement à l'aise sont : *Expliquer aux élèves comment se fera l'évaluation de leurs apprentissages* et *Ajuster ou changer les situations d'apprentissage ou d'évaluation planifiées lorsque les élèves ne réussissent pas comme prévu*. Les enseignants indiquent également être à l'aise, quoique dans des proportions un peu moindres, avec les pratiques suivantes : *Prévoir la démarche d'évaluation des apprentissages* et *Donner de la rétroaction aux élèves sur le développement des compétences pendant le déroulement de l'apprentissage*.

Par contre, les enseignants de tous les groupes indiquent être moins à l'aise avec les pratiques évaluatives plus directement en lien avec les éléments du Programme de formation, soit la réalisation du bilan de fin de cycle, l'utilisation des critères d'évaluation du Programme, l'utilisation des attentes de fin de cycle définies dans le Programme et l'utilisation des échelles de niveaux de compétence. Chez les enseignants titulaires de classe ordinaire et chez les enseignants spécialistes, l'utilisation des échelles de niveaux de compétence ressort comme l'élément avec lequel les plus faibles proportions de répondants estiment être à l'aise.

Les enseignants en adaptation scolaire non titulaires sont plus nombreux que les autres groupes d'enseignants à s'estimer à l'aise avec les pratiques liées au bilan de fin de cycle, aux critères d'évaluation du PDF, aux attentes de fin de cycle et aux échelles de niveaux de compétence.

Les perceptions des enseignants titulaires en adaptation scolaire concernant leurs pratiques évaluatives sont semblables à celles des enseignants titulaires de classe ordinaire. Par ailleurs, les enseignants titulaires d'une classe spécialisée en adaptation scolaire sont moins à l'aise que les enseignants titulaires de classe ordinaire pour expliquer aux élèves comment se fera l'évaluation de leurs apprentissages et pour utiliser des outils permettant aux élèves de réfléchir sur leur travail (grilles d'autoévaluation, journal de bord, portfolio, etc.).

En ce qui a trait aux pratiques évaluatives, les enseignants spécialistes présentent les mêmes tendances que les enseignants titulaires de classe ordinaire, sauf en ce qui concerne l'utilisation d'outils d'évaluation, où ils sont moins nombreux à estimer être à l'aise. Toutefois, les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé sont un peu moins nombreux que les autres spécialistes à estimer être à l'aise avec les pratiques évaluatives, alors que les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde semblent être un peu plus à l'aise.

Les enseignants titulaires de classe ordinaire

Les enseignants titulaires de classe ordinaire disent être assez à l'aise ou très à l'aise pour *Expliquer aux élèves comment se fera l'évaluation de leurs apprentissages (leur présenter les critères d'évaluation, etc.)* dans une proportion de 88 %, pour *Ajuster ou changer les situations d'apprentissage ou d'évaluation que vous aviez pensé réaliser dans votre planification quand les élèves ne réussissent pas comme prévu* (88 %), pour *Prévoir la démarche d'évaluation des apprentissages (choix des situations d'évaluation, choix ou création des outils d'évaluation, etc.)* (79 %) et pour *Donner de la rétroaction aux élèves sur le développement des compétences pendant le déroulement de l'apprentissage* (79 %). Les deux tiers d'entre eux sont également à l'aise pour *Utiliser différents outils pour permettre aux élèves de réfléchir sur leur travail et leur démarche (grilles d'autoévaluation, portfolio, journal de bord, etc.)* (66 % assez ou très à l'aise) et pour *Consigner, dans le bulletin que vous utilisez, le jugement que vous portez sur le développement de chaque compétence* (63 % assez ou très à l'aise).

Toutefois, les enseignants titulaires de classe ordinaire se disent moins à l'aise pour *Réaliser, le cas échéant, un bilan de fin de cycle en tenant compte de l'ensemble des données recueillies* (51 % sont assez ou très à l'aise), pour *Utiliser les critères d'évaluation définis dans le Programme de formation pour analyser les apprentissages des élèves* (47 %) et *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 % sont assez ou très à l'aise) constitue l'élément pour lequel les enseignants se disent le moins à l'aise. (Voir le tableau 25.)

Les enseignants en adaptation scolaire

Les enseignants en adaptation scolaire sont nombreux à s'être déclarés à l'aise pour *Expliquer aux élèves comment se fera l'évaluation de leurs apprentissages (leur présenter les critères d'évaluation, etc.)* (71 % des titulaires et 91 % des non-titulaires), pour *Ajuster ou changer les situations d'apprentissage ou d'évaluation que vous aviez pensé réaliser dans votre planification quand les élèves ne réussissent pas comme prévu* (91 % et 92 %), pour *Prévoir la démarche d'évaluation des apprentissages (choix des situations d'évaluation, choix ou création des outils d'évaluation, etc.)* (70 % et 82 %) et pour *Donner de la rétroaction aux élèves sur le développement des compétences pendant le déroulement de l'apprentissage* (75 % et 90 %). Pour tous les autres aspects inclus dans cette section du questionnaire, une majorité de ces enseignants non titulaires se sentent à l'aise.

Toutefois, l'utilisation des critères d'évaluation (41 % et 61 %) et des attentes de fin de cycle (38 % et 64 %) définis dans le PDF sont les aspects pour lesquels il y a le moins d'enseignants en adaptation scolaire, titulaires ou non titulaires, qui se déclarent à l'aise.

Dans l'ensemble, les enseignants titulaires d'une classe spécialisée se sentent moins à l'aise que les enseignants en adaptation scolaire non titulaires avec les pratiques évaluatives. Les différences les plus marquées sont dans les trois pratiques suivantes : *Utiliser les critères d'évaluation définis dans le PDF pour analyser les apprentissages des élèves* (41 % comparativement à 61 %), *Utiliser les échelles des niveaux de compétence élaborées par le Ministère pour situer les apprentissages des élèves* (42 % comparativement à 65 %) et *Utiliser les attentes de fin de cycle définies dans le PDF pour situer les apprentissages des élèves* (38 % comparativement à 64 %). (Voir le tableau 25.)

Les enseignants spécialistes

Les trois groupes d'enseignants spécialistes sont nombreux à s'être déclarés assez à l'aise ou très à l'aise pour *Expliquer aux élèves comment se fera l'évaluation de leurs apprentissages (leur présenter les critères d'évaluation, etc.)* (entre 86 % et 93 %), pour *Ajuster ou changer les situations d'apprentissage ou d'évaluation que vous aviez pensé réaliser dans votre planification quand les élèves ne réussissent pas comme prévu* (entre 80 % et 91 %), pour *Donner de la rétroaction aux élèves sur le développement des*

compétences pendant le déroulement de l'apprentissage (entre 81 % et 86 %) et pour Prévoir la démarche d'évaluation des apprentissages (choix des situations d'évaluation, choix ou création des outils d'évaluation, etc.) (entre 65 % et 79 %).

Les pratiques évaluatives pour lesquelles les enseignants spécialistes se disent le moins à l'aise sont : *Utiliser les attentes de fin de cycle définies dans le Programme de formation pour situer les apprentissages des élèves (entre 40 % et 58 %) et Utiliser les échelles des niveaux de compétence élaborées par le Ministère pour situer les apprentissages des élèves (entre 26 % et 47 %).* (Voir le tableau 25.)

Tableau 25

Proportions d'enseignants qui indiquent être assez à l'aise ou très à l'aise avec certaines pratiques évaluatives

Type de pratiques évaluatives :	Enseignants titulaires de classe ordinaire n ≥ 1 960	Enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires () n ≥ 209 (n ≥ 209)	Enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé n ≥ 581	Enseignants spécialistes en arts n ≥ 481	Enseignants spécialistes en anglais, langue seconde n ≥ 238
➤ Expliquer aux élèves comment se fera l'évaluation de leurs apprentissages (leur présenter les critères d'évaluation, etc.)	88	71 (91)	86	92	93
➤ Ajuster ou changer les situations d'apprentissage ou d'évaluation que vous aviez pensé réaliser dans votre planification quand les élèves ne réussissent pas comme prévu	88	91 (92)	80	91	85
➤ Prévoir la démarche d'évaluation des apprentissages (choix des situations d'évaluation, choix ou création des outils d'évaluation, etc.)	79	70 (82)	65	77	79
➤ Donner de la rétroaction aux élèves sur le développement des compétences pendant le déroulement de l'apprentissage	79	75 (90)	86	83	81
➤ Utiliser différents outils pour permettre aux élèves de réfléchir sur leur travail et leur démarche (grilles d'autoévaluation, portfolio, journal de bord, etc.)	66	53 (68)	43	52	60
➤ Consigner, dans le bulletin que vous utilisez, le jugement que vous portez sur le développement de chaque compétence	63	64 (62)	60	64	75
➤ Réaliser, le cas échéant, un bilan de fin de cycle en tenant compte de l'ensemble des données recueillies	51	46 (65)	45	56	69
➤ Utiliser les critères d'évaluation définis dans le PDF pour analyser les apprentissages des élèves	47	41 (61)	43	53	63
➤ Utiliser les attentes de fin de cycle définies dans le PDF pour situer les apprentissages des élèves	47	38 (64)	40	50	58
➤ Utiliser les échelles des niveaux de compétence élaborées par le Ministère pour situer les apprentissages des élèves	32	42 (67)	26	33	47

Source : MELS (2006)

3.4 LES CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE FORMATION

La mise en œuvre du PDF fait appel à un certain nombre d'ajustements en termes de formation, d'accompagnement et d'organisation scolaire.

3.4.1 La perception des directions d'école et des conseillers pédagogiques concernant la formation, l'accompagnement et la concertation

FAITS SAILLANTS

Une majorité de directions d'école et de conseillers pédagogiques indiquent être assez ou très à l'aise pour soutenir les enseignants en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques liées à l'application du PDF. De plus, selon les directions d'école, la formation et l'accompagnement du personnel enseignant concernant l'application du PDF sont principalement assumés par elles et, dans une moindre mesure, par les conseillers pédagogiques.

Les directions d'école perçoivent positivement le travail qu'elles font pour soutenir leur équipe-école. Une forte majorité d'entre elles considèrent que les formations offertes à leur école répondent aux besoins des enseignants et que leur plan de formation continue est évalué et ajusté en fonction de l'évaluation qui est faite des formations offertes. Les deux tiers d'entre elles affirment que les services éducatifs de leur commission scolaire participent à l'élaboration du plan de formation continue.

Selon les directions d'école, les concertations relatives à l'application du PDF se font majoritairement entre les enseignants d'une même année et le plus souvent lors des journées pédagogiques.

Les directions d'école estiment qu'elles assument, le plus souvent, la formation et l'accompagnement des enseignants de leur école concernant l'application du PDF (42 % souvent et 50 % occasionnellement). Selon elles, les conseillers pédagogiques assurent la formation et l'accompagnement du personnel enseignant dans une proportion de 38 % et occasionnellement dans une proportion de 46 %. Viennent ensuite la formation et l'accompagnement dispensés par des conseillers pédagogiques (38 % souvent et 46 % occasionnellement) et des enseignants de l'école (29 % souvent et 50 % occasionnellement). Elles considèrent que la formation et l'accompagnement sont moins souvent dispensés par des enseignants de la commission scolaire (7 % souvent et 34 % occasionnellement), des consultants externes (3 % souvent et 22 % occasionnellement) ou des universitaires (1 % souvent et 10 % occasionnellement). (Voir le tableau 8.1 de l'annexe 8.)

Une forte majorité des directions d'école (84 %) indiquent que les formations offertes à leur école répondent aux besoins des enseignants. De plus, 78 % d'entre elles indiquent que leur plan de formation continue est évalué et ajusté en fonction de l'évaluation qui est faite des formations offertes et 68 % que les services éducatifs de leur commission scolaire participent à l'élaboration du plan de formation continue. Elles estiment dans une proportion de 68 % que des personnes-ressources sont disponibles à leur école pour discuter avec les enseignants de leur pratique pédagogique et, dans une proportion de 60 %, que des personnes-ressources sont disponibles pour assurer un suivi de la formation auprès des enseignants. (Voir le tableau 8.2 de l'annexe 8.)

Par ailleurs, les conseillers pédagogiques indiquent offrir au personnel enseignant différents types d'activités. Le plus souvent, ils répondent aux demandes ponctuelles de certaines écoles ou de certains enseignants (78 % souvent et 18 % occasionnellement), ils accompagnent les enseignants (69 % souvent et 26 % occasionnellement) et ils offrent des formations auxquelles la participation est facultative (55 % souvent et 35 %

occasionnellement). Un peu moins souvent, ils accompagnent un groupe d'enseignants, par exemple, dans le cadre d'un projet ou d'une recherche-action (40 % souvent et 36 % occasionnellement), et ils offrent des formations auxquelles la participation est obligatoire (13 % souvent et 36 % occasionnellement). (Voir le tableau 8.3 de l'annexe 8.)

La majorité des directions d'école et des conseillers pédagogiques (entre 69 % et 94 %) disent être assez ou très à l'aise pour soutenir les enseignants en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques liées à l'application du PDF (planification pédagogique, réalisation de situations d'apprentissage et d'évaluation, évaluation, communication des résultats aux parents, adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves). C'est avec la communication des résultats aux parents que les directions d'école se disent le plus à l'aise (94 %) et avec la réalisation de situations d'apprentissage et d'évaluation qu'elles se disent le moins à l'aise (69 %). De leur côté, les conseillers pédagogiques estiment, dans des proportions variant entre 85 % et 88 %, se sentir à l'aise pour soutenir les enseignants à l'égard des différentes pratiques pédagogiques énumérées, sauf en ce qui concerne l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves, où ils sont un peu moins nombreux à se sentir à l'aise (78 %). (Voir le tableau 8.4 de l'annexe 8.)

Les directions d'école perçoivent positivement le travail qu'elles font pour soutenir leur équipe-école. La majorité disent faire *souvent* ou *occasionnellement* les différentes activités mentionnées dans le questionnaire dans le but de favoriser l'application du PDF (participation aux formations et aux concertations concernant le PDF, rencontres avec d'autres directions d'école, avec des conseillers pédagogiques, avec les enseignants, avec le personnel des services de garde et des services éducatifs complémentaires). La seule exception est l'organisation de rencontres d'information à l'intention des parents sur l'application du PDF, qui a lieu moins fréquemment (3 % souvent et 20 % occasionnellement). Quant à l'activité la plus fréquente, il s'agit de la participation aux formations offertes au personnel de l'école sur l'application du PDF (59 % souvent et 33 % occasionnellement). (Voir le tableau 8.5 de l'annexe 8.)

Selon les directions d'école, les concertations relatives à l'application du PDF ont lieu le plus souvent lors des journées pédagogiques (73 % entre enseignants d'une même année et 78 % en équipe-cycle). Des concertations ont aussi lieu lors de périodes de spécialité prévues pour que des titulaires soient libres au même moment. Toutefois, cette modalité concerne davantage les enseignants d'une même année (58 %) que ceux de l'équipe-cycle (39 %). Les directions d'école indiquent également que des concertations ont lieu lors de rencontres obligatoires fixées après les heures de classe (49 % entre enseignants d'une même année et 59 % en équipe-cycle). Ce n'est que dans une faible proportion d'écoles que les journées de classe ont été prolongées de façon à dégager du temps de concertation pour le personnel enseignant (16 % et 17 %). (Voir le tableau 8.6 de l'annexe 8.)

3.4.2 La formation du personnel enseignant

Selon le sondage Mérici, en 2001, quatre enseignants sur cinq avaient participé à des rencontres de formation ou d'information portant sur le PDF. Le sondage GAPE-CRIRES révèle pour sa part qu'en 2004, 90 % des répondants avaient reçu de la formation au moment du sondage et que 64 % se déclaraient globalement satisfaits de la formation reçue. Selon l'enquête MELS (2006,) plus de 90 % des enseignants répondants ont indiqué avoir reçu de la formation sur au moins un des aspects du Programme de formation.

FAITS SAILLANTS

Une majorité d'enseignants appartenant aux différents groupes interrogés ont **reçu de la formation** sur la structure et le contenu du Programme de formation, le développement de compétences et les approches pédagogiques. Les enseignants ont aussi bénéficié, quoique dans des proportions légèrement inférieures, de formations touchant l'évaluation des compétences, les moyens de communication destinés aux parents, l'élaboration ou le choix de situations d'apprentissage et d'évaluation, les compétences transversales, les domaines généraux de formation et la planification pédagogique.

Environ la moitié des enseignants des différents groupes disent avoir bénéficié de formation sur l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves (différenciation pédagogique), sauf les enseignants en adaptation scolaire non titulaires, qui sont près de 80 % à avoir été formés sur ce sujet.

Les trois sujets les moins traités en formation jusqu'à présent sont le travail par cycle, les liens entre les disciplines, et l'exploitation des repères culturels.

Dans l'ensemble, les enseignants titulaires en adaptation scolaire ont bénéficié d'un peu moins de formation que les enseignants en adaptation scolaire non titulaires. Ces derniers ont bénéficié d'autant sinon plus de formation que les titulaires de classe ordinaire. Les différences les plus marquées entre les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires concernent la différenciation pédagogique (55 % contre 78 %), le travail par cycle (46 % contre 61 %), le décloisonnement disciplinaire (36 % contre 52 %) ainsi que l'exploitation des repères culturels (26 % contre 33 %).

Les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé ont reçu moins de formation en évaluation des compétences que les deux autres groupes de spécialistes. Il est à noter que les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé se disent également moins à l'aise avec les pratiques évaluatives que les deux autres groupes de spécialistes. (Voir le tableau 24.)

Les principaux **besoins de formation** exprimés par l'ensemble des enseignants dans les questions fermées concernent l'évaluation des compétences, l'élaboration ou le choix de situations d'apprentissage et d'évaluation ainsi que l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves (différenciation pédagogique).

D'autres besoins de formation sont également exprimés, quoique de façon moins prioritaire, concernant les différents aspects de l'application du Programme de formation, notamment sur les liens entre les disciplines et les repères culturels, soit les deux sujets ayant été les moins traités en formation.

Concernant les programmes disciplinaires, les enseignants titulaires de classe ordinaire ont reçu, dans de fortes proportions (entre 75 % et 80 %), de la formation en langues d'enseignement (français et anglais) et en mathématique. Par contre, seulement la moitié ont reçu de la formation en science et technologie et en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, alors que le tiers en ont reçu en

arts plastiques et en art dramatique. Les programmes pour lesquels les enseignants ont été le moins formés correspondent à ceux qu'ils trouvent plus difficiles à appliquer en général. En corollaire, les principaux besoins de formation disciplinaire exprimés par les titulaires de classe ordinaire concernent les programmes de science et technologie, de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, ainsi que ceux d'arts plastiques et d'art dramatique (entre 62 % et 72 %). Néanmoins, la moitié d'entre eux souhaitent aussi recevoir des formations supplémentaires en français, langue d'enseignement et en mathématique.

La formation reçue par les enseignants titulaires adaptation scolaire concerne essentiellement les programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique. Les titulaires en adaptation scolaire sont nombreux à souhaiter recevoir de la formation sur tous les programmes qui les concernent, mais plus particulièrement en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, en science et technologie et en arts plastiques.

Pour les enseignants en adaptation scolaire non titulaires, les seules données disponibles ont trait aux programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique. Ces enseignants sont nombreux à avoir reçu de la formation sur les deux programmes et souhaitent en recevoir de nouveau.

Une forte proportion d'enseignants spécialistes indiquent avoir reçu de la formation en anglais, langue seconde, en éducation physique et à la santé et en musique. Les spécialistes en arts plastiques, en art dramatique et en danse ont moins bénéficié de formation dans leur discipline; ils en ont toutefois reçu davantage que les titulaires de classe ordinaire. Une majorité de tous les spécialistes souhaitent recevoir plus de formation disciplinaire.

Pour leur part, les conseillers pédagogiques ont reçu de la formation principalement en français, langue d'enseignement, en mathématique, en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté et, en plus faible proportion, en science et technologie. Leurs principales demandes de formation concernent ces quatre mêmes programmes, dans des proportions variant entre 77 % et 84 %. Bon nombre de conseillers pédagogiques sont aussi intéressés à recevoir des formations en arts, en éducation physique et à la santé et en anglais, langue seconde.

De toutes ces données, il ressort que plus de formations sur les différents programmes disciplinaires, sur l'évaluation des compétences et sur l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves s'avèrent nécessaires pour l'ensemble des répondants.

La satisfaction des enseignants à l'égard de la formation reçue varie beaucoup. En effet, entre 37 % et 64 % des différents groupes d'enseignants trouvent que les formations reçues dans leur école ou leur commission scolaire les ont assez ou beaucoup aidés à appliquer le PDF. Les moins satisfaits des formations reçues sont les enseignants titulaires en adaptation scolaire et les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé. Les plus satisfaits sont les enseignants en adaptation scolaire non titulaires et les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde.

