

Programmes d'études d'établissement Guide d'élaboration pour les services d'enseignement

Alphabétisation
Présecondaire
1^{er} cycle du secondaire
Intégration socioprofessionnelle

Approche par compétences centrée sur les situations de vie



Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

DEAAC

Direction de l'éducation
des adultes et de l'action
communautaire

Québec 

Programmes d'études d'établissement Guide d'élaboration pour les services d'enseignement

Alphabétisation
Présecondaire
1^{er} cycle du secondaire
Intégration socioprofessionnelle

Approche par compétences centrée sur les situations de vie



Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

Direction de l'éducation
des adultes et de l'action
communautaire

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009
ISBN 978-2-550-55804-0 (PDF)

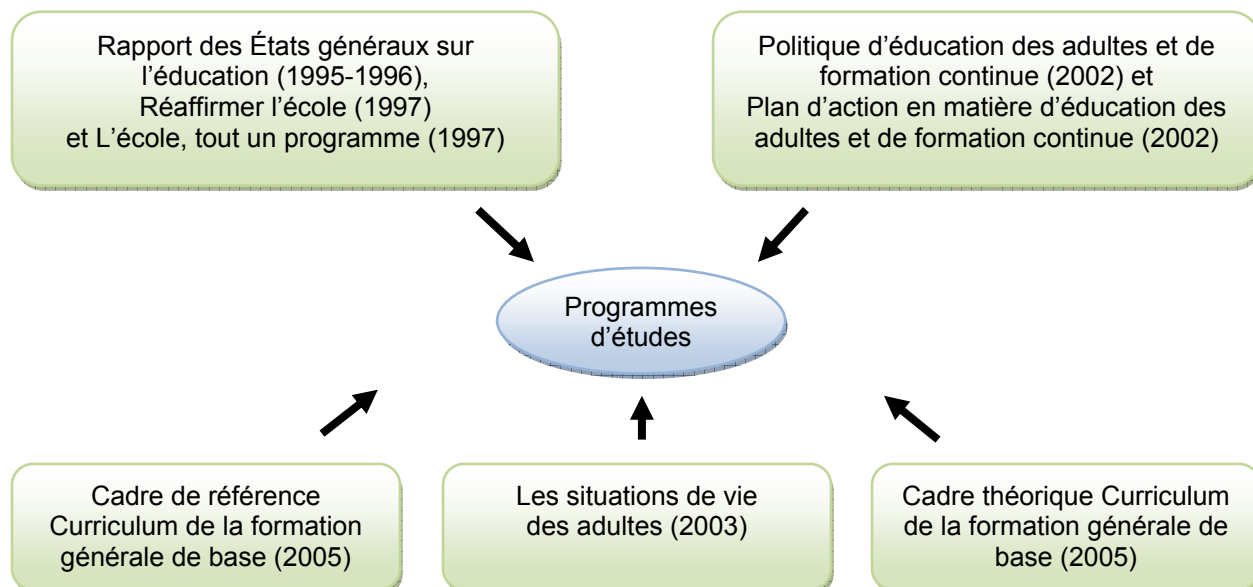
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : CONTEXTE D'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES D'ÉTABLISSEMENT	2
<i>Pourquoi élaborer un programme d'établissement?</i>	2
PARTIE 2 : FONDEMENTS LÉGAUX ET ASPECTS ADMINISTRATIFS	3
<i>Sur quels fondements légaux et administratifs repose un programme d'établissement?</i>	3
2.1 Loi sur l'instruction publique (LIP)	3
2.2 Régime pédagogique de la formation générale des adultes	3
2.3 Instruction annuelle	4
2.4 Codes SAGE (codes alphanumériques)	4
2.5 Évaluation des apprentissages	5
2.6 Transmission des résultats	5
2.7 Conservation des documents	5
PARTIE 3 : CADRE D'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME D'ÉTABLISSEMENT	6
<i>Comment situer un programme d'établissement?</i>	6
3.1 Domaines généraux de formation	6
3.2 Domaines d'apprentissage	6
3.3 Programmes d'études et cours	6
3.4 Compétences polyvalentes	7
3.5 En résumé	7
PARTIE 4 : ÉTAPES D'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME D'ÉTABLISSEMENT	9
<i>Comment élaborer un contenu de formation dans le cadre de l'approche par compétences centrée sur les situations de vie?</i>	9
4.1 Présentation du programme d'établissement	10
4.2 Traitement des situations de vie	10
4.3 Classes de situations et exemples de situations de vie	10
4.4 Catégories et exemples d'actions	11
4.5 Compétences polyvalentes et actions	12
4.6 Savoirs essentiels	12
4.7 Attentes de fin de cours et critères d'évaluation	13
4.8 Attitudes	14
4.9 Ressources complémentaires	14
4.10 Apport des autres domaines d'apprentissage	14
4.11 Indications d'ordre andragogique	14
4.12 Exemple de situation d'apprentissage	15
4.13 Conservation des documents	15
<i>Exemple d'un cours du présecondaire</i>	16
ANNEXES	17
<i>Formation de base commune - Programmes d'études et cours : Alphabétisation – présecondaire – 1er cycle du secondaire</i>	18
<i>Canevas pour la présentation d'un programme d'établissement</i>	20
Renseignements administratifs sur le programme	20
Contenu du programme d'établissement	21
Exemple de situation d'apprentissage	24
Déroulement de la situation d'apprentissage	25
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	28