La formation en lien avec l'application du PDF

Depuis le début de la mise en œuvre du PDF, les différents groupes d'enseignants ont reçu majoritairement de la formation sur les aspects suivants : *la structure et le contenu du PDF* (entre 83 % et 91 %), *le développement de compétences* (entre 73 % et 86 %), *les approches pédagogiques* (entre 68 % et 80 %), *l'évaluation des compétences* (entre 64 % et 83 %), *les moyens de communication destinés aux parents* (entre 64 % et 73 %), *l'élaboration ou le choix de situations d'apprentissage et d'évaluation* (entre 64 % et

81 %), *les compétences transversales* (entre 60 % et 69 %), *la planification pédagogique* (entre 50 % et 67 %) et *les domaines généraux de formation* (entre 49 % et 58 %).

De plus, 78 % des enseignants en adaptation scolaire non titulaires indiquent avoir reçu de la formation relativement à *l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves*, alors que près de la moitié des enseignants titulaires de classe ordinaire, des enseignants titulaires en adaptation scolaire et des enseignants spécialistes indiquent avoir reçu de la formation (entre 40 % et 55 %) sur ce sujet. Entre 61 % et 81 % des répondants souhaitent recevoir de la formation sur ce sujet.

Les proportions de répondants qui indiquent avoir reçu de la formation *sur le travail par cycle* varient entre 42 % et 61 %, alors qu'entre 47 % et 55 % souhaitent en recevoir sur ce sujet. De plus, entre 36 % et 52 % des répondants indiquent avoir reçu de la formation *sur les liens entre les disciplines* et entre 57 % et 66 % souhaitent en recevoir.

L'exploitation des repères culturels est le sujet pour lequel les plus petites proportions d'enseignants indiquent avoir reçu de la formation (entre 23 % et 38 %), alors qu'entre 53 % et 66 % souhaitent en recevoir.

Les trois sujets pour lesquels le plus grand nombre de répondants indiquent souhaiter recevoir de la formation sont *l'évaluation des compétences* (entre 67 % et 81 %), *l'élaboration ou le choix de situations d'apprentissage et d'évaluation* (entre 66 % et 77 %) ainsi que *l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves* (entre 61 % et 81 %). (Voir le tableau 26.)

La formation en lien avec les programmes disciplinaires

Plus de 70 % du personnel concerné indique avoir reçu de la formation en français, langue d'enseignement : 80 % des enseignants titulaires de classe ordinaire, 70 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire, 82 % des enseignants en adaptation scolaire non titulaires et 80 % des conseillers pédagogiques. Par ailleurs, entre 51 % et 77 % de ces derniers souhaitent recevoir de la formation sur ce programme.

En anglais, langue d'enseignement, 75 % des enseignants titulaires et 20 % des conseillers pédagogiques ont reçu de la formation et près de 40 % de ces deux groupes de répondants souhaitent en recevoir.

En français, langue seconde (immersion), 60 % des enseignants titulaires et 20 % des conseillers pédagogiques indiquent avoir reçu de la formation disciplinaire, et respectivement 47 % et 53 % souhaitent en recevoir.

En anglais, langue seconde, 93 % des spécialistes de cette discipline, 59 % des enseignants titulaires et 52 % des conseillers pédagogiques indiquent avoir reçu de la formation. Les proportions de ces groupes de répondants qui souhaitent recevoir de la formation sont respectivement de 76 %, 56 % et 62 %.

En géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, 50 % des enseignants titulaires, 28 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire et 70 % des conseillers pédagogiques ont reçu de la formation, alors que 62 %, 70 % et 80 % d'entre eux souhaitent recevoir de la formation.

En mathématique, 77 % des enseignants titulaires indiquent avoir reçu de la formation, 64 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire et 76 % des non-titulaires ainsi que 72 % des conseillers pédagogiques. Les proportions de répondants qui souhaitent recevoir de la formation sur cette discipline sont respectivement de 56 %, 65 %, 71 % et de 84 %.

En science et technologie, 53 % des enseignants titulaires de classe ordinaire, 33 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire et 63 % des conseillers pédagogiques indiquent avoir reçu de la formation. Parmi ces trois groupes de répondants, respectivement 72 %, 78 % et 84 % souhaitent recevoir de la formation sur cette discipline.

En arts plastiques, 33 % des enseignants titulaires indiquent avoir reçu de la formation, 23 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire, 44 % des spécialistes en enseignements des arts plastiques et 42 % des conseillers pédagogiques. Les proportions de ces groupes d'enseignants qui souhaitent recevoir de la formation dans cette discipline sont respectivement de 69 %, 79 %, 66 % et de 65 %.

Parmi le groupe des spécialistes en musique, 72 % indiquent avoir reçu de la formation et 71 % souhaitent en recevoir, alors que 32 % des conseillers pédagogiques indiquent en avoir reçu et 63 % souhaitent en recevoir.

En art dramatique, 37 % des enseignants spécialiste de cette discipline indiquent avoir reçu de la formation disciplinaire. Ces proportions sont de 29 % chez les enseignants titulaires de classe ordinaire et de 28 % chez les conseillers pédagogiques ayant répondu à cette question. Par contre, entre 69 % et 70 % de ces trois groupes de répondants indiquent souhaiter recevoir de la formation.

En danse, 25 % des enseignants spécialiste de cette discipline ont reçu de la formation et 68 % d'entre eux souhaitent en recevoir, alors que 24 % des conseillers pédagogiques indiquent en avoir reçu et 60 % souhaitent en recevoir.

Finalement, 83 % des spécialistes en éducation physique et à la santé indiquent avoir reçu de la formation disciplinaire et 84 % souhaitent en recevoir, alors que 37 % des conseillers pédagogiques indiquent en avoir reçu et 62 % souhaitent en recevoir. (Voir le tableau 27.)

La satisfaction à l'égard des formations reçues

Entre 37 % et 64 % des enseignants répondants trouvent que les formations reçues les ont assez ou beaucoup aidés à appliquer le PDF. Entre 9 % et 19 % indiquent que les formations reçues ne les ont pas du tout aidés ou les ont très peu aidés. (Voir le tableau 28.)

La source des formations reçues

Outre les sessions de formation offertes par l'école ou par la commission scolaire, les colloques et congrès constituent la source de formation la plus couramment utilisée par toutes les catégories d'enseignants (entre 32 % et 49 % selon les groupes d'enseignants).

Les enseignants spécialistes sont les plus nombreux (éducation physique et à la santé, 27 %, arts, 28 % et anglais, langue seconde, 40 %) à avoir reçu une formation d'une personne-ressource du MELS, alors que les enseignants titulaires en adaptation scolaire sont peu nombreux (7 %) à avoir bénéficié de telles sessions de formation. Par ailleurs, les enseignants en adaptation scolaire titulaires (22 %) ou non titulaires (21 %) sont les plus nombreux à suivre des cours à l'université. (Voir le tableau 29.)

Environ 60 % des enseignants titulaires, des enseignants en adaptation scolaire non titulaires et des enseignants spécialistes ont reçu au moins une formation de l'une ou l'autre des cinq sources. Un peu moins d'enseignants titulaires en adaptation scolaire (53 %) ont eu accès à l'une ou l'autre de ces formations depuis qu'ils appliquent le PDF. (Données non présentées)

Tableau 26

Proportion de répondants (%) ayant reçu et souhaitant recevoir (entre parenthèses) une formation sur le PDF par sujets

Sujets de formation	Enseignants titulaires n ≥ 1 942	Enseignants en adaptation scolaire titulaires n ≥ 221	Enseignants en adaptation scolaire non titulaires n ≥ 207	Enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé n ≥ 568	Enseignants spécialistes en arts n ≥ 474	Enseignants spécialistes en anglais, langue seconde n ≥ 236
➤ Le Programme de formation (structure, contenu, etc.)	90 (35)	83 (46)	91 (36)	88 (52)	84 (39)	88 (45)
➤ Le développement de compétences	81 (61)	73 (64)	80 (53)	83 (67)	80 (57)	86 (56)
➤ Les approches pédagogiques (enseignement stratégique, approche par projets, etc.)	80 (53)	73 (57)	79 (57)	68 (65)	73 (59)	79 (61)
➤ L'évaluation des compétences	71 (73)	69 (74)	74 (68)	64 (81)	70 (70)	83 (67)
➤ Le bulletin et les autres moyens de communication destinés aux parents	68 (54)	67 (57)	73 (57)	64 (66)	67 (56)	68 (53)
➤ L'élaboration ou le choix de situations d'apprentissage et d'évaluation	67 (72)	64 (66)	70 (66)	64 (77)	72 (68)	81 (70)
➤ Les compétences transversales	66 (57)	66 (57)	69 (51)	60 (63)	64 (52)	63 (51)
➤ La planification pédagogique	56 (50)	50 (50)	59 (49)	62 (71)	65 (54)	67 (58)
➤ L'exploitation des domaines généraux de formation	54 (53)	49 (58)	57 (49)	57 (58)	56 (50)	58 (56)
➤ L'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves (différenciation pédagogique)	52 (74)	55 (61)	78 (72)	40 (73)	45 (71)	48 (81)
➤ Le travail par cycle	52 (49)	46 (47)	61 (55)	42 (55)	42 (51)	42 (49)
➤ Les liens entre les disciplines ou le décloisonnement disciplinaire	43 (58)	36 (63)	52 (57)	37 (66)	42 (58)	34 (62)
➤ L'exploitation des repères culturels	24 (65)	26 (65)	33 (53)	23 (55)	38 (66)	34 (59)

Les données recueillies ne permettent pas de préciser la durée de la formation reçue.

Source : MELS (2006)

Tableau 27

Proportion de répondants (%) ayant reçu et souhaitant recevoir (entre parenthèses) une formation sur les programmes disciplinaires

Disciplines	Enseignants titulaires	Enseignants en adaptation scolaire titulaires	Enseignants en adaptation scolaire non titulaires	Enseignants spécialistes	Conseillers pédagogiques
➤ Français, langue d'enseignement	80 (51) (n = 1 730)	70 (60) (n = 205)	82 (66) (n = 164)	s. o.	80 (77) (n = 112)
➤ Français, langue seconde (base)	s. o.	E.I.	E.I.	E.I.	E.I.
➤ Français, langue seconde (immersion)	60 (47) (n = 54)	E.I.	E.I.	E.I.	20 (53) (n = 30)
➤ Anglais, langue d'enseignement	75 (40) (n = 137)	E.I.	E.I.	E.I.	20 (44) (n = 30)
➤ Anglais, langue seconde	59 (56) (n = 57)	s. o.	s. o.	93 (76) (n = 232)	52 (62) (n = 73)
➤ Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté	50 (62) (n = 1 431)	28 (70) (n = 133)	E.I.	s. o.	70 (80) (n = 104)
➤ Mathématique	77 (56) (n = 1 863)	64 (65) (n = 215)	76 (71) (n = 130)	s. o.	72 (84) (n = 118)
➤ Science et technologie	53 (72) (n = 1 394)	33 (78) (n = 140)	E.I.	s. o.	63 (84) (n = 104)
➤ Arts plastiques	33 (69) (n = 1 305)	23 (79) (n = 111)	E.I.	44 (66) (n = 165)	42 (65) (n = 74)
➤ Musique	s. o.	s. o.	E.I.	72 (71) (n = 363)	32 (63) (n = 65)
➤ Art dramatique	29 (70) (n = 272)	E.I.	E.I.	37 (70) (n = 81)	28 (69) (n = 65)
➤ Danse	E.I.	E.I.	E.I.	25 (68) (n = 68)	24 (60) (n = 58)
➤ Éducation physique et à la santé	s. o.	s. o.	s. o.	83 (84) (n = 563)	37 (62) (n = 71)

Les données recueillies ne permettent pas de préciser la durée de la formation reçue.

Les fréquences concernant les programmes d'enseignement moral ou religieux ne sont pas présentées ici, car le programme *Éthique et culture religieuse* les remplacera à compter de septembre 2008.

E.I. = Effectif insuffisant s. o. = sans objet

Source : MELS (2006)

Tableau 28

**Perception des enseignants concernant l'utilité des formations reçues
dans les écoles et les commissions scolaires pour les aider à appliquer le PDF**

De manière globale, dans quelle mesure les formations reçues dans votre école ou votre commission scolaire vous ont-elles aidé à appliquer le Programme de formation?	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 960	Adaptation scolaire, titulaires et non titulaires () (%) n ≥ 226 (216)	Spécialistes en éducation physique et à la santé (%) n ≥ 590	Spécialistes en arts (%) n ≥ 482	Spécialistes en anglais, langue seconde (%) n ≥ 239
➤ Pas du tout ou très peu	11	19 (9)	16	15	8
➤ Peu	42	44 (33)	42	38	28
➤ Assez	37	32 (44)	35	34	41
➤ Beaucoup	10	5 (15)	7	13	23

Source : MELS (2006)

Tableau 29

Source des formations reçues par les enseignants, outre l'école ou la commission scolaire, depuis qu'ils appliquent le PDF

Depuis que vous appliquez le Programme de formation, avez-vous reçu des formations au sujet du Programme de formation autres que celles offertes par l'école ou par la commission scolaire?	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 275	Adaptation scolaire, titulaires et non titulaires () (%) n ≥ 161 (154)	Spécialistes en éducation physique et à la santé (%) n ≥ 169	Spécialistes en arts (%) n ≥ 352	Spécialistes en anglais, langue seconde (%) n ≥ 169
➤ Colloque ou congrès	41	32 (45)	49	48	47
➤ Cours à l'université	17	22 (21)	12	16	10
➤ Sessions de formation données par des personnes-ressources du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	13	7 (19)	27	28	40
➤ Autres	16	14 (18)	15	16	12
➤ Projets de recherche-action	14	14 (13)	15	12	11

Source : MELS (2006)

Besoins de formation exprimés dans les réponses aux questions ouvertes

À la question ouverte *Pour vous aider à appliquer le PDF, quel sujet de formation vous serait le plus utile?*, le principal besoin de formation exprimé par tous les groupes de répondants (entre 22 % et 43 %) concerne l'évaluation. L'ensemble du personnel scolaire dit souhaiter recevoir de la formation sur l'évaluation en cours d'apprentissage, l'utilisation des grilles d'observation, la réalisation du bilan de fin de cycle, les échelles de niveaux de compétence, la manière de porter un jugement sur les apprentissages, etc.

Un deuxième besoin de formation concerne la différenciation pédagogique ou la prise en compte des différents besoins, styles d'apprentissage et rythmes des élèves. Entre 5 % et 12 % des différents groupes d'enseignants en font mention. Ce besoin est aussi exprimé par 11 % des conseillers pédagogiques et par 20 % des directions d'école. Les répondants demandent des moyens et des outils pour les aider à mieux gérer les différences et à répondre aux besoins particuliers des élèves.

De plus, certains répondants expriment un besoin de formation plus particulièrement axé sur l'aide aux élèves en difficulté : comment appliquer le Programme avec ces élèves, comment adapter les interventions, comment soutenir les apprentissages de ces élèves? Les enseignants en adaptation scolaire, qu'ils soient ou non titulaires d'une classe, disent éprouver un plus grand besoin de formation concernant l'intervention auprès des élèves en difficulté (20 % et 22 %) que les autres groupes de répondants (entre 5 % et 12 %). Le manque de formation sur les élèves ayant des besoins particuliers peut constituer un élément explicatif de la difficulté exprimée par les enseignants à intervenir auprès de ces élèves, et de leur perception moins positive des effets de l'application du Programme de formation chez ceux-ci.

Ces principaux besoins de formation exprimés dans les questions ouvertes (évaluation, différenciation et aide aux élèves en difficulté) correspondent aux plus grands besoins de formation identifiés dans les questions fermées. Ces données confirment que l'évaluation, la prise en compte des besoins différenciés des apprenants et l'intervention auprès des élèves en difficulté constituent des chantiers prioritaires de formation pour aider les enseignants à appliquer le Programme de formation.

D'autres besoins de formation, tels que les programmes disciplinaires (développement des compétences propres à chaque discipline), les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les technologies de l'information et de la communication (TIC), sont évoqués par des proportions moindres de répondants (entre 1 % et 10 % selon les groupes; notons que les directions d'école et les conseillers pédagogiques n'expriment pas de besoins de formation concernant les TIC). Le manque de formation des enseignants concernant l'exploitation des TIC peut en partie expliquer pourquoi ces derniers disent travailler peu souvent cette compétence transversale avec leurs élèves. (Voir les tableaux 17 à 21.)

Par ailleurs, certains répondants (entre 4 % et 8 % selon les groupes) expriment un besoin de formation concernant la planification pédagogique : comment planifier les apprentissages sur l'année, sur le cycle, entre les cycles; comment réaliser une planification cohérente de l'enseignement et de l'évaluation? Une autre proportion de répondants (entre 2 % et 7 %) dit souhaiter plus de formation sur la conception de situations d'apprentissage (situations complexes, tâches intégratrices) visant à faire réaliser aux élèves les apprentissages inscrits au Programme de formation.

Modalités de formation souhaitées dans les réponses aux questions ouvertes

Lorsque interrogés sur leurs besoins de formation, entre 5 % et 13 % des répondants indiquent qu'ils voudraient recevoir de l'accompagnement et du suivi. Ils souhaiteraient échanger avec des personnes-ressources pour être conseillés et soutenus concrètement dans leur pratique. Un peu dans le même ordre d'idées, entre 3 % et 7 % des répondants des différents groupes expriment un besoin de concertation entre enseignants, de travail en

équipe-cycle ou de travail intercycles, d'échanges avec des enseignants de différentes écoles.

Quelques répondants (entre 1 % et 6 %, catégorie non mentionnée par les conseillers pédagogiques) manifestent un besoin d'outils, de guides, d'exemples, de banques d'idées, de matériel concret. Enfin, une préoccupation est exprimée notamment par les directions d'école (8 %) et les conseillers pédagogiques (5 %) : comment peut-on aider les enseignants à s'adapter au changement, comment les mobiliser, les motiver à appliquer le Programme de formation? Ce besoin peut être mis en relation avec la difficulté exprimée précédemment concernant la non-adhésion ou la résistance de certains enseignants. (Données non présentées)

3.4.3 L'accompagnement du personnel enseignant

FAITS SAILLANTS

Selon les données de l'enquête du MELS (2006), des personnes-ressources sont disponibles *pour répondre aux questions des enseignants concernant le PDF* dans des proportions variant entre 61 % et 79 %; *pour discuter et valider leurs pratiques pédagogiques* dans des proportions variant entre 52 % et 73 %; *pour chercher des solutions aux problèmes liés à l'application du PDF* dans des proportions variant entre 52 % et 69 % et *pour faire le suivi de la formation reçue* dans des proportions variant entre 47 % et 65 %.

Les réponses des enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires s'apparentent à celles des enseignants titulaires dans cette section. Ainsi, chez les enseignants titulaires de classe ordinaire et les enseignants en adaptation scolaire, ce sont les rencontres d'accompagnement avec d'autres enseignants de l'école qui sont les plus fréquentes et les plus appréciées, suivies de près des conseillers pédagogiques et, dans une moindre mesure, des directions d'école. Toutefois, les enseignants titulaires en adaptation scolaire semblent être un peu moins nombreux à avoir accès aux différentes formes d'accompagnement.

Les enseignants en adaptation scolaire non titulaires et les enseignants spécialistes sont davantage accompagnés par des enseignants de la commission scolaire que les enseignants titulaires de classe ordinaire.

Chez les enseignants spécialistes, l'accompagnement offert par les conseillers pédagogiques et les autres enseignants de la commission scolaire semble plus apprécié.

Chez les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé et en arts, les proportions de répondants ayant indiqué avoir accès aux services de personnes-ressources sont un peu plus faibles que chez les autres groupes d'enseignants.

Les enseignants titulaires de classe ordinaire

Selon l'enquête du MELS (2006), la majorité des enseignants titulaires de classe ordinaire indiquent que des personnes-ressources sont disponibles dans leur milieu pour :

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

Ils indiquent être accompagnés principalement par d'autres enseignants de leur école (33 % souvent et 45 % occasionnellement), un conseiller pédagogique (10 % souvent et 44 % occasionnellement) ou leur direction d'école (12 % souvent et 36 % occasionnellement). Plus rarement, ils sont accompagnés par d'autres enseignants de la commission scolaire

(2 % souvent et 22 % occasionnellement), des consultants externes (1 % souvent et 9 % occasionnellement) ou des universitaires (1 % souvent et 4 % occasionnellement). (Voir le tableau 30.)

Ils apprécient principalement être accompagnés par les autres enseignants de l'école (77 % assez ou beaucoup) et par les conseillers pédagogiques (59 % assez ou beaucoup). L'accompagnement effectué par les consultants externes et les professeurs ou étudiants-chercheur du milieu universitaire est moins apprécié (31 % et 18 % assez ou beaucoup). Ce résultat est peut-être lié à la fréquence moindre de ce type d'accompagnement.

Les enseignants en adaptation scolaire

La majorité des enseignants en adaptation scolaire indiquent que des personnes-ressources sont disponibles dans leur milieu pour :

- répondre à leurs questions sur l'application du PDF (71 % des titulaires et des non-titulaires);
- discuter et valider leur pratique pédagogique (63 % des titulaires et 73 % des non-titulaires);
- chercher des solutions aux problèmes liés à l'application du Programme (56 % des titulaires et 65 % des non-titulaires);
- faire un suivi de la formation qu'ils ont reçue (51 % des titulaires et 65 % des non-titulaires).

Les enseignants titulaires en adaptation scolaire indiquent être accompagnés principalement par d'autres enseignants de leur école (76 % souvent ou occasionnellement), un conseiller pédagogique (55 %) ou leur direction d'école (43 %). Plus rarement, ils sont accompagnés par d'autres enseignants de la commission scolaire (21 %), des consultants externes (13 %) ou des universitaires (5 %).

Les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires profitent de l'accompagnement des autres enseignants de l'école dans des proportions identiques (76 % souvent ou occasionnellement), alors que les non-titulaires semblent profiter en plus grand nombre du soutien des autres intervenants que les titulaires de classes spécialisées : conseillers pédagogiques (69 % contre 55 % souvent ou occasionnellement); direction d'école (50 % contre 43 % souvent ou occasionnellement); autres enseignants de la commission scolaire (45 % contre 21 % souvent ou occasionnellement); consultants externes (20 % contre 13 % souvent ou occasionnellement) et professeurs ou étudiants-chercheurs universitaires (8 % contre 5 % souvent ou occasionnellement).

En ce qui a trait à l'appréciation des enseignants en adaptation scolaire au regard de l'accompagnement reçu, 79 % des titulaires et 74 % des non-titulaires apprécient assez ou beaucoup l'accompagnement effectué par les autres enseignants de l'école. Cette appréciation est de 64 % et de 73 % à l'égard des conseillers pédagogiques, de 41 % et de 53 % à l'égard des directions d'école, de 41 % et de 56 % à l'égard des autres enseignants de la commission scolaire, de 24 % et de 44 % à l'égard des consultants externes et de 9 % et de 21 % à l'égard des professeurs et des étudiants-chercheurs universitaires.

Les enseignants spécialistes

Même si c'est le cas pour une majorité d'enseignants spécialistes, la disponibilité des diverses personnes-ressources pouvant soutenir le travail des spécialistes n'est pas assurée pour chacun d'eux. En effet, plus du tiers des spécialistes en éducation physique et à la santé et en arts n'ont pas accès à une personne-ressource pour répondre à *leurs questions concernant le Programme de formation et son application*. Près de la moitié de ces spécialistes ne peuvent pas discuter de leur pratique pédagogique, chercher des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent lors de l'application du Programme ou faire un suivi concernant une formation reçue. La condition des enseignants spécialistes en anglais, langue seconde concernant l'accès à des personnes-ressources s'apparente à celle des enseignants titulaires de classe ordinaire et des enseignants en adaptation scolaire. Ainsi, les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde ont davantage accès à des personnes-ressources que les autres spécialistes.

Par ailleurs, les conseillers pédagogiques sont les personnes-ressources qui assurent le plus d'accompagnement des spécialistes (entre 53 % et 67 % souvent ou occasionnellement). Un peu moins de la moitié des spécialistes peuvent compter sur les autres enseignants de leur école (entre 37 % et 46 % souvent ou occasionnellement), de leur commission scolaire (entre 41 % et 42 % souvent ou occasionnellement) ou des directions d'école (entre 36 % et 47 % souvent ou occasionnellement) pour les accompagner. Le recours aux consultants externes et aux universitaires est plutôt rare.

La faible appréciation révélée par les spécialistes en ce qui a trait à l'aide obtenue des consultants et des universitaires étant certainement reliée à la fréquence de consultation, c'est l'aide obtenue des conseillers pédagogiques (entre 31 % et 39 % assez et entre 23 % et 35 % beaucoup) ainsi que des autres enseignants de la commission scolaire (entre 34 % et 43 % assez et entre 15 % et 18 % beaucoup) qui est la plus appréciée de la part des spécialistes. (Voir le tableau 31.)

Tableau 30

Accompagnement offert aux enseignants titulaires de classe ordinaire et aux enseignants en adaptation scolaire

Énoncés :	Titulaires de classe ordinaire (%)		Adaptation scolaire, titulaires (%)		Adaptation scolaire, non-titulaires (%)	
	n ≥ 1 953		n ≥ 218		n ≥ 212	
Des personnes-ressources sont disponibles pour :	Oui		Oui		Oui	
➤ Répondre à vos questions concernant le Programme et son application?	73		71		71	
➤ Vous permettre de discuter et de valider votre pratique pédagogique?	68		63		73	
➤ Chercher des solutions aux problèmes liés à l'application du Programme?	61		56		65	
➤ Faire un suivi de la formation que vous avez reçue?	57		51		65	
	n ≥ 1 511		n ≥ 161		n ≥ 162	
À quelle fréquence ces personnes-ressources vous donnent-elles de l'accompagnement? ²⁶	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement
➤ Autres enseignants de l'école	33	45	29	47	26	50
➤ Conseillers pédagogiques	10	44	12	43	19	50
➤ Direction de l'école	12	36	13	30	15	35
➤ Autres enseignants de la commission scolaire	2	22	1	20	7	38
➤ Consultants externes	1	9	0	13	3	17
➤ Professeurs d'université ou étudiants-chercheurs universitaires	1	4	2	3	3	5
	635 ≤ n ≤ 1 452		n ≥ 69		n ≥ 76	
L'accompagnement donné par ces personnes-ressources vous aide-t-il à appliquer le PDF?	Assez	Beaucoup	Assez	Beaucoup	Assez	Beaucoup
➤ Autres enseignants de l'école	44	33	41	38	43	31
➤ Conseillers pédagogiques	36	23	37	27	45	28
➤ Direction de l'école	35	13	29	12	38	15
➤ Autres enseignants de la commission scolaire	31	12	30	11	41	15
➤ Consultants externes	23	8	16	8	29	15
➤ Professeurs d'université ou étudiants-chercheurs universitaires	11	7	4	5	13	8

Source : MELS (2006)

²⁶ Seuls les répondants qui ont indiqué avoir accès à des personnes-ressources ont été invités à répondre à cette question.

Tableau 31

Accompagnement offert aux enseignants spécialistes

Énoncés :	Éducation physique et à la santé (%)		Arts (%)		Anglais, langue seconde (%)	
	n ≥ 585		n ≥ 486		n ≥ 241	
Des personnes-ressources sont disponibles pour :	Oui		Oui		Oui	
➤ Répondre à vos questions concernant le Programme et son application?	61		61		79	
➤ Vous permettre de discuter et de valider votre pratique pédagogique?	52		55		71	
➤ Chercher des solutions aux problèmes liés à l'application du Programme?	52		53		69	
➤ Faire un suivi de la formation que vous avez reçue?	47		47		65	
	n ≥ 369		n ≥ 308		n ≥ 189	
À quelle fréquence ces personnes-ressources vous donnent-elles de l'accompagnement? ²⁷	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement
➤ Autres enseignants de l'école	10	27	15	31	11	35
➤ Conseillères ou conseillers pédagogiques	8	47	9	44	18	49
➤ Direction de l'école	9	27	9	36	12	35
➤ Autres enseignants de la commission scolaire	5	36	7	35	7	35
➤ Consultants externes	1	9	2	12	1	9
➤ Professeurs d'université ou étudiants-chercheurs universitaires	1	4	1	8	1	2
	n ≥ 194		n ≥ 162		n ≥ 72	
L'accompagnement donné par ces personnes-ressources vous aide-t-il à appliquer le PDF?	Assez	Beaucoup	Assez	Beaucoup	Assez	Beaucoup
➤ Autres enseignants de l'école	30	14	29	21	36	19
➤ Conseillères ou conseillers pédagogiques	31	26	36	23	39	35
➤ Direction de l'école	30	9	38	12	34	15
➤ Autres enseignants de la commission scolaire	34	15	36	18	43	17
➤ Consultants externes	12	9	18	12	20	10
➤ Professeurs d'université ou étudiants-chercheurs universitaires	9	3	10	8	8	6

Source : MELS (2006)

²⁷ Seuls les répondants qui ont indiqué avoir accès à des personnes-ressources ont été invités à répondre à cette question.

3.4.4 La concertation

La mise en place de cycles d'apprentissage constitue un lieu de concertation, de collaboration et d'interaction d'une équipe éducative de base (équipe-cycle) qui favorise l'apport d'un soutien pédagogique plus continu et mieux adapté aux besoins des élèves. Le CSE identifie, dans son avis de 2002 *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage*, certaines conditions favorisant le fonctionnement de l'équipe-cycle, dont la mise en place d'une stratégie d'appropriation propre à chaque établissement; une offre de formation au personnel enseignant pour apprendre à travailler en équipe, pour apprendre la coopération professionnelle, pour développer des habiletés de communication professionnelle, pour mettre en place les conditions pour une pratique réflexive; et un aménagement du temps qui favorise l'émergence du cycle d'apprentissage par l'équipe-cycle.

Le tableau 7 indique que des proportions variables, selon les groupes d'enseignants, trouvent qu'il est plutôt ou très facile de travailler en concertation avec les collègues du cycle. Ce sont principalement les enseignants spécialistes qui ont de la difficulté à se concerter avec leurs collègues du cycle (entre 34 % et 41 % trouvent qu'il est plutôt ou très facile), alors que cette proportion est de 74 % pour les enseignants en adaptation scolaire non titulaires.

FAITS SAILLANTS

La concertation pour l'application du PDF se fait principalement avec les enseignants d'une même année pour les enseignants titulaires de classe ordinaire et les enseignants en adaptation scolaire et, dans une moindre mesure, avec l'équipe-cycle. Les enseignants spécialistes, pour leur part, se concertent davantage avec les enseignants de la commission scolaire qui enseignent la même discipline. Les autres enseignants de la commission scolaire en adaptation scolaire sont davantage consultés par les enseignants en adaptation scolaire non titulaires que par les enseignants en adaptation scolaire titulaires.

Selon tous les groupes d'enseignants, c'est principalement au sujet des moyens de communication à utiliser pour informer les parents des résultats d'apprentissage, comme le bulletin, que l'équipe-école s'entend lors des concertations.

L'équipe-cycle se concertent principalement pour assurer la continuité des apprentissages d'une année à l'autre pendant le cycle. De 40 % à 55 % des enseignants considèrent que l'équipe-cycle a du temps pour se concerter et s'entraider. Pour les énoncés relatifs à la concertation dans l'équipe-cycle, les enseignants titulaires ont une vision moins positive des activités de concertation que les autres groupes d'enseignants.

La concertation pour l'application du PDF se fait principalement avec les enseignants d'une même année pour les enseignants titulaires de classe ordinaire (63 % souvent et 20 % occasionnellement) et les enseignants en adaptation scolaire non titulaires (47 % souvent et 36 % occasionnellement). Ces deux groupes d'enseignants se concertent également avec l'équipe-cycle dans des proportions de 33 % souvent et 38 % occasionnellement pour le premier groupe mentionné et de 36 % souvent et 40 % occasionnellement pour le second. Les enseignants titulaires en adaptation scolaire, pour leur part, se concertent presque autant avec l'équipe-cycle (24 % souvent et 32 % occasionnellement) qu'avec les enseignants d'une même année (27 % souvent et 27 % occasionnellement).

Les enseignants spécialistes se concertent principalement avec des enseignants de la commission scolaire qui enseignent la même discipline : éducation physique et à la santé (6 % souvent et 46 % occasionnellement), anglais, langue d'enseignement (10 % souvent et 37 % occasionnellement) et arts (10 % souvent et 37 % occasionnellement). Ils indiquent se concerter dans une moindre mesure avec l'équipe d'enseignants d'une même année (entre 30 % et 42 % souvent ou occasionnellement) ou l'équipe-cycle (entre 32 % et 40 % souvent ou occasionnellement).

Les enseignants en adaptation scolaire de la commission scolaire sont consultés dans des proportions de 25 % souvent et de 47 % occasionnellement par les enseignants en adaptation scolaire non titulaires. Les autres groupes d'enseignants les consultent peu (entre 2 % et 9 % souvent et entre 4 % et 27 % souvent). (Voir le tableau 32.)

En ce qui concerne la concertation dans l'équipe-cycle, de façon générale, les enseignants titulaires de classe ordinaire semblent être d'accord avec les différents énoncés dans des proportions moindres que les autres groupes d'enseignants, sauf en ce qui a trait au premier énoncé (*L'équipe-cycle s'entend pour assurer la continuité des apprentissages d'une année à l'autre pendant le cycle*), avec lequel l'ensemble des répondants indiquent être d'accord dans des proportions variant entre 72 % et 80 %.

Ainsi, alors qu'entre 68 % et 80 % des enseignants appartenant aux différents groupes considèrent que l'équipe-cycle planifie des interventions afin de répondre aux besoins particuliers des élèves et qu'elle met sur pied des interventions afin de répondre aux besoins particuliers des élèves, seulement 57 % des enseignants titulaires indiquent être d'accord avec ces deux énoncés. En ce qui concerne l'énoncé *L'équipe-cycle planifie des activités et des situations d'apprentissage liées au Programme de formation, se répartit des tâches, etc.*, 54 % des enseignants titulaires et 53 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire indiquent être d'accord, alors que les proportions des autres groupes d'enseignants qui sont d'accord varient entre 63 % et 71 %.

Des proportions variant entre 52 % et 70 % d'enseignants indiquent que l'équipe-cycle se concerta avec le personnel des services éducatifs complémentaires (orthophoniste, psychologue, psychoéducateur, animateur de la vie spirituelle et communautaire) et entre 40 % et 55 % des enseignants indiquent que l'équipe-cycle a du temps pour se concerter et s'entraider. (Voir le tableau 33.)

Selon une majorité d'enseignants (entre 78 % et 84 %), la concertation au sein de l'équipe-école se fait principalement au sujet des moyens de communication pour informer les parents des résultats d'apprentissage. Les répondants indiquent, dans des proportions variant entre 52 % et 69 %, que l'équipe-école s'entend au sujet d'une planification concernant l'application du PDF et d'un plan de formation continue qui comprend l'application du PDF (entre 51 % et 68 %). De plus, entre 51 % et 66 % d'entre eux indiquent que l'équipe-école partage une vision convergente de ce qu'il faut faire pour développer et évaluer des compétences, partagent une vision convergente des domaines généraux de formation et de la façon de les exploiter en classe et à l'école (entre 47 % et 62 %) et s'entendent sur une approche au sujet des compétences transversales (entre 46 % et 61 %). (Voir le tableau 34.)

Tableau 32

Concertation chez le personnel enseignant pour l'application du PDF

Indiquez avec quels collègues vous vous concertez au sujet de l'application du Programme de formation	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 165		Adaptation scolaire, titulaires et non titulaires () (%) n ≥ 154 (n ≥ 147)		Spécialistes en éducation physique et à la santé (%) n ≥ 270		Spécialistes en arts (%) n ≥ 219		Spécialistes en anglais, langue seconde (%) n ≥ 113	
	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement	Souvent	Occasionnellement
➤ L'équipe-école	14	39	7 (24)	39 (40)	10	27	10	29	12	29
➤ L'équipe-cycle	33	38	24 (36)	32 (40)	11	22	15	25	16	16
➤ L'équipe d'enseignants d'une même année	63	20	27 (47)	27 (36)	14	23	17	25	13	17
➤ Un ou des sous-groupes d'enseignants de l'école	12	32	16 (23)	33 (42)	11	24	12	28	10	16
➤ Des enseignants de la commission scolaire qui enseignent au même cycle	2	12	1 (4)	9 (24)	2	19	2	14	6	21
➤ Des enseignants de la commission scolaire qui enseignent la même discipline	1	9	3 (8)	9 (34)	6	46	10	37	12	43
➤ Des enseignants de la commission scolaire qui sont en adaptation scolaire	2	9	9 (25)	27 (47)	1	6	2	9	2	4

Source : MELS (2006)

Tableau 33

Proportion d'enseignants plutôt d'accord et tout à fait d'accord avec divers énoncés concernant la concertation dans l'équipe-cycle

L'équipe-cycle :	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 773	Adaptation scolaire, titulaires et non titulaires () (%) n ≥ 167 (n ≥ 187)	Spécialistes en éducation physique et à la santé (%) n ≥ 315	Spécialistes en arts (%) n ≥ 269	Spécialistes en anglais, langue seconde (%) n ≥ 120
➤ s'entend pour assurer la continuité des apprentissages d'une année à l'autre pendant le cycle	76	74 (72)	78	80	79
➤ planifie des interventions afin de répondre aux besoins particuliers des élèves	57	75 (68)	74	79	80
➤ met sur pied des interventions afin de répondre aux besoins particuliers des élèves	57	75 (69)	74	78	77
➤ planifie des activités et des situations d'apprentissage liées au Programme de formation, se répartit des tâches, etc.	54	53 (63)	70	71	69
➤ se concerta avec le personnel des services éducatifs complémentaires (orthophoniste, psychologue, psychoéducateur, animateur de la vie spirituelle et communautaire)	52	66 (63)	65	70	70
➤ a du temps pour la concertation et l'entraide	40	44 (44)	52	55	52

Source : MELS (2006)

Tableau 34

Proportion d'enseignants plutôt d'accord et tout à fait d'accord avec divers énoncés concernant la concertation dans l'équipe-école

L'équipe-école :	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 786	Adaptation scolaire, titulaires et non titulaires () (%) n ≥ 184 (n ≥ 183)	Spécialistes en éducation physique et à la santé (%) n ≥ 418	Spécialistes en arts (%) n ≥ 350	Spécialistes en anglais, langue seconde (%) n ≥ 165
➤ s'entend au sujet des moyens de communication à utiliser pour informer les parents des résultats d'apprentissage, comme le bulletin	81	78 (82)	78	81	84
➤ s'entend au sujet d'une planification concernant l'application du Programme de formation	56	52 (62)	60	7	69
➤ s'entend au sujet d'un plan de formation continue qui comprend l'application du Programme de formation	54	51 (63)	57	64	68
➤ partage une vision convergente de ce qu'il faut faire pour développer et évaluer des compétences	51	54 (54)	54	59	66
➤ partage une vision convergente des domaines généraux de formation et de la façon de les exploiter en classe et à l'école	47	47 (51)	52	51	62
➤ s'entend sur une approche au sujet des compétences transversales	46	51(54)	50	53	61

Source : MELS (2006)

3.4.5 L'appréciation des ressources matérielles disponibles

Les enseignants ont été invités à donner leur appréciation sur les ressources matérielles mises à leur disposition pour l'implantation du PDF.

FAITS SAILLANTS

Les proportions de répondants chez les différents groupes d'enseignants qui considèrent que les ressources matérielles requises pour l'application du PDF sont disponibles varient entre 38 % et 66 % selon les énoncés proposés.

Pour plus de 50 % des enseignants titulaires de classe ordinaire, l'organisation physique de la classe et la disponibilité des ressources matérielles et des TIC ne semblent pas adéquates. Cette appréciation est, à peu de choses près, comparable à celle des enseignants en adaptation scolaire.

Selon les indications inscrites dans les questions ouvertes, ce manque de ressources rendrait plus difficile l'application du PDF. En effet, le manque de ressources matérielles (locaux, technologies de l'information et de la communication, instruments de musique, etc.), financières (budget pour des sorties, etc.) ou humaines (enseignants spécialistes, personnel pour aider les enseignants, etc.) est la deuxième difficulté mentionnée le plus fréquemment par les enseignants.

Une proportion de 56 % des enseignants en adaptation scolaire non titulaires indiquent que les technologies de l'information (ordinateurs, cédéroms, logiciels-outils, comme traitement de textes, bases de données, etc.) sont disponibles. Cette proportion est de 65 % chez les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde et varie entre 43 % et 47 % pour les autres groupes d'enseignants.

Par ailleurs, 46 % des enseignants titulaires, 38 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire et 49 % des enseignants en adaptation scolaire non titulaires considèrent que les ressources matérielles requises pour l'application du Programme de formation sont disponibles (matériel de science, instruments de musique, etc.). Ces proportions varient entre 43 % et 65 % chez les enseignants spécialistes.