Introduction

Les nouveaux programmes d'études de la formation générale des adultes sont élaborés à partir d'**orientations générales** issues des principes énoncés dans le *Rapport des États généraux sur l'éducation* (1995-1996) et des politiques gouvernementales qui en ont découlé, comme l'illustre le schéma suivant.



L'offre de formation à l'éducation des adultes adopte dorénavant une approche par compétences pour l'ensemble de ses dix services d'enseignement. Parmi ceux-ci, certains adoptent une approche par compétences centrée sur les situations de vie de l'adulte. On trouve :

- L'alphabétisation
- Le présecondaire
- Le 1^{er} cycle du secondaire
- L'intégration sociale (IS)
- L'intégration socioprofessionnelle (ISP)

Le présent guide contient les indications méthodologiques utiles à l'élaboration d'un programme d'études d'établissement pour ces services d'enseignement. Il comporte quatre parties :

- Les raisons pouvant justifier l'élaboration d'un programme d'établissement;
- Les fondements légaux et les aspects administratifs liés à la création d'un programme d'établissement;
- Le cadre d'élaboration des programmes d'études;
- Les étapes d'élaboration d'un programme d'établissement.

Il faudra prendre note que la mention de la formation de base commune (FBC) dans ce guide réfère à trois services d'enseignement (alphabétisation, présecondaire, 1^{er} cycle) et est utilisée à des fins d'allègement.

PARTIE 1 : Contexte d'élaboration d'un programme d'études d'établissement

Pourquoi élaborer un programme d'établissement?

Un programme d'établissement répond à un ensemble de besoins de formation de la population adulte, tels qu'ils sont perçus par le personnel du centre d'éducation des adultes. Si aucun cours officiel ne correspond à un besoin exprimé, un centre d'éducation des adultes a le loisir de créer un programme d'études pour y répondre. L'élaboration d'un programme d'établissement a pour objectifs :

- de pallier l'absence, dans les contenus des programmes d'études et des cours officiels, d'éléments de contenu qui permettent de répondre à un besoin de formation exprimé localement (par des adultes déjà en formation, découlant de résultats de sondages sur la satisfaction des élèves, de demandes d'organismes du milieu, d'événements spéciaux telle une fermeture d'usine ou autres);
- d'adapter des contenus des programmes officiels en modifiant différents éléments d'un cours existant.

Les contenus des programmes d'établissement sont rédigés par le personnel enseignant ou non enseignant et les personnes-ressources qui ont l'expertise nécessaire.

PARTIE 2 : Fondements légaux et aspects administratifs

Sur quels fondements légaux et administratifs repose un programme d'établissement?

2.1 Loi sur l'instruction publique (LIP)

La LIP (mise à jour au 1^{er} mars 2009) autorise l'utilisation des programmes d'établissement. Au même titre que les écoles, dans le secteur des jeunes, les centres d'éducation des adultes se conforment aux articles se rapportant aux programmes d'établissement :

Selon l'article **222.1**, une école peut remplacer un programme d'études officiel par un programme d'établissement pour un élève ou une catégorie d'élèves incapables de profiter des programmes d'études officiels.

L'article **96.16** stipule qu'avec l'autorisation du ministre, un nombre d'unités supérieur à celui prévu au régime pédagogique peut être attribué à un programme d'établissement.