Les proportions d'enseignants considérant que l'organisation physique de la classe ou du local facilite l'application du programme de formation (mobilier, espace, etc.) sont de 42 % chez les enseignants titulaires, et de 56 % et de 47 % chez les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires. Ces proportions sont plus élevées chez les enseignants spécialistes : 66 % en éducation physique et à la santé, 51 % en arts et 55 % en anglais, langue seconde. (Voir le tableau 35.)

Tableau 35

Proportion d'enseignants plutôt ou tout à fait d'accord avec les énoncés concernant l'appréciation des ressources matérielles disponibles

Énoncés :	Enseignants titulaires (%) n ≥ 1 961	Enseignants en adaptation scolaire, titulaires (%) (n ≥ 223)	Enseignants en adaptation scolaire, non titulaires (%) (n ≥ 207)	Enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé (%) (n ≥ 558)	Enseignants spécialistes en anglais, langue seconde (%) (n ≥ 236)	Enseignants spécialistes en arts (%) (n ≥ 489)
➤ Les technologies de l'information (ordinateurs, cédéroms, logiciels-outils, comme traitement de textes, bases de données, etc.) sont disponibles	47	46	56	47	65	43
➤ Les ressources matérielles requises pour l'application du Programme de formation sont disponibles (matériels de science, instruments de musique, etc.)	46	38	49	61	43	65
➤ L'organisation physique de la classe ou du local facilite l'application du Programme de formation (mobilier, espace, etc.)	42	56	47	66	55	51

Source : MELS (2006)

4. LES EFFETS DE L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION SUR LES ÉLÈVES

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, due 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 premier 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 à l'application du nouveau Programme.

Dans la présente section, il sera question de la perception du personnel enseignant concernant les effets de l'application du Programme de formation sur les élèves, des résultats des élèves québécois aux tests internationaux en mathématique et en sciences (TEIMS) ainsi qu'à l'épreuve ministérielle obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement. Des données ministérielles sur le cheminement scolaire des élèves seront aussi présentées.

4.1 LA PERCEPTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT CONCERNANT LES EFFETS DE L'APPLICATION DU PDF SUR LES ÉLÈVES

Lors de l'enquête de 2006, les enseignants ont été invités à se prononcer sur les effets de l'application du PDF sur les élèves dits ordinaires et sur les élèves ayant des besoins particuliers. Pour ce faire, ils devaient identifier, sur une échelle de 1 à 4, leur appréciation en fonction des différents énoncés proposés (1 signifiant *pas du tout ou très peu* et 4 *beaucoup*). Une cinquième case permettait à l'enseignant d'indiquer *Je ne peux me prononcer*. Aux fins de la présente analyse, les cotes 3 et 4 ont été regroupées et interprétées comme signifiant l'observation d'une amélioration certaine.

4.1.1 L'appréciation des effets liés aux grandes orientations du PDF

FAITS SAILLANTS

De façon générale, le personnel enseignant constate plus d'amélioration chez les élèves dits ordinaires que chez les élèves ayant des besoins particuliers depuis qu'il applique le PDF. Toutefois, les enseignants en adaptation scolaire, titulaires et non titulaires, sont proportionnellement plus nombreux que les autres groupes d'enseignants à constater une amélioration certaine chez les élèves ayant des besoins particuliers, et ce, pour la grande majorité des effets indiqués au questionnaire.

De plus, les perceptions des enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires relativement aux effets du PDF sur les élèves ayant des besoins particuliers sont assez similaires dans l'ensemble. Cependant, pour certains aspects, les enseignants en adaptation scolaire non titulaires sont plus nombreux à percevoir une amélioration certaine chez les élèves ayant des besoins particuliers. Ces aspects concernent notamment *la capacité à utiliser différentes stratégies, la capacité à réfléchir sur les façons de travailler et d'apprendre, la capacité à mettre en œuvre sa pensée créatrice, la capacité à réfléchir à l'impact de l'action humaine sur l'environnement et la prise de conscience de l'importance d'adopter de saines habitudes de vie.*

Concernant les effets liés aux grandes orientations du PDF chez les élèves dits ordinaires, les aspects où le plus d'amélioration est perçue concernent *la motivation et l'intérêt à apprendre* (entre 52 % et 59 % percevant une amélioration certaine, selon les groupes d'enseignants), ainsi que *la capacité à utiliser différentes stratégies* (entre 50 % et 62 %). Les aspects pour lesquels le moins d'amélioration est perçue concernent *l'engagement dans l'apprentissage (effort, persévérance)* (entre 40 % et 48 %) et *la capacité à établir des liens entre les disciplines* (entre 36 % et 44 %). Il est à souligner que l'établissement de liens entre les disciplines constitue l'une des orientations du PDF que les enseignants considèrent moins facile à prendre en compte et pour laquelle ils ont reçu moins de formation.

Les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé sont proportionnellement moins nombreux (25 %) que les autres enseignants à percevoir une amélioration certaine du niveau de connaissances culturelles des élèves dits ordinaires (entre 42 % et 52 %). Ce résultat peut être lié au fait que les spécialistes en éducation physique et à la santé ont déclaré en moins grande proportion que les autres groupes d'enseignants trouver facile la prise en compte de la dimension culturelle.

Chez les élèves ayant des besoins particuliers, c'est principalement au sujet de l'orientation liée à la motivation et à l'intérêt à apprendre que les enseignants sont les plus nombreux à percevoir une amélioration certaine (entre 24 % et 47 %), alors que les deux aspects pour lesquels le moins d'amélioration est perçue concernent l'établissement de liens entre les disciplines (entre 9 % et 24 %), ainsi que la capacité à utiliser les connaissances dans de nouvelles situations (entre 9 % et 25 %).

➤ Les élèves dits ordinaires

Des proportions variant entre 50 % et 62 % des enseignants titulaires et des enseignants spécialistes constatent une amélioration certaine (cote 3 ou 4)²⁸ de la motivation et de l'intérêt à apprendre et de leur capacité à utiliser différentes stratégies chez les élèves de classe ordinaire.

En ce qui a trait à la capacité des élèves de classe ordinaire à se donner des défis personnels et à réfléchir sur les façons de travailler et d'apprendre, les proportions d'enseignants titulaires de classe ordinaire et de spécialistes qui constatent une amélioration certaine varient entre 46 % et 54 %.

Alors que les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé constatent dans une proportion de 25 % une amélioration certaine du niveau de connaissances culturelles des élèves de classe ordinaire depuis l'application du PDF, cette proportion est de 52 % chez les enseignants spécialistes en arts, de 47 % chez les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde et de 42 % chez les enseignants titulaires de classe ordinaire.

Alors qu'entre 44 % et 54 % des enseignants spécialistes constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves de classe ordinaire à utiliser leurs connaissances dans de nouvelles situations, de leur engagement dans l'apprentissage et de leur niveau de connaissances, 40 % des enseignants titulaires de classe ordinaire constatent une telle amélioration.

La capacité des élèves de classe ordinaire à établir des liens entre les différentes disciplines constitue l'aspect de l'apprentissage pour lequel les enseignants constatent une amélioration certaine en moins grand nombre (entre 36 % et 44 %). Il faut toutefois noter qu'une faible proportion d'enseignants indiquent trouver plutôt ou très facile de prendre en compte cette orientation. (Voir le tableau 36.)

➤ Les élèves ayant des besoins particuliers

Les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires sont plus nombreux que les autres groupes d'enseignants à constater un effet certain de l'application du PDF sur les élèves ayant des besoins particuliers.

Ainsi, alors que 24 % des enseignants titulaires de classe ordinaire constatent une amélioration certaine de la motivation et de l'intérêt à apprendre chez les élèves ayant des besoins particuliers, les enseignants en adaptation scolaire constatent une amélioration certaine dans des proportions de 47 % chez les titulaires de classes spécialisées et de 45 % chez les non-titulaires. Les proportions d'enseignants spécialistes constatant une amélioration certaine de la motivation et de l'intérêt à apprendre chez les élèves ayant des besoins particuliers varient entre 24 % et 31 %.

Les proportions d'enseignants qui constatent, chez les élèves ayant des besoins particuliers, une amélioration certaine de la capacité à utiliser différentes stratégies sont variables : 45 % des enseignants en adaptation scolaire non titulaires, 28 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire, 18 % des enseignants spécialistes en arts et en anglais, langue seconde, 17 % des enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé et 14 % des enseignants titulaires de classe ordinaire. Sur ce point, les perceptions des enseignants en adaptation scolaire sont plus positives que celles des autres enseignants.

Les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves ayant des besoins particuliers à se donner

²⁸ 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.

des défis personnels dans des proportions de 33 % et 36 %. Chez les autres groupes d'enseignants, les proportions varient entre 19 % et 26 %.

Les proportions de répondants qui constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves ayant des besoins particuliers à réfléchir sur les façons de travailler et d'apprendre et à utiliser leurs connaissances dans de nouvelles situations ainsi que du niveau de leurs connaissances culturelles varient entre 9 % et 15 % chez les enseignants titulaires de classe ordinaire, entre 20 % et 23 % chez les enseignants titulaires en adaptation scolaire, entre 25 % et 39 % chez les enseignants en adaptation scolaire non titulaires et entre 12 % et 25 % chez les enseignants spécialistes. Concernant l'engagement dans l'apprentissage, entre 16 % et 25 % des enseignants titulaires et des enseignants spécialistes constatent une amélioration certaine, alors que ces proportions sont de 40 % et de 32 % chez les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires.

Alors que 24 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves ayant des besoins particuliers à établir des liens entre les différentes disciplines, 19 % des enseignants non titulaires et 9 % des enseignants titulaires de classe ordinaire font la même constatation. Entre 14 % et 15 % des enseignants spécialistes constatent une amélioration certaine de cette capacité chez ce groupe d'élèves. Une amélioration certaine du niveau de connaissances est perçue par 13 % des titulaires de classe ordinaire, par 19 % ou 21 % des enseignants spécialistes et par 31 % ou 32 % des enseignants en adaptation scolaire. (Voir le tableau 37.)

Tableau 36

Appréciation des effets liés aux grandes orientations du PDF sur les élèves dits ordinaires selon les enseignants

Depuis que j'applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration...	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 776			Spécialistes en éducation physique et à la santé (%) n ≥ 346			Spécialistes en arts (%) n ≥ 339			Spécialistes en anglais, langue seconde (%) n ≥ 151		
	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4
➤ de la motivation et de l'intérêt à apprendre	21	25	54	23	25	52	21	20	59	18	23	59
➤ de la capacité à utiliser différentes stratégies	17	28	55	18	32	50	17	31	53	10	28	62
➤ de la capacité à se donner des défis personnels	20	29	51	18	28	54	23	30	47	21	33	47
➤ de la capacité à réfléchir sur les façons de travailler et d'apprendre	19	32	49	22	31	46	18	34	48	17	31	52
➤ du niveau de connaissances culturelles	27	31	42	37	38	25	23	25	52	26	27	47
➤ de la capacité à utiliser les connaissances dans de nouvelles situations	26	34	40	20	36	44	20	31	49	18	29	53
➤ de l'engagement dans l'apprentissage (effort, persévérance)	31	29	40	26	29	45	26	26	48	28	28	45
➤ du niveau de connaissances	30	30	40	22	32	47	24	26	50	22	23	54
➤ de la capacité à établir des liens entre les différentes disciplines	23	38	39	24	40	36	22	34	44	24	40	37

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)

Tableau 37

Appréciation des effets liés aux grandes orientations du Programme de formation sur les élèves ayant des besoins particuliers selon les enseignants

Depuis que j'applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration...	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 676			Adaptation scolaire, titulaires (%) n ≥ 190			Adaptation scolaire, non titulaires (%) n ≥ 100			Spécialistes* (%) n ≥ 346 n ≥ 339 n ≥ 151								
	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4			
➤ de la motivation et de l'intérêt à apprendre	42	34	24	24	29	47	28	27	45	37	35	41	34	35	35	29	31	24
➤ de la capacité à utiliser différentes stratégies	50	37	14	29	43	28	16	39	45	45	47	42	37	36	40	18	17	18
➤ de la capacité à se donner des défis personnels	45	36	19	35	32	33	28	37	36	36	46	50	38	33	29	26	21	21
➤ de la capacité à réfléchir sur les façons de travailler et d'apprendre	52	35	14	38	39	23	25	36	39	48	48	49	35	34	37	17	18	13
➤ du niveau de connaissances culturelles	52	33	15	44	34	22	39	35	26	57	47	47	31	28	36	12	25	17
➤ de la capacité à utiliser les connaissances dans de nouvelles situations	59	33	9	37	43	20	36	40	25	45	49	52	35	34	34	19	17	14
➤ de l'engagement dans l'apprentissage (effort, persévérance)	51	33	16	33	27	40	30	32	38	40	41	47	35	34	34	25	25	19
➤ du niveau de connaissances	54	33	13	34	35	31	30	38	32	43	46	46	36	35	35	21	19	19
➤ de la capacité à établir des liens entre les différentes disciplines	61	30	9	45	31	24	40	41	19	53	53	59	33	33	25	14	14	15

* Éducation physique et a la santé **Arts** *Anglais, langue seconde*

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)

4.1.2 L'appréciation des effets liés à la prise en compte de certaines compétences des programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique

Le personnel enseignant a été invité à évaluer les améliorations de la capacité des élèves à utiliser certaines compétences du programme de français, langue d'enseignement (lire des textes variés et écrire des textes variés) et du programme de mathématique (raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques et résoudre des situations-problèmes mathématiques).

FAITS SAILLANTS

En ce qui a trait aux compétences disciplinaires, entre 40 % et 46 % des enseignants titulaires constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves dits ordinaires à *Lire des textes variés*, à *Écrire des textes variés*, à *Résoudre des situations-problèmes mathématiques* et à *Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques*. Pour leur part, les enseignants en adaptation scolaire font le constat d'une amélioration certaine de ces quatre compétences chez les élèves ayant des besoins particuliers dans des proportions variant entre 22 % et 36 %, alors que les enseignants titulaires de classe ordinaire font le même constat dans des proportions variant entre 11 % et 15 %.

➤ Les élèves dits ordinaires

Les enseignants titulaires de classe ordinaire font le même constat relativement aux effets sur les élèves liés à la prise en compte des quatre compétences des programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique qui sont mentionnées dans le questionnaire d'enquête. Pour les élèves dits ordinaires, 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. (Voir le tableau 38.)

➤ Les élèves ayant des besoins particuliers

Les enseignants en adaptation scolaire, titulaires et non titulaires, constatent dans des proportions variant de 22 % à 36 % une amélioration certaine chez les élèves ayant des besoins particuliers à utiliser les compétences à lire et à écrire ainsi que les compétences en mathématique. C'est pour la compétence qui a trait à la lecture que les enseignants en adaptation scolaire perçoivent le plus d'amélioration chez les élèves ayant des besoins particuliers.

Les enseignants titulaires de classe ordinaire, pour leur part, sont moins nombreux à constater une amélioration certaine (entre 11 % et 15 % ont choisi la cote 3 ou 4) de la capacité des élèves ayant des besoins particuliers à utiliser les quatre compétences disciplinaires identifiées dans le questionnaire. (Voir le tableau 39.)

Tableau 38

**Appréciation des effets liés à la prise en compte de certaines compétences
des programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique
auprès des élèves dits ordinaires**

Depuis que j'applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration de leur capacité à...	Enseignants titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 766		
	1	2	3-4
➤ lire des textes variés	30	26	45
➤ écrire des textes variés	33	28	40
➤ résoudre des situations-problèmes mathématiques	28	28	44
➤ raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques	28	26	46

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)

Tableau 39

**Appréciation des effets liés à la prise en compte de certaines compétences
des programmes de français, langue d'enseignement et de mathématique
auprès des élèves ayant des besoins particuliers selon les enseignants**

Depuis que j'applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration de leur capacité à...	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 676			Adaptation scolaire, titulaires (%) n ≥ 191			Adaptation scolaire, non titulaires (%) n ≥ 181		
	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4
➤ lire des textes variés	52	33	15	35	33	32	31	33	36
➤ écrire des textes variés	59	30	11	41	37	22	39	34	27
➤ résoudre des situations-problèmes mathématiques	58	31	11	39	33	28	37	41	22
➤ raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques	55	32	13	39	38	24	36	38	26

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)

4.1.3 L'appréciation des effets liés à la prise en compte des compétences transversales

FAITS SAILLANTS

Coopérer est la compétence transversale pour laquelle les plus fortes proportions d'enseignants constatent une amélioration certaine, tant chez les élèves dits ordinaires (entre 63 % et 71 %) que chez les élèves ayant des besoins particuliers (entre 34 % et 50 %). Cette compétence transversale est d'ailleurs prise en compte souvent et avec facilité par une majorité d'enseignants.

Chez les élèves dits ordinaires, la compétence transversale pour laquelle le moins d'enseignants constatent une amélioration certaine est *Structurer son identité* (entre 36 % et 49 %), soit l'une de celles qu'ils trouvent moins facile à prendre en compte. Pour les autres compétences transversales, environ la moitié des enseignants constatent une amélioration certaine chez les élèves dits ordinaires. Il y a toutefois quelques exceptions. Ainsi, les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé sont moins nombreux (37 %) que les autres à percevoir une amélioration certaine de la compétence à *Exploiter les TIC*.

Pour leur part, les spécialistes en arts et en anglais, langue seconde (64 % et 63 %) sont proportionnellement plus nombreux que les autres à constater une amélioration certaine de la compétence *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*. De plus, 60 % des spécialistes en arts voient une amélioration certaine de la compétence à *Exercer son jugement critique* et 61 % des enseignants spécialistes en anglais, langue seconde, de la compétence à *Communiquer de façon appropriée*. Il s'agit de compétences pour lesquelles ces derniers ont déclaré prendre en compte plus fréquemment que les autres groupes d'enseignants.

Chez les élèves ayant des besoins particuliers, outre la compétence à *Coopérer* (entre 34 % et 50 %), la deuxième compétence pour laquelle le plus d'enseignants titulaires de classe ordinaire et en adaptation scolaire voient une amélioration certaine est *Exploiter les TIC* (entre 32 % et 50 %). Pour les titulaires de classe ordinaire, les plus faibles améliorations chez ces élèves concernent les compétences *Communiquer de façon appropriée* (9 %) et *Structurer son identité* (9 %). Pour les enseignants en adaptation scolaire titulaires (23 %) comme pour les non-titulaires (28 %) et les spécialistes en éducation physique et à la santé (19 %), la compétence transversale pour laquelle ils constatent le moins d'amélioration certaine chez les élèves ayant des besoins particuliers est *Exercer son jugement critique*. Les enseignants spécialistes en arts voient, pour leur part, moins d'amélioration chez ces élèves concernant la compétence *Se donner des méthodes de travail efficaces* (19 %) et les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde celle concernant la compétence *Résoudre des problèmes* (19 %).

Dans l'ensemble, les enseignants spécialistes ont des perceptions plus positives concernant l'amélioration des compétences transversales chez les élèves ayant des besoins particuliers que les titulaires de classe ordinaire, même si ces perceptions demeurent moins positives que celles des enseignants en adaptation scolaire.

➤ Les élèves dits ordinaires

La capacité des élèves de classe ordinaire à coopérer constitue la compétence transversale pour laquelle le plus grand nombre d'enseignants ont constaté une amélioration certaine (cote 3 ou 4) : 63 % des enseignants de classe ordinaire et entre 65 % et 71 % des enseignants spécialistes. Il s'agit également d'une des compétences transversales que les enseignants indiquent en plus grand nombre prendre en compte souvent ou occasionnellement et avec facilité.

Alors que 37 % des enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves à exploiter les TIC, les proportions des autres groupes d'enseignants varient entre 51 % et 57 %.

Près de 50 % de tous les enseignants constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves de classe ordinaire à se donner des méthodes de travail efficaces et à exploiter l'information.

Les enseignants spécialistes en arts et les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves de classe ordinaire à mettre en œuvre leur pensée créatrice dans des proportions plus élevées (64 % et 63 %) que les enseignants titulaires de classe ordinaire et les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé (46 % et 45 %).

Les différents groupes d'enseignants portent un regard similaire sur l'amélioration de la capacité des élèves de classe ordinaire à communiquer de façon appropriée et à résoudre des problèmes. Les proportions d'enseignants ayant constaté une amélioration certaine se situent respectivement entre 50 % et 61 % pour communiquer et entre 44 % et 49 % pour résoudre des problèmes.

Les spécialistes en arts sont plus nombreux que les autres groupes d'enseignants à constater une amélioration certaine de la capacité des élèves de classe ordinaire à exercer leur jugement critique (60 %). Les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde font la même constatation dans une proportion de 51 %, les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé, 38 % et les enseignants titulaires, 36 %.

Enfin, *Structurer son identité* est la compétence transversale pour laquelle les plus faibles proportions d'enseignants indiquent constater une amélioration certaine chez les élèves de classe ordinaire. Les proportions varient entre 36 % et 49 %. (Voir le tableau 40.)

➤ Les élèves ayant des besoins particuliers

L'appréciation des différents groupes d'enseignants relativement aux effets liés à la prise en compte des compétences transversales sur les élèves ayant des besoins particuliers varie passablement selon les groupes.

À l'instar des élèves de classe ordinaire, la compétence transversale *Coopérer* est celle qui recueille les plus fortes proportions d'enseignants ayant observé une amélioration certaine chez les élèves ayant des besoins particuliers. Ces proportions sont toutefois plus faibles chez les élèves dits ordinaires (entre 34 % et 50 %).

Alors que 50 % des enseignants en adaptation scolaire non titulaires et 44 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves ayant des besoins particuliers à exploiter les TIC, 32 % des enseignants titulaires de classe ordinaire, 33 % des enseignants spécialistes en arts et en anglais, langue d'enseignement et 26 % des enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé font la même observation.

Les enseignants titulaires de classe ordinaire et les enseignants spécialistes en arts constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves ayant des besoins particuliers à se donner des méthodes de travail efficaces dans une proportion de 19 %. Ces proportions sont de 20 % pour les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé et en anglais, langue seconde, de 35 % pour les enseignants titulaires en adaptation scolaire et de 41 % pour les enseignants en adaptation scolaire non titulaires.

Les proportions d'enseignants constatant une amélioration certaine des élèves ayant des besoins particuliers à exploiter l'information sont de 14 % chez les enseignants titulaires de classe ordinaire, de 28 % chez les enseignants titulaires en adaptation scolaire et de 33 % chez les enseignants en adaptation scolaire non titulaires. Ces proportions varient entre 19 % et 21 % chez les enseignants spécialistes.

Une amélioration certaine de la capacité des élèves ayant des besoins particuliers à mettre en œuvre leur pensée créatrice est constatée par 15 % des enseignants titulaires de classe ordinaire, 28 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire, 39 % des enseignants en adaptation scolaire non titulaires, ainsi que par 26 % des enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé, 37 % des enseignants spécialistes en arts et 32 % des enseignants spécialistes en anglais, langue seconde.

Alors que seulement 9 % des enseignants titulaires de classe ordinaire constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves ayant des besoins particuliers à communiquer de façon appropriée, 37 % des enseignants titulaires en adaptation scolaire et 41 % des enseignants en adaptation scolaire non titulaires font le même constat. Les proportions d'enseignants spécialistes constatant une amélioration certaine de ces élèves à communiquer de façon appropriée varient entre 28 % et 31 %.

Les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires constatent une amélioration des élèves ayant des besoins particuliers à résoudre des problèmes dans des proportions de 29 % et de 30 %. Les enseignants spécialistes constatent cette amélioration dans des proportions variant entre 19 % et 25 %. Cette proportion chez les enseignants titulaires de classe ordinaire se situe à 16 %.

En ce qui concerne les compétences *Exercer son jugement critique* et *Structurer son identité*, les proportions de répondants ayant constaté une amélioration certaine sont respectivement de 13 % et de 9 % chez les enseignants titulaires de classe ordinaire, de 23 % et de 29 % chez les enseignants titulaires en adaptation scolaire et de 28 % et 34 % chez les enseignants en adaptation scolaire non titulaires. Elles se situent à 19 % et 24 % chez les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé, à 27 % chez les enseignants spécialistes en arts et à 20 % et 24 % chez les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde. (Voir le tableau 41.)

Tableau 40

Appréciation des effets liés à la prise en compte des compétences transversales sur les élèves dits ordinaires selon les enseignants

Depuis que j'applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration de leur capacité à...	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 571			Spécialistes en éducation physique et à la santé (%) n ≥ 233			Spécialistes en arts (%) n ≥ 295			Spécialistes en anglais, langue seconde (%) n ≥ 115		
	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4
➤ Coopérer	15	22	63	15	20	65	15	20	66	11	18	71
➤ Exploiter les TIC	21	25	54	38	25	37	28	21	51	21	22	57
➤ Se donner des méthodes de travail efficaces	23	28	49	24	34	43	21	31	48	21	26	54
➤ Exploiter l'information	21	30	48	24	37	43	19	29	53	15	30	55
➤ Mettre en œuvre leur pensée créatrice	24	29	46	21	35	45	15	21	64	12	25	63
➤ Communiquer de façon appropriée	23	27	50	22	26	52	22	24	54	15	23	61
➤ Résoudre des problèmes	25	30	45	20	32	49	23	29	48	24	32	44
➤ Exercer leur jugement critique	26	32	42	22	34	44	16	24	60	19	30	51
➤ Structurer leur identité	33	32	36	25	37	38	25	33	42	21	30	49

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)

Tableau 41

Appréciation des effets liés à la prise en compte des compétences transversales sur les élèves ayant des besoins particuliers selon les enseignants

Depuis que j'applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration de leur capacité à...	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 571			Adaptation scolaire, titulaires (%) n ≥ 189			Adaptation scolaire, non titulaires (%) n ≥ 154			Spécialistes* (%) n ≥ 203 n ≥ 244 n ≥ 105		
	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4
➤ Coopérer	33	33	34	23	28	49	15	35	50	25 30 29	31 34 32	44 37 39
➤ Exploiter les TIC	34	34	32	28	29	44	18	32	50	46 42 34	28 25 33	26 33 33
➤ Se donner des méthodes de travail efficaces	45	36	19	32	33	35	23	36	41	43 46 46	37 35 33	20 19 20
➤ Exploiter l'information	52	35	14	36	37	28	28	39	33	40 43 43	39 36 38	21 21 19
➤ Mettre en œuvre sa pensée créatrice	52	33	15	35	37	28	26	35	39	37 32 32	37 31 36	26 37 32
➤ Communiquer de façon appropriée	59	33	9	27	37	37	25	34	41	37 37 37	34 36 32	30 28 31
➤ Résoudre des problèmes	51	33	16	34	37	29	32	38	30	40 45 52	35 33 29	25 22 19
➤ Exercer son jugement critique	54	33	13	42	35	23	33	39	28	42 40 46	39 33 33	19 27 20
➤ Structurer son identité	61	30	9	35	36	29	28	38	34	39 44 45	38 29 31	24 27 24

* Éducation physique et à la santé Arts Anglais, langue seconde

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)

4.1.4 L'appréciation des effets liés à la prise en compte des domaines généraux de formation

FAITS SAILLANTS

De façon générale, l'appréciation des enseignants spécialistes, notamment ceux en arts et en anglais, langue seconde, est plus positive que celle des titulaires de classe ordinaire concernant les effets liés aux domaines généraux de formation, chez l'ensemble des élèves.

Les plus grandes améliorations perçues chez les élèves dits ordinaires concernent *la capacité à entreprendre des projets et à les réaliser* (entre 49 % et 68 %), puis, dans une moindre mesure, *la capacité à participer à la vie démocratique de la classe et de l'école* (entre 46 % et 61 %), *à réfléchir à l'impact de l'action humaine sur l'environnement* (entre 41 % et 55 %) et *à prendre conscience de l'importance d'adopter de saines habitudes de vie*. Concernant *les saines habitudes de vie*, les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé (73 %) se distinguent des autres (entre 45 % et 58 %) par une perception plus positive. La plus faible amélioration concerne *la capacité à prendre conscience de l'influence des médias dans la société* (entre 26 % et 41 %). Rappelons que le domaine des *Médias* est le moins souvent pris en compte par la majorité des enseignants.

Chez les élèves ayant des besoins particuliers, les principales améliorations en lien avec les domaines généraux de formation concernent, dans des proportions plutôt similaires, *la capacité à entreprendre et réaliser des projets* (entre 30 % et 44 %), *à participer à la vie démocratique de la classe et de l'école* (entre 29 % et 43 %), *à réfléchir à l'impact de l'action humaine sur l'environnement* (entre 27 % et 41 %) et *à prendre conscience de l'importance d'adopter de saines habitudes de vie* (entre 31 % et 50 %). Le plus fort pourcentage est observé ici aussi par les enseignants spécialistes en éducation physique relativement à l'adoption de saines habitudes de vie. Comme chez les élèves dits ordinaires, c'est au sujet de *la prise de conscience de l'influence des médias dans la société* que les plus petites proportions d'enseignants perçoivent de l'amélioration chez les élèves ayant des besoins particuliers (entre 14 % et 28 %).

➤ Les élèves dits ordinaires

La majorité des enseignants titulaires de classe ordinaire (58 %) constatent une amélioration certaine (cote 3 ou 4) chez les élèves de classe ordinaire de leur capacité à entreprendre des projets et à les réaliser. Cette proportion est de 49 % pour les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé, de 64 % pour les enseignants spécialistes en arts et de 68 % pour les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde.

Une proportion de 61 % des enseignants spécialistes en anglais, langue seconde constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves de classe ordinaire à participer à la vie démocratique de la classe et de l'école, alors que 58 % des enseignants spécialistes en arts, 46 % des spécialistes en éducation physique et à la santé et 49 % des enseignants titulaires de classe ordinaire partagent cette observation.

Des proportions variant entre 41 % et 55 % des enseignants constatent une amélioration certaine des élèves de classe ordinaire à réfléchir à l'impact de l'action humaine sur l'environnement et de leurs propres actions à ce sujet.

Les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé constatent une amélioration de la capacité des élèves de classe ordinaire à prendre conscience de l'importance d'adopter de saines habitudes de vie dans une proportion de 73 %. Cette proportion est de 58 % chez

les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde, de 52 % chez les enseignants spécialistes en arts et de 45 % chez les titulaires de classe ordinaire.

Entre 40 % et 49 % des enseignants spécialistes constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves de classe ordinaire à s'interroger au sujet de leurs habitudes de consommation. Cette proportion est de 32 % chez les enseignants titulaires de classe ordinaire. C'est pour la prise de conscience, de l'influence des médias dans la société que les enseignants titulaires (26 %) et les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé (30 %) perçoivent le moins d'amélioration. Les enseignants spécialistes en arts (41 %) et en anglais, langue seconde (41 %) sont plus positifs sur cette question. (Voir le tableau 42.)

➤ **Les élèves ayant des besoins particuliers**

Alors que 44 % des enseignants en adaptation scolaire titulaires et 42 % des enseignants en adaptation scolaire non titulaires constatent, chez les élèves ayant des besoins particuliers, une amélioration certaine de la capacité à entreprendre des projets et à les réaliser depuis le début de l'application du PDF, des proportions variant entre 30 % et 35 % des autres groupes d'enseignants font le même constat.

Les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires observent une amélioration certaine de la capacité des élèves ayant des besoins particuliers à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école dans des proportions de 42 % et 40 %. Les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde font ce constat dans une proportion de 43 %, les enseignants spécialistes en arts dans une proportion de 37 %, les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé dans une proportion de 29 % et les enseignants titulaires de classe ordinaire dans une proportion de 32 %.

Les enseignants constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves ayant des besoins particuliers à réfléchir à l'impact de l'action humaine sur l'environnement et de leurs propres actions à ce sujet dans des proportions variant entre 27 % et 41 % et à prendre conscience de l'importance d'adopter de saines habitudes de vie dans des proportions variant entre 32 % et 50 %, les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé étant le groupe le plus positif sur cette question. Par ailleurs, entre 18 % et 31 % des enseignants constatent une amélioration de la capacité des élèves à s'interroger au sujet de leurs habitudes de consommation et entre 14 % et 28 % de leur capacité à prendre conscience de l'influence des médias dans la société. (Voir le tableau 43.)

Tableau 42

Appréciation des effets liés à la prise en compte des domaines généraux de formation sur les élèves dits ordinaires selon les enseignants

Depuis que j'applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration de leur capacité à...	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 666			Spécialistes en éducation physique et à la santé (%) n ≥ 324			Spécialistes en arts (%) n ≥ 315			Spécialistes en anglais, langue seconde (%) n ≥ 145		
	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4
➤ entreprendre des projets et les réaliser	17	25	58	18	34	49	17	19	64	10	22	68
➤ participer à la vie démocratique de la classe et de l'école	24	27	49	23	31	46	22	21	58	17	22	61
➤ réfléchir à l'impact de l'action humaine sur l'environnement et de leurs propres actions à ce sujet	25	29	46	21	39	41	21	24	55	18	36	47
➤ prendre conscience de l'importance d'adopter de saines habitudes de vie	28	27	45	11	16	73	27	22	52	19	24	58
➤ s'interroger au sujet de leurs habitudes de consommation	35	34	32	18	33	49	29	31	40	22	34	44
➤ prendre conscience de l'influence des médias dans la société	39	35	26	31	40	30	25	34	41	23	36	41

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)

Tableau 43

L'appréciation des effets liés à la prise en compte des domaines généraux de formation sur les élèves ayant des besoins particuliers selon les enseignants

Depuis que j'applique le Programme de formation, je constate chez les élèves une amélioration de leur capacité à...	Titulaires de classe ordinaire			Adaptation scolaire, titulaires			Adaptation scolaire, non titulaires			Spécialistes*		
	n ≥ 1 525 (%)			n ≥ 180 (%)			n ≥ 131 (%)			n ≥ 267 n ≥ 237 n ≥ 115 (%)		
	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4
➤ entreprendre des projets et les réaliser	36	34	30	28	28	44	27	32	42	33 32 27	38 33 38	30 35 35
➤ participer à la vie démocratique de la classe et de l'école	37	32	32	31	29	40	28	31	42	35 35 25	36 29 32	29 37 43
➤ réfléchir à l'impact de l'action humaine sur l'environnement et de leurs propres actions à ce sujet	38	33	29	39	33	29	23	35	41	32 33 34	41 29 36	27 38 31
➤ prendre conscience de l'importance d'adopter de saines habitudes de vie	38	31	32	32	36	31	26	32	42	21 36 37	29 29 26	50 35 38
➤ s'interroger au sujet de leurs habitudes de consommation	48	35	18	48	31	21	36	33	31	28 45 44	42 29 32	30 27 24
➤ prendre conscience de l'influence des médias dans la société	55	31	14	56	23	21	43	32	25	45 42 40	40 32 33	16 26 28

* Éducation physique et à la santé Arts Anglais, langue seconde

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)

4.1.5 L'appréciation globale des effets de l'application du Programme de formation sur les élèves

FAITS SAILLANTS

En ce qui a trait à l'appréciation globale des effets liés à l'application du PDF, c'est au sujet de *l'apprentissage à la socialisation* que les enseignants constatent le plus d'amélioration. Ces proportions varient, selon les groupes, entre 42 % et 48 % en ce qui concerne les élèves dits ordinaires et entre 26 % et 36 % en ce qui concerne les élèves ayant des besoins particuliers. Par ailleurs, 68 % des directions d'école constatent une amélioration certaine de la capacité des élèves dits ordinaires à socialiser et 53 % chez les élèves ayant des besoins particuliers.

C'est au sujet de la réussite à l'école que les enseignants constatent une amélioration certaine dans les proportions les plus faibles (entre 24 % et 33 % chez les élèves dits ordinaires et entre 10 % et 20 % chez les élèves ayant des besoins particuliers). Les directions d'école font le même constat dans des proportions de 43 % chez les élèves dits ordinaires et de 32 % chez les élèves ayant des besoins particuliers.

Finalement, dans les réponses aux questions ouvertes, l'élément positif lié à l'application du PDF mentionné par les plus grandes proportions d'enseignants concerne les effets bénéfiques sur les élèves, notamment sur le plan du développement global, du rôle actif dans leurs apprentissages, de l'autonomie, de la communication, de la coopération et de l'estime de soi.

Le personnel enseignant et les directions d'école étaient également invités à transmettre leur appréciation globale des effets de l'application du PDF concernant l'amélioration relative à la réussite des élèves, à leur degré d'autonomie dans leurs apprentissages, à leur capacité à socialiser pour mieux vivre ensemble et à leur degré de préparation pour répondre aux exigences de la vie d'aujourd'hui.

L'appréciation des directions d'école est plus positive que celle du personnel enseignant. À titre d'exemple, 43 % des directions d'école, comparativement à des proportions variant entre 24 % et 33 % chez les enseignants, rapportent observer une amélioration certaine de la réussite des élèves dits ordinaires. Cette proportion est de 32 % en ce qui concerne les élèves ayant des besoins particuliers, comparativement à des proportions variant entre 10 % et 20 % pour les enseignants.

La majorité des directions d'école ont observé une amélioration certaine de l'apprentissage à la socialisation chez les élèves dits ordinaires (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 constatent le moins d'amélioration (23 %).

➤ Les élèves dits ordinaires

Entre 42 % et 48 % des enseignants répondants constatent que les élèves de classe ordinaire apprennent davantage à socialiser pour mieux vivre ensemble depuis qu'ils appliquent le PDF (cote 3 ou 4). Ces proportions varient entre 36 % et 44 % en ce qui a trait à leur niveau d'autonomie dans les apprentissages et entre 25 % et 33 % en ce qui a trait à leur niveau de préparation à répondre aux exigences de la vie d'aujourd'hui. Entre 24 % et 33 % constatent que les élèves réussissent mieux à l'école. (Voir le tableau 44.)

➤ Les élèves ayant des besoins particuliers

Alors que 36 % des enseignants en adaptation scolaire, titulaires et non titulaires, constatent que les élèves ayant des besoins particuliers apprennent davantage à socialiser pour mieux vivre ensemble depuis qu'ils appliquent le PDF (cote 3 ou 4), ces proportions sont de 35 % chez les enseignants spécialistes en arts, de 28 % chez les enseignants titulaires de classe

ordinaire et les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde et de 26 % chez les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé.

Les proportions d'enseignants qui constatent que les élèves ayant des besoins particuliers sont plus autonomes dans leurs apprentissages depuis qu'ils appliquent le PDF sont de 11 % chez les enseignants titulaires de classe ordinaire, de 22 % et 20 % chez les enseignants en adaptation scolaire titulaires et non titulaires, de 18 % chez les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé et en arts, et de 15 % chez les enseignants spécialistes en anglais, langue seconde.

Entre 14 % et 23 % des enseignants constatent que ces élèves sont mieux préparés pour répondre aux exigences de la vie d'aujourd'hui, alors qu'entre 10 % et 20 % d'entre eux constatent que les élèves ayant des besoins particuliers réussissent mieux à l'école depuis qu'ils appliquent le PDF. (Voir le tableau 45.)

Tableau 44

Appréciation globale des effets de l'application du PDF sur des élèves dits ordinaires selon les enseignants

Depuis que j'applique le Programme de formation, je constate que les élèves...	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 781			Spécialistes en éducation physique et à la santé (%) n ≥ 486			Spécialistes en arts (%) n ≥ 415			Spécialistes en anglais, langue seconde (%) n ≥ 201		
	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4
➤ apprennent davantage à socialiser pour mieux vivre ensemble.	29	27	44	27	30	42	25	27	48	24	30	46
➤ sont plus autonomes dans leurs apprentissages	35	29	36	33	31	37	28	28	44	32	30	38
➤ sont mieux préparés pour répondre aux exigences de la vie d'aujourd'hui	42	29	29	38	37	25	36	31	33	39	30	31
➤ réussissent mieux à l'école	51	25	24	44	31	25	42	25	33	39	29	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)

Tableau 45

Appréciation globale des effets de l'application du PDF sur les élèves ayant des besoins particuliers selon les enseignants

Depuis que j'applique le Programme de formation, je constate que les élèves...	Titulaires de classe ordinaire (%) n ≥ 1 646			Adaptation scolaire, titulaires (%) n ≥ 197			Adaptation scolaire, non titulaires (%) n ≥ 191			Spécialistes* (%) n ≥ 407 n ≥ 321 n ≥ 157		
	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4	1	2	3-4
➤ apprennent davantage à socialiser pour mieux vivre ensemble.	43	29	28	34	30	36	24	40	36	40 39 39	35 27 33	26 35 28
➤ sont plus autonomes dans leurs apprentissages	62	28	11	47	32	22	44	36	20	54 56 60	29 27 25	18 18 15
➤ sont mieux préparés pour répondre aux exigences de la vie d'aujourd'hui	59	27	14	50	32	18	47	32	23	53 53 55	33 27 31	14 20 14
➤ réussissent mieux à l'école	68	22	10	52	32	17	53	27	20	57 54 57	31 31 28	13 16 15

* Éducation physique et à la santé **Arts** *Anglais, langue seconde*

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)

4.2 LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES DE QUATRIÈME ANNÉE AUX ENQUÊTES INTERNATIONALES SUR LES MATHÉMATIQUES ET LES SCIENCES (TEIMS)

FAITS SAILLANTS

Une analyse 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 mathématique, 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 des élèves québécois en mathématique et en sciences aux tests des TEIMS et l'application du PDF. Plusieurs éléments sont à prendre en compte dans l'interprétation de la baisse des résultats observée entre les tests de 1995 et de 2003 :

- 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 insuffisants²⁹;
- les élèves qui ont participé à l'enquête ont fait l'expérience du PDF trois années sur les quatre de leur fréquentation scolaire. En effet, lors de leur entrée en première année du primaire, les anciens programmes d'études étaient toujours en vigueur.