Enfin, l'article **463** stipule que la ministre peut autoriser une école, à la demande d'une commission scolaire, à attribuer à une matière à option dans laquelle elle adopte un programme d'établissement un nombre d'unités supérieur à celui prévu à un régime pédagogique.

Les programmes d'établissement sont de responsabilité locale. Il appartient donc au centre d'éducation des adultes d'en assurer la gestion, d'archiver leur documentation et d'en assumer la diffusion de l'information auprès des partenaires, des adultes desservis, de la population et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

2.2 Régime pédagogique de la formation générale des adultes

L'article 3, chapitre 1 du *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* (2000) énumère l'ensemble des services d'enseignement auquel l'adulte a accès :

- Alphabétisation
- Présecondaire
- Soutien pédagogique
- Premier cycle du secondaire
- Second cycle du secondaire
- Francisation
- Intégration sociale
- Intégration socioprofessionnelle
- Préparation à la formation professionnelle
- Préparation aux études postsecondaires

2.3 Instruction annuelle

L'*Instruction annuelle* est un document administratif qui détermine, entre autres, le cadre général d'organisation des services d'enseignement pour l'année en cours. Relativement à la formation générale des adultes, on y trouve la liste des cours relevant des programmes officiels ainsi que les cours des programmes d'établissement qui se donnent dans les centres d'éducation des adultes.

Les établissements doivent utiliser les codes de l'*Instruction annuelle* dans la section *Cours d'établissement* (et dont les titres sont libellés *Programme local* dans le système de codification SAGE) pour les déclarations de fréquentation et la transmission des résultats des adultes. Les unités de ces cours sont reconnues et figurent dans le relevé des apprentissages.

2.4 Codes SAGE (codes alphanumériques)

Le Ministère crée des codes alphanumériques pour les programmes d'établissement. La liste des codes disponibles apparaît dans l'*Instruction annuelle*. On comprendra que le Ministère ne peut créer un code distinct pour chacun des programmes dont les établissements peuvent avoir besoin. Il utilise donc une méthode économique et efficace qui répond adéquatement aux besoins des établissements : un même code peut être utilisé pour plusieurs contenus, par plusieurs centres et plusieurs commissions scolaires, en même temps ou à des moments différents.

Une commission scolaire peut ainsi utiliser, à différentes reprises, le même code alphanumérique pour déclarer les inscriptions et transmettre des résultats, tout en modifiant le contenu d'un programme d'établissement. Par exemple, une commission scolaire peut avoir utilisé deux fois le code PER-P005-2 pour un programme d'établissement de vie professionnelle. La première fois, les apprentissages visés pouvaient être axés sur la connaissance de soi, tandis que la seconde, ils pouvaient porter sur l'exploration du marché du travail dans un secteur économique en particulier. Dans les deux cas, le contenu différera du programme officiel. Toutefois, un code de cours d'établissement ne peut être inscrit plus d'une fois dans le relevé des apprentissages d'un élève.

Pour chaque code, le préfixe de trois lettres désigne la matière, le premier chiffre indique le niveau de scolarité, les trois suivants servent à la gestion à long terme de ces codes dans SAGE, et le dernier chiffre correspond au nombre d'heures et d'unités rattachées à ce cours.

ANG	P	001	1
Matière ↓			↑ Nombre d'unités
Niveau de scolarité ↓			↑ Gestion dans Sage

Un programme d'établissement peut être d'une durée minimale de 25 heures (unité de base) ou plus.

Pour connaître les cours admissibles à une sanction, consulter le chapitre 2 - *Exigences de sanction*, dans le *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*, mis à jour régulièrement.

2.5 Évaluation des apprentissages

La gestion de la démarche d'évaluation des apprentissages pour les programmes d'établissement est sous l'entière responsabilité des établissements scolaires. Il en est de même de l'élaboration des définitions du domaine d'évaluation et des instruments d'évaluation. La Banque d'instruments de mesure (BIM) a pour mandat de formuler des définitions de domaine d'évaluation à la demande des commissions scolaires.

2.6 Transmission des résultats

Le résultat obtenu peut être exprimé par les termes *succès* ou *échec*, ou encore par une note. La note de passage est fixée à 60 % pour l'évaluation globale d'un programme d'établissement.

Pour l'ensemble des services d'enseignement concernés, les cours réussis donnent droit à des unités qui figurent sur le relevé des apprentissages. Les cours d'intégration socioprofessionnelle peuvent, quant à eux, contribuer à l'obtention d'un certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes¹ ou d'un certificat de formation à un métier semi-spécialisé².

2.7 Conservation des documents

Il est important que les établissements conservent et archivent toute la documentation concernant les contenus des programmes d'établissement, les outils d'évaluation et les populations desservies.

¹ Régime pédagogique de la formation générale des adultes, article 32.

² *Ibid.*, article 32.1.

Comment situer un programme d'établissement?

Le plan de formation de la formation de base commune et les programmes en intégration socioprofessionnelle et en insertion sociale (à titre d'exemple, voir le *Plan de formation de la formation de base commune* présenté en annexe) comprennent des domaines généraux de formation, des domaines d'apprentissage et six compétences polyvalentes. Cette structure est au service du rédacteur ou de la rédactrice pour l'aider à organiser en programme d'études les *objets de formation* en les formulant en compétences et situations de vie à traiter.

3.1 Domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation (DGF) renvoient aux situations de vie à traiter et aux problèmes qui s'y rapportent. Ils sont au nombre de quatre à la formation générale des adultes : Monde du travail; Santé et mieux-être; Citoyenneté; Environnement et consommation. Chacun des services d'enseignement repose sur un ou plusieurs DGF, selon sa nature.

L'appropriation des enjeux associés à un domaine général de formation donne lieu à une *intention éducative*. Comme pour les cours officiels, le lien entre un programme d'établissement et un domaine général de formation s'établit à partir de la nature des situations de vie à traiter et de l'intention poursuivie.

3.2 Domaines d'apprentissage

Les domaines d'apprentissage (DA) correspondent à des regroupements de savoirs disciplinaires ou multidisciplinaires jugés nécessaires au traitement des situations de vie. Sans être disciplinaires, les programmes d'études ont été regroupés sur la base des savoirs, à l'intérieur des domaines d'apprentissage. Ils sont au nombre de cinq, soit le domaine : des langues, de la mathématique, de la science et de la technologie, de l'univers social, du développement personnel et de la vie professionnelle. Les programmes d'études des différents services d'enseignement s'insèrent dans un ou plusieurs DA, selon les savoirs qui y sont attachés.

Ainsi, des liens de parenté sont à établir entre les savoirs jugés essentiels au traitement des situations de vie déterminées dans le programme d'établissement et le domaine d'apprentissage concerné.

3.3 Programmes d'études et cours

Tout programme d'études comporte un certain nombre de cours. Chaque cours vise à :

- Rendre l'adulte apte à traiter des situations de vie plus ou moins complexes (groupées en classes de situations);
- Amener l'adulte à construire et à mobiliser des ressources diversifiées, nécessaires au traitement des situations.

3.4 Compétences polyvalentes

Six compétences polyvalentes ont été inscrites dans le plan de formation en intégration sociale, en intégration socioprofessionnelle et en formation de base commune pour soutenir le développement de la *compétence* (le traitement adéquat d'une classe de situations), soit : communiquer, coopérer, agir avec méthode, exercer sa créativité, exercer son sens critique et éthique, raisonner avec logique.

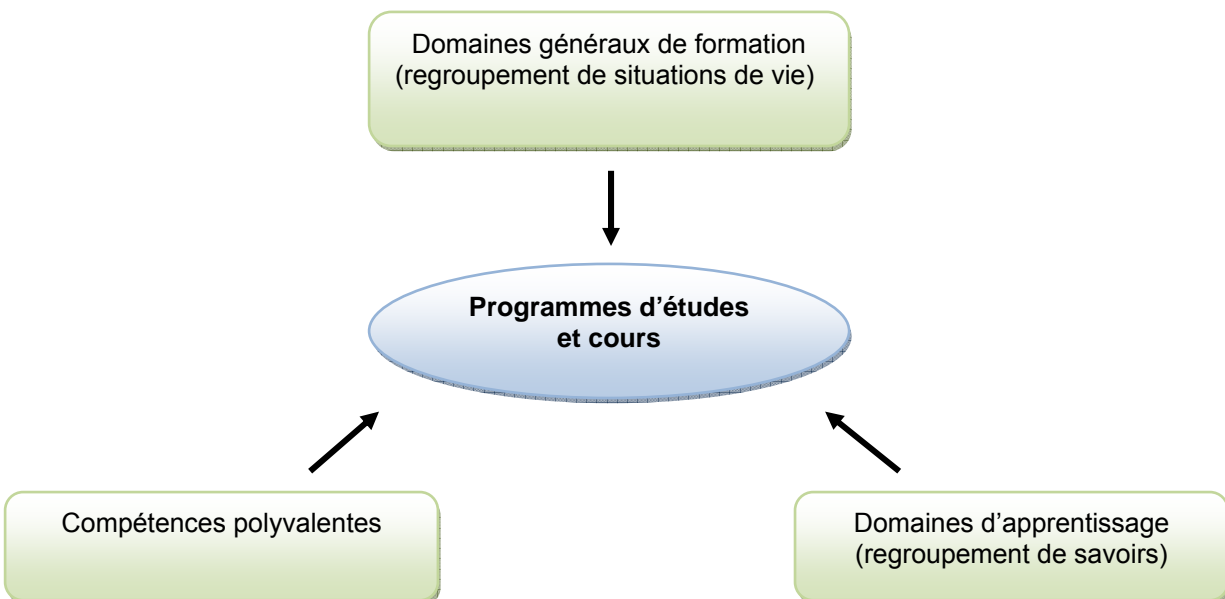
Une compétence polyvalente est un savoir-agir mobilisé dans le traitement de nombreuses situations. Sa fonction prend son sens dans chaque cours, au regard des caractéristiques des situations de vie qu'elle contribue à traiter. L'ensemble des descriptions de sa contribution d'un cours à l'autre permet d'en saisir le sens général.