Le Québec participe régulièrement aux enquêtes internationales sur la mathématique 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.

L'analyse 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 mathématique et de sciences, le nombre d'éléments consacrés à chacun de ces champs et la forme des épreuves (durée, proportion de réponses à développement...) ne sont pas les mêmes dans les deux enquêtes. Conséquemment, il est difficile au plan méthodologique de comparer les résultats globaux obtenus aux deux épreuves³⁰.

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.

²⁹ « ... 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 choses 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)

³⁰ « Pour produire une comparaison vraiment pertinente, il faudrait examiner les éléments 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 éléments communs aux deux épreuves en tenant compte de ce qui a été réellement enseigné ». (J. G. BLAIS, mars 2006, p. 19)

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.³¹

Les résultats au test de mathématique

En **2003**, les élèves québécois de quatrième année ont obtenu un résultat significativement supérieur (506) à la moyenne internationale, qui était de 495. Cette même année, la plus haute moyenne internationale était de 594 et la plus basse était de 389. Le Québec s'est ainsi classé au onzième rang parmi les dix-sept juridictions et pays ayant participé à la fois aux épreuves de 1995 et de 2003³². 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 mathématique touchaient cinq champs : *nombres 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 champs *nombres et fractions*, *algèbre*, *mesure* et *données* et inférieure en *géométrie*. La performance des francophones est supérieure à celle des anglophones en *nombres 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 mathématique. Il se positionnait ainsi au quatrième rang des dix-sept juridictions et pays ayant participé à la fois aux épreuves de 1995 et de 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 46.)

Tableau 46

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

Niveaux de performance	1995 Élèves (%)		2003 Élèves (%)	
	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 (TEIMS) (2003)

Les résultats en sciences

En **2003**, les élèves québécois de quatrième 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 treizième rang place parmi les dix-sept juridictions et pays ayant participé à la fois aux épreuves de 1995 et de 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.

³¹ 49 écoles québécoises pour 2 013 élèves participants en 1995 contre 193 écoles québécoises pour 4 350 élèves participants en 2003.

³² 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.

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 quatrième rang des dix-sept juridictions et pays ayant participé à la fois aux épreuves de 1995 et de 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 47.)

Tableau 47

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 Élèves (%)		2003 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 (TEIMS) (2003)

4.3 LES ÉPREUVES OBLIGATOIRES D'ÉCRITURE DES ÉLÈVES DE SIXIÈME ANNÉE EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

La comparaison des résultats de 2000 et de 2005 des élèves de la fin du troisième cycle du primaire aux épreuves obligatoires d'écriture en français, langue d'enseignement constitue un autre indicateur des effets de l'application du nouveau PDF, 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.

FAITS SAILLANTS

Une baisse des résultats des élèves de la fin du troisième 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.

De 1991 à 1995, les résultats en écriture oscillaient d'une année à l'autre, les hausses et les baisses étant assez prononcées. Quant aux résultats des deux années (2000 et 2005), ils ne sont pas suffisants pour apprécier véritablement s'il y a eu fluctuation de ceux-ci. Il est trop tôt pour établir une relation stricte de cause à effet avec l'application du nouveau PDF. À cet effet, une légère baisse des taux de réussite des élèves de cinquième secondaire à l'épreuve unique de français, langue d'enseignement est également observée entre 2001 et 2005, nonobstant les taux de réussite de 2004. 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.

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 de cinq points de pourcentage en 2005. 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 48.)

Tableau 48

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

Critères	Ensemble des élèves (%)	
	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 réussite³³ 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 49.)

Tableau 49

**Épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement (2000 et 2005)
Répartition de l'ensemble des élèves par seuil de réussite³⁴**

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

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

³³ 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.

³⁴ La description des scores pour chaque critère d'évaluation se trouve dans le rapport du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *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 (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 50.)

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 trois points de pourcentage (72 % en 2005 comparativement à 75 % en 2000), le *vocabulaire*, de quatre points (82 % en 2005 comparativement à 86 % en 2000), l'*organisation du texte*, de huit points (76 % en 2005 comparativement à 84 % en 2000), la *syntaxe et la ponctuation*, de treize points (67 % en 2005 comparativement à 80 % en 2000) et l'*orthographe d'usage et grammaticale*, de onze points (70 % en 2005 comparativement à 81 % en 2000).

Tableau 50

Taux de réussite aux critères d'évaluation selon le sexe à l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement (2000 et 2005)

Critères :	Filles (%)		Garçons (%)	
	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 onze points de pourcentage, passant de 89 % en 2000 à 78 % en 2005. (Voir le tableau 51.)

Tableau 51

Taux de classement selon les seuils de réussite et le sexe³⁵ à l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement (2000 et 2005)

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

Source : MELS, Épreuves d'écriture (2006)

³⁵ Les données présentées dans le rapport MELS, *Épreuves d'écriture* (2006) ne nous permettent pas de présenter les scores par critère.

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

- en 2000 et 2005, les élèves ont obtenu les mêmes résultats pour *la pertinence et la suffisance des idées* ainsi que pour le *vocabulaire*;
- 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 touché les filles et les garçons, mais elle a touché davantage ces derniers.

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 cinquième 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.

Le dernier élément à considérer concerne la cohorte d'élèves qui a passé l'épreuve d'écriture de 2005. Celle-ci a fait l'expérience du PDF durant cinq de ses six années d'études primaires. Toutefois, leurs enseignants ont été, tout au long de leur parcours à l'enseignement primaire, à leur première ou deuxième année d'application du Programme.

4.4 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*³⁶, 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).

FAITS SAILLANTS

Depuis dix ans, le retard scolaire des filles nouvellement inscrites en première secondaire est en diminution constante, étant passé de 19,3 % en 1994-1995 à 11,8 % en 2005-2006. Le même phénomène s'observe chez les garçons nouvellement inscrits en première 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 au primaire semble diminuer plus rapidement depuis cette même année. Il ne faut toutefois pas établir une relation de cause à effet entre ce phénomène et la mise en œuvre du nouveau pédagogique.

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 :

- pour l'ensemble du Québec, le retard scolaire à l'entrée au secondaire diminue régulièrement depuis 2001-2002³⁷;
- le redoublement diminue plus rapidement depuis la mise en œuvre du nouveau pédagogique;
- le retard scolaire est plus important au secteur francophone qu'au secteur anglophone;

³⁶ 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 premier cycle est de 6 ans, de 8 ans au deuxième cycle et de 10 ans au troisième cycle. Au secondaire, l'âge normal d'entrée au premier 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.

³⁷ Cette mesure du retard, qui n'est pas « contaminée » par la présence de redoublants de première secondaire, montre que l'implantation du nouveau pédagogique a eu pour effet de maintenir la tendance à la baisse de la proportion d'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 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 premier cycle du primaire (l'intégration des élèves immigrants ou allophones peut être un facteur explicatif de cette situation).

Le cheminement scolaire des élèves en première secondaire

Les données présentées à l'annexe 6 montrent que le retard scolaire en première secondaire diminue régulièrement depuis dix ans. En effet, les observations des dernières années laissent croire que les orientations adoptées par le renouveau pédagogique au primaire ont pour conséquence de prolonger cette tendance à la diminution du retard (en fonction de l'âge) des élèves en première 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 renouveau pédagogique sur cette seule diminution.

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

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

5. L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION

5.1 LE CONTEXTE DE RÉALISATION DE L'ÉTUDE

Réalisé sous la supervision du Comité de travail sur l'évaluation des changements effectués au primaire, ce bilan sur le renouveau pédagogique au primaire vise à faire le point sur les changements déjà réalisés eu égard à la réussite des élèves ainsi qu'aux conditions de mise en œuvre du Programme de formation. La pièce maîtresse des changements introduits par le renouveau pédagogique est sans aucun doute le nouveau Programme de formation de l'école québécoise, dont l'implantation s'est faite graduellement depuis l'année scolaire 2000-2001. C'est la raison pour laquelle le Comité a choisi de porter son attention sur la mise en œuvre du Programme de formation et ses effets sur les élèves.

Le présent rapport final reprend les données déjà présentées en août lors du dépôt du rapport préliminaire ainsi que de nouvelles données qui n'avaient pas fait l'objet d'analyse à ce moment. Il s'agit plus particulièrement des données recueillies auprès du personnel enseignant en adaptation scolaire ainsi que des enseignants spécialistes.

Pour mieux évaluer la portée des résultats présentés dans ce rapport, une synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation portant sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique a été réalisée. Le point de vue du Conseil ainsi que ses commentaires sur le rythme d'implantation des divers éléments du renouveau pédagogique et sur les conditions de leur mise en œuvre ont également été examinés³⁸.

Les résultats de l'étude faite en 2006 par l'Observatoire de l'administration publique (ENAP)³⁹ sur d'autres expériences de réforme scolaire réalisées à l'extérieur du Québec permettent également de mettre en perspective les observations contenues dans 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.

5.2 LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Pour connaître le degré d'implantation du Programme de formation, le Comité a choisi d'aller chercher le point de vue des acteurs. Le personnel enseignant, les directions d'établissement ainsi que les conseillers pédagogiques ont donc été sollicités pour répondre à un questionnaire portant sur différentes dimensions du Programme.

Toutefois, il est difficile d'apprécier le degré précis d'implantation uniquement à partir de données perceptuelles. Il aurait été souhaitable de disposer de mesures comparatives d'avant l'implantation du Programme de formation, notamment sur les pratiques pédagogiques et évaluatives ainsi que sur la prise en compte des différents aspects des programmes disciplinaires. En effet, lorsque de telles données existent, elles permettent de mieux apprécier celles recueillies par sondage. Par exemple, l'enquête MELS 2006 a mis en lumière certaines difficultés dans l'application du programme de science et technologie. Or, déjà dans les années 1990, un constat similaire avait été fait au regard de la prise en compte du programme de sciences de la nature. Ainsi, il est possible de conclure que cette situation n'est pas nouvelle, que les difficultés étaient déjà présentes et qu'elles ne peuvent être imputées uniquement au nouveau Programme.

La présente étude comporte également des limites quant à l'appréciation des effets de l'application du Programme de formation sur les élèves. Les données plus factuelles portant sur la réussite des élèves sont très parcellaires et doivent être utilisées avec une grande prudence. En effet, il est nécessaire d'avoir un nombre plus important de prises de mesures,

³⁸ **Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport** (novembre 2006) Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 45 p.

³⁹ ENAP, *Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire – Étude de cinq administrations publiques (Alberta, Belgique, Nouvelle-Zélande, Ontario et Suisse)*, 2006, 258 p.

pour éviter le piège de l'effet de cohorte, et de tenir compte de la comparabilité des situations d'évaluation.

Enfin, il est difficile de dissocier, parmi les données recueillies, les difficultés reliées à l'application du Programme de formation de celles liées à d'autres situations telles que l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers ou l'enseignement en milieu défavorisé.

5.3 Les grands constats concernant l'application du Programme de formation

En 2001 et en 2004, les enquêtes du Collège Mérici et du GAPE-CRIRES indiquaient que le personnel scolaire interrogé était majoritairement d'accord avec **les orientations et les principaux éléments du Programme de formation**. Il s'attendait majoritairement à ce que son application l'amène à diversifier ses pratiques professionnelles.

L'analyse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire de l'enquête MELS 2006 révèle qu'un des éléments positifs mentionnés le plus souvent par les enseignants est le Programme de formation, qu'ils qualifient d'intéressant, d'adéquat et d'actuel. Les répondants mentionnent notamment que le Programme de formation met l'accent sur le processus d'apprentissage et qu'il favorise l'intégration de l'ensemble des disciplines en une vision globale. Ils le jugent bien construit et éclairant pour guider leur pratique. Un autre élément positif souligné par les répondants est le renouvellement ou l'amélioration des pratiques pédagogiques qu'entraîne l'application du Programme de formation, la diversification des approches ainsi que la réflexion que celui-ci suscite relativement à leurs façons de faire. Par contre, d'autres répondants trouvent que le Programme de formation est trop chargé et qu'il manque de clarté.

Par ailleurs, les données concernant l'aisance des enseignants à prendre en compte les grandes orientations du Programme de formation indiquent que, de façon générale, ils sont majoritairement à l'aise pour amener les élèves à acquérir des connaissances (savoirs essentiels) propres aux disciplines. Toutefois, d'autres orientations semblent plus difficiles à prendre en compte, notamment 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. Il faut toutefois noter que les enseignants en adaptation scolaire sont plus nombreux que les autres groupes d'enseignants à indiquer être à l'aise pour prendre en compte les besoins particuliers de leurs élèves. Par contre, il leur est moins facile d'amener leurs élèves à acquérir des connaissances.

La perception des conseillers pédagogiques quant à la facilité que représente pour le personnel enseignant la prise en compte des orientations du Programme de formation est moins positive que celle des enseignants eux-mêmes. La seule exception concerne l'acquisition de connaissances disciplinaires, où la très grande majorité des conseillers pédagogiques jugent qu'il est plutôt facile pour les enseignants de tenir compte de cette orientation.

En ce qui a trait à la prise en compte des **compétences transversales**, les données de l'enquête révèlent qu'un certain nombre d'entre elles semblent relativement bien ancrées dans les pratiques pédagogiques. Il s'agit le plus souvent des compétences qui reprennent une façon de faire qui était déjà présente chez les enseignants, telles que : *Se donner des méthodes de travail efficaces*, *Coopérer* et *Communiquer de façon appropriée*. D'autres compétences transversales présentent un niveau de prise en compte plus faible et de plus grandes difficultés au niveau de la planification de situations d'apprentissage et de l'évaluation. Il s'agit notamment de : *Résoudre des problèmes*, *Exploiter l'information*, *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* et *Exercer son jugement critique*. Le niveau de prise en compte moins élevé de ces dernières compétences, du type intellectuel, mérite particulièrement de s'y attarder, car leur développement a une incidence sur le développement des compétences disciplinaires chez l'élève. Finalement, la prise en compte des compétences *Structurer son identité* et *Exploiter les TIC* semble difficile pour une majorité d'enseignants.

Il existe certaines différences entre les groupes d'enseignants concernant la prise en compte des compétences transversales qui s'expliquent par les exigences de leurs tâches respectives. Par exemple, les enseignants titulaires en adaptation scolaire travaillent plus souvent les compétences *Communiquer de façon appropriée* et *Structurer son identité* que les titulaires de classe ordinaire et que les enseignants en adaptation scolaire non titulaires. Les spécialistes en arts travaillent plus fréquemment les compétences *Exercer un jugement critique* et *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* que les autres enseignants.

Fait à souligner, même si une majorité d'enseignants indiquent peu travailler la compétence *Exploiter les TIC*, ils sont nombreux à constater une amélioration certaine de la capacité des élèves à exploiter les TIC. Par ailleurs, compte tenu des investissements consentis par le MELS ces dernières années pour l'acquisition d'équipement et l'installation de branchements 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.

Par ailleurs, les deux **domaines généraux de formation** les plus souvent pris en compte par les enseignants sont *Santé et bien-être* et *Vivre-ensemble et citoyenneté*. Les autres domaines généraux de formation sont, pour leur part, relativement peu pris en compte par les répondants. Parmi les aspects pour lesquels les enseignants indiquent observer le plus d'amélioration chez les élèves depuis l'application du Programme de formation figure notamment la capacité à coopérer et à socialiser pour mieux vivre ensemble. Par ailleurs, les *Médias* constituent le domaine général de formation le moins pris en compte par les enseignants du primaire et, conséquemment, celui pour lequel il y a le moins d'effets perçus sur les élèves.

Certaines **compétences des programmes disciplinaires** semblent être plus difficiles à prendre en compte que d'autres, par exemple celles qui se rapportent à l'appréciation d'œuvres littéraires ou artistiques. De plus, la prise en compte des compétences et des savoirs essentiels des programmes de science et technologie et de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté semble plus difficile pour une forte proportion d'enseignants. Il faut préciser que dans le régime pédagogique, moins de temps est consacré à la grille horaire pour l'enseignement de ces deux disciplines et que selon les données de l'enquête 2006, les enseignants ont reçu moins de formation relativement à ces programmes.

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 pédagogique⁴⁰ 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 à l'enseignement des sciences de la nature et des sciences humaines, 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.

En ce qui a trait aux **pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants**, l'enquête du MELS indique que les enseignants sont majoritairement à l'aise pour *exploiter des exercices ou d'autres types de situations visant l'acquisition et l'organisation de connaissances ou le développement d'automatismes, combiner différentes approches pédagogiques (enseignement stratégique, approche coopérative, approche par projets, enseignement magistral, etc.) et adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves (degré de difficulté, longueur et présentation des documents, durée, soutien offert, etc.)*. Les pratiques pédagogiques avec lesquelles le moins d'enseignants s'estiment à l'aise relèvent de la prise en compte de nouveaux éléments du Programme de formation, soit : *prévoir comment permettre aux élèves de travailler des compétences de plusieurs disciplines dans une même situation d'apprentissage et comment exploiter les repères culturels dans les situations d'apprentissage*. Entre 56 % et 71 % des enseignants, selon les groupes, indiquent être à l'aise pour *Réaliser leur planification pédagogique en se référant au Programme de formation*.

⁴⁰ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les régimes pédagogiques*, rapport annuel sur l'application et l'applicabilité, Québec, ministère de l'Éducation, 1990.

Par ailleurs, les pratiques évaluatives en lien avec l'utilisation des outils découlant de la nouvelle Politique d'évaluation des apprentissages (bilan de fin de cycle, critères d'évaluation définis dans le Programme de formation, attentes de fin de cycle) semblent difficiles pour un grand nombre d'enseignants. D'ailleurs, la principale difficulté liée à l'application du Programme de formation identifiée par les enseignants dans les questions ouvertes du questionnaire de 2006 concerne l'évaluation des apprentissages. Les commentaires émis ont trait, notamment, au manque de clarté des critères d'évaluation, à la complexité d'utilisation des échelles de niveaux de compétence et au trop grand nombre d'éléments à évaluer (trop de compétences, trop d'aspects à évaluer pour chacune des compétences). Des répondants questionnent aussi l'utilité d'évaluer les compétences transversales. Certains d'entre eux spécifient que le bulletin et la communication avec les parents leur posent des difficultés. Le manque de clarté et d'uniformité des bulletins, la question des cotes ou des notes, et la difficulté de compréhension du bulletin par les parents figurent parmi les principaux éléments mentionnés.

De plus, l'évaluation représente le principal besoin de formation exprimé par tous les groupes de répondants de l'enquête de 2006. L'ensemble du personnel scolaire dit souhaiter recevoir de la formation sur l'évaluation en cours d'apprentissage, l'utilisation des grilles d'observation, la réalisation du bilan de fin de cycle, les échelles de niveaux de compétence, la manière de porter un jugement sur les apprentissages, etc.

Plus de 90 % des enseignants indiquent avoir **reçu de la formation** sur au moins un des différents aspects du Programme de formation. Il est toutefois impossible de quantifier cette formation, dont la durée peut varier de quelques heures à plusieurs jours. Les trois sujets les moins traités en formation jusqu'à présent sont : le travail par cycle, les liens entre les disciplines et l'exploitation des repères culturels. Il s'agit d'aspects avec lesquels les enseignants se disent généralement le moins à l'aise. En effet, la concertation avec les collègues du cycle est particulièrement difficile pour les enseignants spécialistes et les enseignants titulaires en adaptation scolaire, alors qu'amener les élèves à saisir les liens entre les différentes disciplines semble difficile pour tous les enseignants et de façon plus marquée pour les enseignants en adaptation scolaire. Finalement, les enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé ainsi que les enseignants en adaptation scolaire indiquent avoir plus de difficulté que les autres groupes d'enseignants à faire place à la dimension culturelle dans leur situation d'apprentissage.

Par ailleurs, les principaux **besoins de formation** exprimés par l'ensemble des enseignants concernent l'évaluation des compétences, l'élaboration ou le choix de situations d'apprentissage et d'évaluation ainsi que l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves (différenciation pédagogique). Les réponses aux questions ouvertes viennent confirmer que l'évaluation, la différenciation pédagogique et l'intervention auprès des élèves éprouvant des difficultés particulières constituent des besoins prioritaires de formation pour les enseignants. En ce qui a trait à **l'accompagnement**, les enseignants semblent préférer être accompagnés par leurs pairs et les conseillers pédagogiques pour l'application du Programme de formation.