Normalement, un cours comporte une ou deux compétences polyvalentes.

3.5 En résumé

Sous l'angle des interrelations qui les unissent, les **domaines généraux de formation** renvoient aux besoins de formation que le service d'enseignement prend en charge. Les **domaines d'apprentissage** couvrent les **programmes d'études** qui constituent la réponse à ces besoins de formation, et les **compétences polyvalentes** sont l'expression d'un certain nombre d'actions qui ont un caractère polyvalent dans tout traitement de situations de vie de l'adulte.

En conséquence, la rédactrice ou le rédacteur du programme d'établissement doit se questionner sur la nature des situations de vie à traiter, dans le but d'établir le ou les **domaines généraux de formation** auxquels il est lié, voir à quel **domaine d'apprentissage** s'apparentent les savoirs utiles au traitement des situations de vie pour, enfin, sélectionner une ou des compétences polyvalentes utiles au traitement des situations de vie faisant l'objet du programme d'établissement.



		Alphabétisation	Présecondaire	1 ^{er} cycle du secondaire	Intégration socio-professionnelle	Intégration sociale
DGF	Monde du travail	√	√	√	√	<i>À venir</i>
	Santé et mieux-être	√	√	√		
	Citoyenneté	√	√	√		
	Environnement et consommation	√	√	√		
DA	Langues	√	√	√		<i>À venir</i>
	Mathématique, science et technologie	√	√	√		
	Univers social		√	√		
	Vie professionnelle		√	√	√	
	Développement personnel		√	√		
CP	Agir avec méthode Exercer sa créativité Exercer son sens critique Communiquer Coopérer Raisonner avec logique	√	√	√	√	<i>À venir</i>

PARTIE 4 : Étapes d'élaboration d'un programme d'établissement

Comment élaborer un contenu de formation dans le cadre de l'approche par compétences centrée sur les situations de vie?

Un programme d'établissement décrit et met en relation les ressources diversifiées qui permettront à l'adulte de traiter avec compétence des situations de vie et fournit au personnel enseignant l'ensemble de l'information utile pour planifier et concevoir des situations d'apprentissage.

Un besoin de formation est défini, sur le plan opérationnel, comme un écart entre la situation actuelle ou observée et celle désirée ou souhaitée. Le traitement « souhaité » de la situation de vie représente l'objectif du cours (ou du programme d'établissement).

Une fois l'objectif du cours défini, il s'agit de déterminer les moyens qui permettront à l'adulte de l'atteindre. Ces moyens représentent les objets d'apprentissage à partir desquels l'adulte construira ses ressources pour traiter adéquatement la situation de vie en cause.