5.4 LES GRANDS CONSTATS CONCERNANT LES EFFETS DE L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION SUR LES ÉLÈVES

Pour cerner les effets de l'application du Programme de formation sur les élèves, deux types de données sont disponibles : les données portant sur l'évaluation d'apprentissage d'élèves de fin de deuxième cycle et de fin de troisième cycle du primaire ainsi que la perception des enseignants recueillie lors de l'enquête de mars 2006. 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 sciences (TEIMS) (élèves de quatrième 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).

- Les données sur l'évaluation des apprentissages

Une comparaison des niveaux de performance atteints par les élèves québécois lors des deux enquêtes TEIMS révèle que proportionnellement moins d'élèves ont atteint des

niveaux élevés en 2003 qu'en 1995. De plus, une baisse des résultats des élèves de la fin du troisième cycle du primaire à l'épreuve obligatoire d'écriture en français, langue d'enseignement est observée entre 2000 et 2005, notamment en syntaxe et en orthographe, et ce, tant chez les filles que chez les garçons.

Il est toutefois trop tôt pour établir une relation stricte de cause à effet avec l'application du Programme de formation. En effet, une légère baisse des taux de réussite des élèves de cinquième secondaire à l'épreuve unique de français, langue d'enseignement est également observée entre 2001 et 2005, nonobstant les taux de réussite de 2004. De plus, les résultats des élèves du secondaire aux tests (écriture, mathématiques, sciences) du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) ont également connu une baisse ces dernières années. Or, ces élèves ne font pas partie des cohortes ayant connu le renouveau pédagogique. Ainsi, plusieurs facteurs invitent à user de prudence dans l'interprétation de ces données et à poursuivre l'observation attentive de leur évolution dans le temps.

Somme toute, 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. Les études évaluatives des réformes scolaires répertoriées par l'ENAP⁴¹ concluent au manque de données pour établir des constats solides en ce qui a trait à la réussite des élèves.

- Les perceptions du personnel enseignant

Selon l'enquête MELS 2006, une majorité d'enseignants titulaires mentionnent observer une amélioration certaine de l'apprentissage des élèves dits ordinaires concernant certains types d'apprentissage tels 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.

La motivation et l'intérêt des élèves est l'aspect pour lequel le plus grand nombre de répondants indiquent constater une amélioration certaine depuis l'application du Programme de formation, et ce, tant chez les élèves dits ordinaires que chez les élèves ayant des besoins particuliers. En ce qui a trait à l'appréciation globale des effets liés à l'application du Programme de formation, c'est dans *l'apprentissage à la socialisation* que les enseignants constatent le plus d'amélioration. Ils sont dans des proportions variant, selon les groupes, entre 42 % et 48 % en ce qui concerne les élèves dits ordinaires et entre 26 % et 36 % en ce qui concerne les élèves ayant des besoins particuliers à percevoir une amélioration certaine chez leurs élèves. D'une part, les enseignants en adaptation scolaire, titulaires et non titulaires constatent plus d'effets chez les élèves ayant des besoins particuliers que les autres groupes d'enseignants. D'autre part, les directions d'école ont une perception plus positive puisque plus des deux tiers disent constater une amélioration certaine de la capacité des élèves dits ordinaires à socialiser et 53 % font la même constatation chez les élèves ayant des besoins particuliers.

C'est au sujet de la réussite à l'école qu'une plus faible proportion d'enseignants perçoivent une amélioration certaine. Cette proportion varie entre 24 % et 33 % chez les élèves dits ordinaires, et entre 10 % et 20 % chez les élèves ayant des besoins particuliers.

5.5 CONCLUSION

Un regard transversal porté sur les données de l'enquête montre que ce sont les éléments nouveaux du Programme de formation qui sont perçus comme plus difficiles à intégrer. Ainsi, certains domaines généraux de formation, certaines nouvelles compétences disciplinaires, particulièrement celles dont la formulation commence par le verbe *apprécier*, et les programmes de science et technologie et de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, qui se démarquent nettement des programmes précédents, sont

⁴¹ ENAP, *Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire – Étude de cinq administrations publiques (Alberta, Belgique, Nouvelle-Zélande, Ontario et Suisse)*, 2006, 258 p.

pris en compte par de plus faibles proportions d'enseignants. De plus, tous les éléments relatifs à l'évaluation des compétences qui découlent de la nouvelle Politique d'évaluation des apprentissages présentent un niveau de difficulté relativement important pour tous les groupes d'enseignants.

Par contre, l'élément nouveauté ne semble pas être l'unique facteur influençant le niveau d'aisance des enseignants à prendre en compte les différents éléments du Programme de formation. La fluctuation des proportions selon les groupes d'enseignants répondants qui se disent être à l'aise dans la prise en compte des éléments du Programme de formation porte à croire que la formation initiale des enseignants, la discipline enseignée et le contexte de travail influencent leur aisance à prendre en compte les différents éléments. Ainsi, à titre d'exemple, les enseignants spécialistes en arts et en anglais, langue seconde sont plus nombreux à se dire à l'aise pour faire place à la dimension culturelle dans les situations d'apprentissage. De plus, le fait que les enseignants en adaptation scolaire trouvent plus difficile que les titulaires de classe ordinaire d'amener les élèves à acquérir des connaissances (savoirs essentiels) propres aux disciplines laisse croire que les caractéristiques de la clientèle ont une incidence sur cette situation.

Le fait qu'entre 29 % et 44 % des répondants se disent très peu ou peu à l'aise pour *Réaliser leur planification pédagogique en se référant au Programme de formation* constitue un indice permettant d'avancer l'hypothèse que près du tiers des enseignants du primaire sont encore en processus d'appropriation du Programme de formation. Notons que le groupe pour lequel il est le plus difficile de planifier en se référant au Programme est celui des enseignants en adaptation scolaire titulaires d'une classe spécialisée. Toutefois, conformément aux exigences de leur tâche qui les amène à intervenir auprès d'une diversité d'élèves aux besoins particuliers, les enseignants en adaptation scolaire, qu'ils soient titulaires ou non titulaires, s'estiment plus à l'aise que les autres groupes d'enseignants pour *adapter les situations d'apprentissage aux besoins des élèves et regrouper les élèves selon différents critères (niveau d'habileté, champ d'intérêt, type de tâches, etc.) pour certaines situations d'apprentissage*.

De plus, rappelons que l'évaluation des compétences disciplinaires et transversales fait appel à la collaboration de tous les intervenants d'une école et qu'une planification globale de l'apprentissage et de l'évaluation doit être établie par l'équipe-cycle. Or, les résultats de l'enquête de 2006 indiquent notamment que la concertation pour l'application du Programme de formation se fait principalement avec les enseignants d'une même année et, dans une moindre mesure, avec l'équipe-cycle, et que les enseignants spécialistes se concertent davantage avec des enseignants de la commission scolaire qui enseignent la même discipline. De plus, près de 50 % des répondants considèrent que l'équipe-cycle a le temps requis pour se concerter et s'entraider. Il faut souligner que le travail par cycle compte parmi les trois sujets les moins traités dans les formations suivies par les enseignants jusqu'à ce jour. En somme, les données recueillies indiquent que la coopération entre enseignants d'un même cycle n'est pas encore chose acquise dans les écoles. Les enseignants, particulièrement les titulaires, sont nombreux à indiquer qu'ils travaillent principalement avec les enseignants du même niveau scolaire.

Enfin soulignons que la différenciation pédagogique tout comme la mise en place des cycles d'apprentissage identifiée comme une condition essentielle⁴² à une application réussie du programme de formation constitue également une difficulté majeure pour les enseignants. En fait, selon l'enquête MELS 2006, la différenciation pédagogique est l'orientation la plus difficile à mettre en œuvre pour une majorité d'enseignants.

Toutefois, le manque de formation et le type d'outils mis à leur disposition ne semblent pas constituer les seuls éléments explicatifs des difficultés éprouvées par les enseignants dans la planification pédagogique et évaluative du développement des apprentissages des élèves dans une approche par compétences. La mise en place d'une équipe-cycle constitue également un élément qui doit être pris en compte.

Les données recueillies concernant les effets perçus de l'application du Programme de formation sur les élèves sont préoccupantes et nécessitent que des ajustements soient

⁴² Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'Éducation sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique, 43 p.

apportés pour assurer l'atteinte des objectifs visés par le nouveau pédagogique et plus spécifiquement par la mise en œuvre du Programme de formation. Par ailleurs, ces données doivent être interprétées à la lumière des données recueillies sur l'implantation du nouveau pédagogique, qui font clairement ressortir que des efforts sont à poursuivre, particulièrement sur le plan de la formation du personnel scolaire.

À la lumière de l'analyse présentée dans le présent rapport, la Table de pilotage du nouveau pédagogique soumet une série de recommandations et des éléments de plans d'action axés sur la poursuite d'une mise en œuvre harmonieuse du nouveau pédagogique favorisant la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Recommandations

CONTEXTE

Sur la base du rapport final, le texte qui suit apporte des précisions ou des modifications aux recommandations entérinées par la Table de pilotage en août 2006. Il présente notamment le plan de mise en œuvre de chacune des recommandations. Certaines actions de ce plan sont déjà réalisées, d'autres sont en cours de réalisation et d'autres sont à venir.

À la lumière des données du rapport final d'évaluation du Programme de formation de l'école québécoise au primaire, 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 ses 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 renouveau pédagogique - Ce qui définit le changement*, publié en octobre 2005.

Ainsi, il est 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;
- l'appropriation des programmes disciplinaires est une étape fondamentale du développement de la maîtrise du Programme de formation à laquelle doivent se consacrer les enseignants;
- l'appropriation du Programme de formation 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).

Par ailleurs à la lumière des résultats du bilan et des discussions qui en découlent, la Table de pilotage juge opportun de rappeler que :

- concernant l'évaluation des compétences transversales, le régime pédagogique détermine qu'il y aura obligation d'évaluer une ou des compétences transversales apparaissant au bilan des apprentissages de l'élève à partir de juin 2008;
- les différents modèles d'organisation de services, tels les cheminements particuliers de formation ou les classes spéciales, sont des modèles organisationnels qui ne vont pas à l'encontre du renouveau pédagogique, ni de la Politique de l'adaptation scolaire. Ces modèles peuvent toujours être mis en place pour les élèves en difficulté ou qui ont un retard d'apprentissage, après une analyse de leurs besoins;

- l'école doit le plus hâtivement possible identifier les difficultés des élèves et apporter les correctifs appropriés en n'écartant aucun moyen pour répondre à leurs besoins;
- la différenciation pédagogique n'a pas pour objectif de se substituer aux différentes mesures de soutien qui peuvent être appliquées pour répondre aux besoins particuliers des élèves.

PREMIÈRE RECOMMANDATION

Considérant le niveau de difficulté indiqué par les différents groupes de répondants relativement à la prise en compte et à l'évaluation de certaines compétences transversales ainsi qu'à la prise en compte de certains domaines généraux de formation.

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

Plan de mise en œuvre

1.1 Le 15 septembre 2006, le ministre a écrit au Conseil supérieur de l'éducation pour lui confier le mandat. L'avis du Conseil est attendu pour le mois de février 2007.



DEUXIÈME RECOMMANDATION

Considérant les difficultés indiquées par les répondants quant à la prise en compte de certains éléments des programmes disciplinaires.

- **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 ainsi qu'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.**

Plan de mise en œuvre

2.1 Le mandat de révision des programmes disciplinaires a été donné au MELS et les travaux sont en cours de réalisation. Un premier rapport est attendu pour juin 2007.

2.2 Une demande est faite au MELS pour qu'on examine la pertinence de déterminer, dans chacune des disciplines, l'importance relative de chaque compétence et des différents savoirs essentiels.

2.3 Le vocabulaire des différents programmes disciplinaires sera clarifié et harmonisé. D'ici la fin de l'année 2006-2007, un document, à l'intention du personnel scolaire, définissant les principaux concepts liés au Programme de formation sera publié par le MELS.

2.4 Une demande est faite au MELS de réexaminer les critères d'approbation des ensembles didactiques, incluant les manuels scolaires, afin de s'assurer d'une meilleure intégration de chacune des compétences disciplinaires et l'intégration d'exemples de situations d'apprentissage et d'évaluation dans les manuels scolaires (notamment pour l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire, pour éthique et culture religieuse, aux deux ordres d'enseignement, et pour les manuels du deuxième cycle du secondaire).



TROISIÈME RECOMMANDATION

Considérant :

- les réponses des enseignants quant à la prise en compte des compétences *Apprécier des œuvres littéraires* et *To present his/her literacy in different media*;
 - le taux de réussite des élèves de troisième cycle du primaire aux épreuves obligatoires d'écriture en français, langue d'enseignement;
 - l'importance reconnue de la lecture comme condition d'apprentissage de l'écriture et de la réussite scolaire des élèves.
- **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.**

Plan de mise en œuvre

- 3.1 Le Comité du Plan d'action sur la lecture à l'école a été saisi de cette demande et a émis un avis favorable à l'actualisation de cette recommandation.
- 3.2 Le MELS est à réaliser des travaux relativement à la reconduction du Plan d'action sur la lecture à l'école, sous réserve de l'approbation des crédits budgétaires afférents. Tout en maintenant l'achat de livres, l'embauche de bibliothécaires ou de spécialistes est à l'étude.
- 3.3 Les représentants du MELS ont entrepris des échanges avec des établissements universitaires. Une rencontre a déjà été tenue avec la direction de l'École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal, pour lui faire part des besoins scolaires en termes de formation et de perspective d'embauche des nouveaux diplômés.
- 3.4 Le Comité du Plan d'action sur la lecture à l'école a décidé d'accorder une attention particulière à l'éveil à la lecture à l'âge préscolaire, à la valorisation de la lecture tout au long du primaire, à l'accompagnement des parents dans la valorisation de la lecture ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage de la lecture reconnues comme étant les plus efficaces.



QUATRIÈME RECOMMANDATION

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;

- **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.**

Plan de mise en œuvre

- 4.1 Des démarches sont en voie d'être complétées auprès de personnes reconnues pour leur expertise dans le domaine, dans le but de constituer le Comité d'experts.
- 4.2 Le Comité sera invité à faire une première analyse de son mandat et à proposer au ministre un échéancier de travail étroitement lié à la mise en œuvre de la deuxième recommandation.
- 4.3 Le Comité sera invité à inclure dans son analyse, l'impact de l'utilisation des outils électroniques (correcteurs, dictionnaires et autres) sur l'apprentissage de l'écriture et la motivation à écrire.



CINQUIÈME RECOMMANDATION

Considérant :

- les réponses des enseignants quant à la prise en compte des savoirs essentiels et des trois compétences des programmes de science et technologie et de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté;
 - les réponses des enseignants quant à la prise en compte de certaines compétences du programme de mathématique;
 - les niveaux de performance atteints par les élèves québécois de la fin du deuxième cycle du primaire lors de deux enquêtes internationales sur la mathématique et les sciences (TEIMS);
- **Il est recommandé de demander aux universités, de concert avec le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, de revoir, et au besoin d'ajuster, le curriculum de la formation initiale des maîtres en enseignement primaire, incluant ceux de l'adaptation scolaire, pour mieux les outiller au regard de l'enseignement de la mathématique, de la science et de la technologie.**
- **Il est recommandé de faire de même avec le programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté.**

Plan de mise en œuvre

- 5.1 Le 19 septembre 2006, le ministre a expédié une lettre à la Table MELS/Universités et au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement pour leur demander de donner suite à la recommandation.
- 5.2 Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement effectuera une enquête auprès des finissants universitaires en enseignement au préscolaire, au primaire et en adaptation scolaire, qui ont complété leur dernier stage de formation, pour vérifier leur degré de préparation à l'enseignement de la mathématique, de la science et de la technologie.
- 5.3 La demande sera faite aux universités et au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement d'analyser aussi la situation de l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

☞ ☞ ☞

SIXIÈME RECOMMANDATION

- **Il est également 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.**

Plan de mise en œuvre

- 6.1 Le 19 septembre 2006, le ministre a adressé une lettre à la Table MELS/Universités pour lui demander de donner suite à la recommandation.

☞ ☞ ☞

SEPTIÈME RECOMMANDATION

Considérant :

- que les enseignants 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 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;

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

Plan de mise en œuvre

7.1 Le MELS a déjà entrepris des travaux pour donner suite à cette recommandation, notamment :

- produire une version finale des exigences minimales de réussite en langue d'enseignement et en mathématique pour les trois cycles du primaire (pour février 2007);
- revoir et clarifier les échelles de niveau de compétence au primaire, notamment à la lumière des travaux ci-dessus mentionnés relativement aux exigences minimales de réussite;
- produire un document complémentaire dans une perspective de révision du Cadre de référence en évaluation des apprentissages au primaire;
- poursuivre la diffusion de travaux et de réalisations d'élèves du primaire (exemples-types) qui facilitent l'utilisation des échelles de niveau de compétence.

7.2 Un arrimage de ces travaux sera fait avec ceux du Comité sur la politique d'évaluation des apprentissages.

7.3 Une demande est faite au MELS de porter une attention particulière à l'évaluation des apprentissages par les titulaires de l'adaptation scolaire.



HUITIÈME RECOMMANDATION

Considérant :

- l'importance des besoins manifestés par les enseignants, les conseillers pédagogiques et les directions d'école en matière de formation et d'accompagnement, notamment pour l'évaluation des compétences, l'élaboration ou le choix des situations d'apprentissage et d'évaluation et l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves;
 - le taux relativement élevé de renouvellement du personnel scolaire;
 - 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;
 - 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;
- **Il est recommandé de demander aux commissions scolaires et aux établissements privés :**
- **de se doter d'un plan de formation continue en lien avec le Programme de formation, élaboré à partir des besoins particuliers 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;**
 - **d'un plan d'accompagnement pour l'intégration du nouveau personnel d'enseignement et de direction d'école;**
 - **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.**

Plan de mise en œuvre

- 8.1 Les représentants du MELS, des commissions scolaires et des établissements privés poursuivent, en relation, le cas échéant, avec les mécanismes régionaux de concertation, leurs travaux sur les différents plans de formation et d'accompagnement du personnel scolaire.
- 8.2 Une demande est faite au MELS d'établir un état des lieux en matière de formation continue et d'accompagnement du personnel scolaire. À titre d'exemple, la formation et l'accompagnement pourront être examinés sous les angles suivants :
- le soutien du personnel scolaire par les ressources professionnelles;
 - les formules de libération du personnel enseignant;
 - les temps, les modalités, les lieux et le matériel pour la formation et l'accompagnement;
 - la prise en considération du renouvellement du personnel;
 - l'accessibilité d'une formation sur les aspects nouveaux des programmes disciplinaires.
- 8.3 Une demande est faite au MELS, aux commissions scolaires et aux établissements d'enseignement privé de réexaminer, à l'aide de l'information maintenant disponible dans le rapport final, l'offre de formation afin de s'assurer qu'elle est variée et adaptée aux besoins identifiés par les milieux en lien avec les services à donner aux élèves.
- 8.4 Une demande est faite au MELS d'élaborer, en collaboration avec les commissions scolaires, les établissements privés et les universités, une offre de formation continue relativement à l'évaluation des compétences, à l'élaboration ou au choix des situations

d'apprentissage et d'évaluation et aux pratiques pédagogiques et de gestion particulièrement efficaces pour les élèves présentant des besoins particuliers. Dans ce dernier cas, cette offre de formation continue sera proposée plus intensivement au cours des trois prochaines années.

- 8.5 Une demande est faite au MELS d'assister les ressources régionales responsables de la formation et de l'accompagnement des intervenants du milieu scolaire afin de développer leur expertise, notamment en les soutenant dans l'expérimentation de situations d'apprentissage et d'évaluation en langue d'enseignement (français et anglais) et en mathématique. Les enseignants en adaptation scolaire devront être associés à cette offre de formation.
- 8.6 Une demande est faite aux commissions scolaires de valoriser des actions qui favorisent l'arrimage et la continuité entre le primaire et le premier cycle du secondaire et d'assurer un suivi à la formation, à l'accompagnement et aux infrastructures relatifs à l'enseignement du programme de science et technologie.
- 8.7 Une demande est faite aux commissions scolaires et, le cas échéant, aux établissements d'enseignement privé, de mettre en place des conditions propices à la concertation des titulaires de classes d'adaptation scolaire, des spécialistes et autres personnels de ce secteur, avec leurs collègues, les enseignants ou les autres personnels des classes ordinaires.
- 8.8 Une demande est faite aux commissions scolaires et aux établissements privés de s'assurer que les personnes qui enseignent les disciplines *Arts plastiques* et *Art dramatique* ont accès à une formation adéquate.
- 8.9 Dans une perspective de soutien du personnel enseignant au regard des outils didactiques, une demande est faite :
- à l'Association nationale des éditeurs de livres (ANEL) d'examiner la pertinence de publier des recueils de situations d'apprentissage et d'évaluation dans les différentes disciplines, notamment des situations-problèmes en mathématique;
 - au RÉCIT (**RÉ**seau pour le développement des **Comp**étences par l'**Int**égration des **Technologies**)⁴³, et ce, dans les différents domaines d'apprentissage, d'assurer la diffusion de situations d'apprentissage et d'évaluation dans leur discipline;
 - au MELS, en collaboration avec les commissions scolaires et les établissements privés, de diffuser des exemples types et des situations d'apprentissage et d'évaluation, des exemples sur la façon de développer les compétences disciplinaires, y compris pour les spécialités et l'adaptation scolaire.



⁴³ Le RÉCIT est un réseau de personnes-ressources au service du personnel enseignant et professionnel dans les écoles du Québec. Son mandat est d'assurer l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC), en conformité avec le Programme de formation de l'école québécoise. Dans l'esprit d'une culture de réseau, le RÉCIT assure principalement :

- l'accompagnement pour la mise en œuvre de projets pédagogiques intégrant les TIC;
- la formation requise pour assurer l'intégration de projets pédagogiques en classe. Il exerce également une veille techno-pédagogique afin de suivre l'évolution des TIC en lien avec l'enseignement et l'apprentissage.

NEUVIÈME RECOMMANDATION

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

- **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, notamment :**
- **administrer annuellement, en sixième année primaire, une épreuve de français, langue d'enseignement, d'anglais, langue d'enseignement et de mathématique;**
 - **administrer, en sixième année primaire, des épreuves d'anglais, langue seconde pour mesurer les effets de l'introduction de l'enseignement de cette discipline au premier cycle du primaire;**
 - **prévoir, à la fin du premier cycle du secondaire, l'administration et la correction d'épreuves en langue d'enseignement et en mathématique;**
 - **prévoir l'administration et la correction d'épreuves pour les programmes *Science et technologie* et *Applications technologiques*, ainsi qu'en langue d'enseignement et en mathématique, à la fin de la troisième secondaire;**
 - **prévoir la comparaison des résultats obtenus aux épreuves ministérielles uniques actuelles avec ceux qui seront obtenus aux épreuves uniques conformes au nouveau Programme de formation, en quatrième et cinquième secondaires à partir de juin 2009.**

Plan de mise en œuvre

- 9.1 Les épreuves de langues d'enseignement et de mathématique en sixième année du primaire ont été administrées en juin 2006 et le seront de façon récurrente. Un échantillon représentatif de copies d'élèves a été prélevé aux fins d'une analyse qui est en cours.
- 9.2 Une épreuve d'anglais, langue seconde en sixième année primaire sera administrée pour la première fois en juin 2007 et le sera de façon récurrente.
- 9.3 Des épreuves de fin du premier cycle du secondaire ont été administrées à un échantillon de groupe d'élèves en octobre 2006 et le seront de façon récurrente. L'analyse des résultats est en cours.

❧ ❧ ❧

DIXIÈME RECOMMANDATION

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

Plan de mise en œuvre

10.1 Le MELS participe à plusieurs enquêtes canadiennes et internationales mesurant les compétences des élèves dans différentes disciplines et permettant de faire un suivi systématique de leurs résultats. Au cours des prochaines années, les enquêtes suivantes sont prévues :

- PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) est une enquête réalisée tous les cinq ans, dans 35 pays. Elle porte sur l'acquisition de l'aptitude à la lecture des élèves de 9 ans. L'épreuve a été administrée au printemps 2006 et le rapport est prévu pour février 2008.
- PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est un programme des pays membres de l'OCDE qui évalue les apprentissages des élèves de 15 ans dans différentes disciplines. En 2006, l'enquête a porté sur les apprentissages en sciences. La publication du rapport québécois est prévue pour janvier 2008.
- TEIMS (Enquête internationale sur la mathématique et les sciences) vise les élèves de 9 et 13 ans. Elle est prévue pour avril et juin 2007. Le rapport paraîtra en décembre 2008.



ONZIÈME RECOMMANDATION

Considérant :

- le degré variable de facilité des enseignants à prendre en compte les besoins particuliers des élèves et leur appréciation des effets de l'application du Programme de formation sur les élèves ayant des besoins particuliers;
- qu'un groupe de travail, constitué de membres du Groupe de concertation en adaptation scolaire 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 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- l'importance des enjeux liés aux 100 millions de dollars alloués sur trois ans pour l'ajout de ressources pour l'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers;

➤ **Il est recommandé qu'une demande soit faite :**

- **au MELS d'établir un état des lieux de l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant des besoins particuliers, de la situation des classes dites spéciales dans les écoles ordinaires du primaire et du secondaire, et ce, en lien avec le cheminement scolaire et la réussite des élèves concernés;**
- **au MELS, en collaboration avec ses principaux partenaires réunis au Groupe de concertation en adaptation scolaire, de mettre en place les modalités permettant d'assurer un suivi de la mise en œuvre des orientations ministérielles en matière d'adaptation scolaire, d'apporter au besoin certains ajustements et de proposer différents moyens permettant de mieux soutenir les milieux;**
- **au MELS de subventionner une recherche (synthèse de connaissances) sur l'effet de certaines approches pédagogiques et de certaines stratégies d'apprentissage sur la réussite des élèves ayant des besoins particuliers.**

Plan de mise en œuvre

- 11.1 Le mandat a été confié à l'Université du Québec à Montréal d'évaluer l'application de la Politique de l'adaptation scolaire. Le *Rapport d'étape* a été publié en avril 2005. Le rapport final paraîtra à l'automne 2007.
- 11.2 Le mandat a été confié au Groupe de concertation en adaptation scolaire de procéder à l'examen de la situation de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.
- 11.3 Une demande est faite au MELS d'accorder une attention particulière à la réussite des élèves ayant des besoins particuliers dans le cadre des mécanismes de suivi des apprentissages prévus pour l'ensemble des élèves.



DOUZIÈME RECOMMANDATION

Dans le rapport préliminaire d'août 2006, la douzième recommandation se lisait comme suit :

- 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.

Le rapport final de décembre 2006 donne suite à cette recommandation formulée en août. Le travail d'analyse des résultats est terminé. La douzième recommandation du rapport préliminaire est remplacée par la suivante :

Considérant :

- les résultats du présent bilan;
 - l'importance de favoriser une mise en oeuvre harmonieuse du nouveau pédagogique pour la réussite des élèves;
- **Il est recommandé aux représentants du MELS et des organismes partenaires de poursuivre la mise en oeuvre des recommandations et d'en assurer le suivi.**

Plan de mise en oeuvre :

- 12.1 Une demande est faite au MELS et aux organismes partenaires d'intégrer les présentes recommandations à leur plan d'action.
- 12.2 L'ensemble des recommandations du présent rapport devrait faire l'objet d'ajustements continus afin de prendre en compte l'évolution de la mise en oeuvre du nouveau pédagogique. De plus, un mécanisme de suivi et d'ajustement du Programme de formation serait souhaitable. Un avis relatif à la nature et à la mise en place d'un tel mécanisme est demandé au Comité-conseil sur les programmes d'études.
- 12.3 La Table de pilotage convient d'étudier la pertinence et la façon de se doter d'indicateurs d'implantation et de réalisation des objectifs du nouveau pédagogique relatifs, par exemple, aux bulletins, à l'évaluation des compétences, au niveau de formation des enseignants, aux besoins particuliers des élèves, à l'organisation du travail et à l'intégration des élèves en difficulté.

Table de pilotage du nouveau pédagogique

Composition

En juin 2005, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis en place la Table de pilotage du nouveau 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. Guy Bouchard	Fédération des établissements d'enseignement privés
M. Ron Corriveau	Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec
M. Roger Delisle	Association des cadres scolaires du Québec
M ^{me} Paula Duguay	Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE)
M ^{me} Johanne Fortier	Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE)
M ^{me} Annie Jomphe	Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)
M ^{me} Normande Lemieux	Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS)
M ^{me} Diane Miron	Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ)
M. Serge Morin	Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement
M ^{me} Maureen Morris	Association provinciale des enseignants et enseignantes du Québec (APEQ)
M. Gaétan Neault	Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
M. Stephen Pigeon	Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec
M. Serge Rodrigue	Association québécoise du personnel de direction des écoles
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 du nouveau pédagogique;
- 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 nouveau 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 ^{me} Claude Boivin (remplacée par M ^{me} Carole Blouin en décembre 2006)	Représentante des commissions scolaires
M ^{me} Sylvie Favreau	Représentante des commissions scolaires
M. Alec Larose	Fédération des syndicats de l'enseignement
M ^{me} Diane Miron	Fédération des comités de parents du Québec
M ^{me} Doris Tremblay	Fédération des établissements d'enseignement privés
M. Marc Turgeon (remplacé par M ^{me} Céline Garant en septembre 2006)	Table MELS-Université
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :	
M. Pierre Bergevin	
M ^{me} Andrée Dionne	
M ^{me} Diane Charest	
M. Claude Moisan (remplacé par M. Jean-François Giguère depuis avril 2006)	
M ^{me} Joanne Munn (remplacée par M ^{me} Nicole Lefebvre depuis mai 2006)	
M ^{me} 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 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 Enquête du GAPE-CRIRES Enquête internationale TEIMS	Enquête du MELS
	Les conditions de mise en œuvre du Programme	Enquête du Collège Mérici Enquête du GAPE-CRIRES 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 ^e cycle du primaire Épreuves de l'Enquête internationale TEIMS – Mathématique et sciences, 2 ^e 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 Enquête du GAPE-CRIRES	Enquête du MELS
	La perception des effets sur des apprentissages définis dans le Programme	Enquête du Collège Mérici 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 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 du Programme de formation au primaire							
		1 ^{er} cycle : 1 ^{re} et 2 ^e années	2 ^e cycle : 3 ^e et 4 ^e années		3 ^e cycle : 5 ^e et 6 ^e années		
1994-1995	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
TEIMS mathématique et sciences (3 ^e et 4 ^e années) (élèves de 10 ans)	Épreuve d'écriture MELS (6 ^e année)	Enquête du Collège Mérici		TEIMS mathématique et sciences (4 ^e année)	Enquête du GAPE- CRIRES	Épreuve d'écriture du MELS (6 ^e année)	Enquête du MELS
Banques de données – MELS							

Présentation des données extraites du rapport d'enquête GAPE-CRIRES (2004)⁴⁴

Tableau 7.1

L'appréciation de la clarté et de la facilité d'application de divers éléments du Programme de formation

Énoncés :	Proportion de répondants ⁴⁵ qui affirment être d'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
	Proportion de répondants plutôt ou tout à fait d'accord avec l'énoncé (%)
➤ 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
<i>Jusqu'à quel point pensez-vous que les intentions éducatives associées à chaque domaine général de formation sont bien expliquées :</i>	Proportion de répondants qui ont coché assez ou très bien (%)
➤ 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)

⁴⁴ 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.

⁴⁵ Directions d'école, membres du personnel enseignant, professionnels non enseignants et parents d'élèves.

Tableau 7.2

L'appréciation générale du Programme de formation

Les énoncés concernant l'appréciation du Programme de formation :	Proportion de tous les répondants ⁴⁶ plutôt ou tout à fait d'accord avec l'énoncé (%)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le programme offre une marge de liberté et d'initiative aux enseignants ➤ Les contenus sont adaptés aux buts proposés par la réforme ➤ Les objectifs du programme sont pertinents par rapport aux besoins de formation des élèves ➤ Le programme met l'accent sur les aspects les plus importants pour l'apprentissage des élèves 	<p style="text-align: center;">88</p> <p style="text-align: center;">81</p> <p style="text-align: center;">78</p> <p style="text-align: center;">76</p>
Les énoncés concernant les principaux éléments du Programme de formation :	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ L'intégration des matières ➤ L'introduction de l'approche par compétences ➤ L'approche par domaines d'apprentissage ➤ L'approche par compétences transversales ➤ L'apprentissage qualifiant et différencié ➤ L'organisation en fonction de cycles d'apprentissage de deux ans 	<p style="text-align: center;">89</p> <p style="text-align: center;">84</p> <p style="text-align: center;">83</p> <p style="text-align: center;">83</p> <p style="text-align: center;">78</p> <p style="text-align: center;">78</p>

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

⁴⁶ Directions d'école, membres du personnel enseignant, professionnels non enseignants et parents d'élèves.

Tableau 7.3**L'appréciation de l'applicabilité de divers éléments du Programme de formation**

Énoncés :	Proportion d'enseignants plutôt ou tout à fait d'accord avec l'énoncé (%)
➤ 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)

**Prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels
du domaine des arts plastiques par l'ensemble des enseignants en adaptation scolaire**

Compétences disciplinaires	Proportion d'enseignants qui travaillent la compétence (%)		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			
Arts plastiques	n ≥ 119			40	
➤ Réaliser des créations plastiques personnelles	47	38	75	68	
➤ Réaliser des créations plastiques médiatiques	7	33	38	38	
➤ Apprécier des œuvres d'art, ses réalisations et celles de ses camarades	12	26	39	32	

**Formation et accompagnement du personnel enseignant :
la perception des directions d'école et des conseillers pédagogiques**

Tableau 9.1

**Les personnes qui assurent la formation et l'accompagnement du personnel
enseignant selon les directions d'école**

<i>Dans votre école, dans quelle mesure ces personnes-ressources assurent-elles la formation et l'accompagnement du personnel enseignant concernant l'application du Programme de formation?</i>	Directions ayant répondu ...	
	n = 646	
	Souvent	Occasionnellement
➤ Direction de l'école	42	50
➤ Conseiller pédagogique	38	46
➤ Enseignant de l'école	29	50
➤ Enseignant de la commission scolaire	7	34
➤ Consultant externe	3	22
➤ Professeur d'université ou étudiant-chercheur universitaire	1	10

Source : MELS (2006)

Tableau 9.2

**Le point de vue des directions d'école
sur la formation et l'accompagnement du personnel enseignant**

<i>Quelle est votre opinion sur chacun des énoncés ci-dessous concernant la formation et l'accompagnement offerts aux enseignants de votre école?</i>	Directions tout à fait ou plutôt d'accord (%)
	n ≥ 605
➤ Les formations offertes répondent aux besoins exprimés par les enseignants de mon école.	84
➤ Le plan de formation continue est ajusté en fonction de l'évaluation qui est faite des formations offertes.	78
➤ Les services éducatifs de la commission scolaire participent à l'élaboration du plan de formation continue de mon école.	68
➤ Des personnes-ressources sont disponibles pour discuter avec les enseignants de leur pratique pédagogique.	68
➤ Des personnes-ressources sont disponibles pour assurer un suivi de la formation que les enseignants ont reçue.	60

Source : MELS (2006)

Tableau 9.3

**Les types d'activités offertes au personnel enseignant
par les conseillers pédagogiques**

<i>À quelle fréquence offrez-vous les types d'activités énumérées ci-dessous au personnel enseignant?</i>	Conseillers pédagogiques ayant répondu (%) n = 240	
	Souvent	Occasionnellement
➤ Réponse aux demandes ponctuelles de certaines écoles ou de certains enseignants	78	18
➤ Activités d'accompagnement	69	26
➤ Activités de formation auxquelles la participation est facultative	55	35
➤ Accompagnement d'un groupe d'enseignants (par exemple dans le cadre d'un projet ou d'une recherche-action)	40	36
➤ Activités de formation auxquelles la participation est obligatoire	13	36

Source : MELS (2006)

Tableau 9.4

**L'aisance des directions d'école et des conseillers pédagogiques à soutenir
le personnel enseignant dans l'application du PDF**

<i>Je suis à l'aise pour soutenir les enseignantes et enseignants en ce qui concerne :</i>	Directions assez ou très à l'aise (%) n = 646	Conseillers pédagogiques assez ou très à l'aise (%) n = 240
➤ la communication des résultats aux parents	94	85
➤ l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers des élèves	87	78
➤ la planification pédagogique	79	88
➤ l'évaluation des apprentissages	77	85
➤ la réalisation de situations d'apprentissage et d'évaluation	69	88

Source : MELS (2006)

Tableau 9.5

Les activités réalisées par la direction d'école afin de favoriser l'application du PDF

<i>Afin de favoriser l'application du Programme de formation dans votre école, à quelle fréquence faites-vous les activités suivantes?</i>	Directions ayant répondu ... (%) n ≥ 576	
	Souvent	Occasionnellement
➤ Je participe aux formations qui sont offertes au personnel de l'école sur l'application du Programme de formation.	59	33
➤ Je rencontre d'autres directions d'école pour discuter de l'application du Programme de formation.	33	52
➤ Je rencontre les enseignants pour les rallier afin qu'ils travaillent ensemble à la mise en œuvre du Programme de formation.	32	53
➤ Je rencontre les responsables des services de garde pour m'assurer que leurs interventions sont en continuité avec celles des enseignants.	32	38
➤ Je rencontre les enseignants pour discuter de leur pratique pédagogique.	31	60
➤ Je rencontre les personnes-ressources des services éducatifs complémentaires (orthophoniste, psychologue, etc.) pour m'assurer que leurs interventions ont un lien avec le Programme de formation.	29	38
➤ Je participe aux réunions des équipes-cycles sur l'application du Programme de formation.	27	47
➤ Je rencontre des conseillers pédagogiques pour discuter de l'application du Programme de formation.	24	49
➤ Je rencontre les enseignants pour répondre à leurs questions sur le Programme de formation et son application.	19	57
➤ J'organise des rencontres d'information à l'intention des parents sur l'application du Programme de formation.	3	20

Source : MELS (2006)

Tableau 9.6

Modalités de concertation mises en place afin de permettre aux enseignants de se concerter au sujet de l'application du PDF

Les types de modalités	Directions d'école indiquant que cette modalité est mise en place dans leur école pour la concertation entre... (%) n ≥ 538	
	les enseignants d'une même année	les enseignants d'une même équipe-cycle
➤ Des rencontres obligatoires ont été fixées lors des journées pédagogiques.	73	78
➤ Des périodes de spécialité ont été prévues au même moment pour quelques titulaires.	58	39
➤ Des rencontres obligatoires ont été fixées après les heures de classe.	49	59
➤ Les journées de classe ont été prolongées de façon à dégager du temps de concertation pour le personnel enseignant.	16	17

Source : MELS (2006)

**Cheminement scolaire des élèves du primaire et de première secondaire
de 1994-1995 à 2004-2005**

Tableau 10.1

**Proportion d'élèves en retard à la première année d'un cycle au primaire
par cycle et selon le sexe, pour l'ensemble du Québec
de 1994-1995 à 2004-2005**

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^{re} année (1^{er} cycle), en 3^e année (2^e cycle) et en 5^e année (3^e 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^{re} année de fréquentation dans chacun des cycles. Il est possible que certains élèves soient déclarés pour la deuxième fois en 1^{re} 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 10.2

**Proportion d'élèves en retard à la première année d'un cycle au primaire,
par cycle, par réseau et par langue d'enseignement,
de 2001-2002 à 2004-2005**

Note :

Les proportions sont calculées sur l'ensemble des élèves qui sont déclarés en 1^{re} année de fréquentation dans chacun des cycles. Il est possible que certains élèves soient déclarés pour la deuxième fois en 1^{re} 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 10.3

**Proportion d'élèves en retard en première secondaire
et proportion des élèves redoublants en 1^{re} secondaire,
selon le sexe, pour l'ensemble du Québec,
de 1994-1995 à 2004-2005**

Note :

La proportion d'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^{re} 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 d'élèves qui redoublent représente les élèves qui sont déclarés, pour la deuxième fois (ou plus), en 1^{re} secondaire, au 30 septembre de l'année scolaire considérée.

Les élèves inscrits en 1^{re} secondaire sont ceux qui sont inscrits au cours de langue d'enseignement de 1^{re} 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 10.4

Proportion d'élèves en retard en première secondaire et à l'entrée au secondaire, par réseau et par langue d'enseignement, de 2001-2002 à 2004-2005

Note :

La proportion d'élèves en retard parmi les nouveaux inscrits représente la proportion d'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 10.5

**Répartition des nouveaux inscrits en première 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

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

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 (version janvier 2007) [Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire - Étude de cinq administrations publiques](#) (Alberta, Belgique, Nouvelle-Zélande, Ontario et Suisse), 354 p.

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.

Ministère de l'Éducation (1997) L'école, tout un programme, Énoncé de politique éducative, 40 p.

Ministère de l'Éducation (1997) Réaffirmer l'école, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 151 p.

Ministère de l'Éducation (2001) Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire, 350 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (novembre 2006) Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 45 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.