La démarche proposée ci-après correspond à l'ordre des rubriques établies dans les différents cours officiels des services d'enseignement en question :

- Une présentation du programme;
- Une explication du traitement des situations de vie;
- La précision des éléments prescrits, incluant :
 - la classe de situations,
 - les catégories d'actions,
 - les compétences polyvalentes,
 - les savoirs essentiels;
- Les attentes de fin de cours (qualité attendue du traitement de ces situations au terme de la formation) et les critères d'évaluation;
- Des attitudes susceptibles de faciliter le traitement des situations de vie liées au programme;
- Des suggestions de ressources complémentaires;
- L'apport des autres domaines d'apprentissage (à l'exception de l'ISP3);
- Des indications d'ordre andragogique pour favoriser l'apprentissage de l'adulte (pour l'ISP, elles sont intégrées dans la rubrique Contexte andragogique et les dimensions d'employabilité de l'introduction du programme);

³ Bien que les cours d'ISP puissent faire appel à d'autres domaines d'apprentissage, tels que les langues ou la mathématique, cette rubrique est absente du programme.

- Un exemple de situation d'apprentissage.

Les sous-sections suivantes expliquent succinctement chacune des étapes d'élaboration des contenus d'un programme d'établissement. Un exemple de canevas pour compiler l'information est fourni en annexe.

4.1 Présentation du programme d'établissement

La première étape consiste à saisir l'**objet du programme local**, qui est de rendre l'adulte apte à traiter avec compétence un certain nombre de situations de vie qui partagent des problématiques communes et relèvent d'une même classe. Il est entendu que dans le processus d'écriture cette rubrique peut être rédigée à la toute fin.

Il s'agit de décrire en quoi consiste le besoin de formation de l'adulte en matière de traitement d'une classe de situations et de délimiter la nature, l'ampleur et la portée du traitement en fonction du niveau du programme (alphabétisation, présecondaire, 1^{er} cycle du secondaire, etc.).

4.2 Traitement des situations de vie

Le texte qui suit peut être inséré intégralement à titre d'explication pour le personnel enseignant. Il se trouve également dans tous les cours officiels :

« Le traitement de situations de vie repose sur des actions groupées en catégories qui mobilisent un ensemble de ressources, dont des compétences polyvalentes et des savoirs essentiels. Durant son apprentissage, l'adulte est appelé à construire des connaissances relatives à ces ressources afin de pouvoir traiter les situations de vie de manière appropriée.

« La classe de situations, les catégories d'actions, les compétences polyvalentes et les savoirs essentiels sont les éléments prescrits du cours. Ces éléments sont détaillés dans leur rubrique respective. »

4.3 Classes de situations et exemples de situations de vie

Les situations de vie à partir desquelles sont identifiés des besoins de formation doivent être regroupées en « classe » de situations. Cette dernière se définit comme un ensemble de situations de vie comportant une problématique commune. Généralement, un cours fait référence au traitement d'une seule classe de situations.

L'énoncé de la classe doit désigner clairement la ou les propriétés communes à des situations de vie regroupées. Ces propriétés sont formulées comme des problématiques ou des défis à relever. L'aptitude à traiter la problématique ou à relever le défi de ce regroupement est l'objectif du cours.

Par exemple, dans le cours *Vigilance en consommation* du programme officiel *Pratiques de consommation* au 1^{er} cycle, la classe de situations est la « sollicitation à la consommation ». Les situations de vie qu'on y trouve ont toutes trait à des problématiques de sollicitation devant lesquelles l'adulte doit prendre position.

Il est recommandé de traiter une seule classe de situations par programme d'établissement (axe central du programme).

La classe de situations étant un concept, son énoncé doit permettre au lecteur d'imaginer facilement, de nommer ou de décrire des situations de vie réelles qui y sont liées. La question qui guide la détermination de la classe de situations de vie est la suivante : *est-ce que cet énoncé permet de décliner aisément des exemples de situations de vie?* Si oui, il est approprié.

Des **exemples de situations de vie** servent à illustrer la portée de la classe. Le nombre de situations de vie comprises dans une classe étant pratiquement infini, il faut se limiter à quelques exemples permettant à l'enseignant de saisir les problématiques et les enjeux qui y sont liés. Une situation de vie est définie à partir de circonstances (événementielles, sociales, spatiales, temporelles, etc.). Les exemples de situations doivent être significatifs et pertinents pour la classe de situations, ainsi que d'un même niveau. Ils doivent également permettre de valider l'énoncé de la classe de situations. On peut se poser la question : *y a-t-il une propriété (ou des propriétés, mais limitées) commune à ces exemples qui permettrait de les regrouper dans une classe?*

4.4 Catégories et exemples d'actions

Une fois la classe de situations précisée, il s'agit de se questionner sur les actions qui permettront de les traiter de la façon souhaitée. C'est ainsi que l'on obtient des catégories d'actions.

Les **catégories d'actions** regroupent des actions appropriées au traitement d'une variété de situations d'une même classe. Il faut se limiter aux plus plausibles en situation scolaire et à celles qui traduisent avec le plus d'évidence le traitement des situations d'une classe. Bien que l'on ne puisse prévoir ce qu'un adulte compétent fera en contexte réel, ces catégories d'actions constituent un cadre relativement stable pour le traitement des situations de vie du cours. À titre d'exemple, toujours dans le cours *Vigilance en consommation*, les catégories d'actions sont les suivantes :

- Réaction à la sollicitation ;
- Évaluation du recours au crédit ;
- Prévention en matière de sollicitation.

Les exemples d'actions, issus des catégories d'actions, illustrent ce que fait généralement une personne qui traite de façon compétente les situations de vie de la classe. Ils ne sont pas prescrits, mais les catégories le sont. Ils jouent un rôle important dans l'identification des savoirs essentiels du cours, intégrés dans les actions servant au traitement des situations de vie.

Ces exemples sont fournis dans le but d'aider le personnel enseignant à contextualiser les savoirs dans des activités d'apprentissage.

4.5 Compétences polyvalentes et actions

Une fois les catégories d'actions spécifiées, il s'agit de déterminer une ou deux **compétences polyvalentes** qui contribueront au traitement adéquat des situations de vie. Seules les compétences polyvalentes dont la contribution s'avère suffisamment significative pour le traitement de situations liées à la classe de situations du programme d'établissement seront retenues. Les référentiels des six compétences polyvalentes pour chacun des services d'enseignement font partie intégrante de l'introduction de leur programme respectif.

La description de leur contribution doit se faire sous forme d'actions par lesquelles cette compétence se manifeste en situation. Il s'agit des plus révélatrices qu'elle permet de réaliser à l'intérieur de la classe de situations du programme d'établissement.

À titre d'exemple, toujours dans le cours *Vigilance en consommation*, les compétences choisies sont « exercer son sens critique et éthique » (dimension critique) et « agir avec méthode » (dimension méthodologique) :

Agir avec méthode	Exercer son sens critique et éthique
<ul style="list-style-type: none">▪ S'informer sur le produit ou le service, le vendeur ou le locateur et sur les conditions de l'entente.▪ Appliquer des mesures préventives adaptées au contexte.▪ Faire appel à un organisme expert ou à une personne-ressource.	<ul style="list-style-type: none">▪ Repérer les tactiques de sollicitation du commerçant ou du vendeur.▪ Demeurer critique par rapport à l'information.▪ Juger avec discernement de la nécessité de recourir au crédit.▪ Prévoir des incidences financières, sociales ou écologiques de sa décision.▪ Utiliser des stratégies de protection et de défense appropriées.

Un texte suivi sous « Contribution des compétences polyvalentes » doit mentionner les effets ou les résultats des actions en fonction de la compétence, c'est-à-dire ce que l'adulte fait quand il est réputé compétent (et non pour développer la compétence polyvalente).

4.6 Savoirs essentiels

Le traitement d'une situation requiert d'innombrables savoirs. Ici, il s'agit d'analyser ceux qui sont jugés essentiels au traitement des situations (et dont la nature déterminera le domaine d'apprentissage associé au programme d'établissement).

La rédactrice ou le rédacteur du programme d'établissement énonce les savoirs essentiels requis en se référant aux éléments suivants :

- la classe de situations;
- les exemples de situations de cette classe;
- les catégories d'actions;
- les exemples d'actions.

Pour décrire un savoir, on se réfère à des notions, des techniques, des méthodes et des stratégies⁴ propres aux apprentissages. Sa formulation indique son appartenance à l'un de ces types. Le recours aux ouvrages didactiques de référence pour une discipline en particulier et sa validation par un expert peuvent être utiles.

Il est nécessaire de se représenter une situation de vie réelle et d'imaginer ce qu'un adulte compétent fait (actions) généralement dans de telles circonstances. C'est à partir de ces actions que l'on détermine les savoirs « essentiels » au traitement des situations de la classe. Une telle analyse relève de la logique de l'action. Les savoirs sont par la suite regroupés en catégories faites d'ensembles significatifs, tant en matière de didactique que de situations de vie à traiter.

Les savoirs apparaissent dans le programme de manière à éclairer le personnel enseignant sur le sens et la portée des connaissances que l'adulte devra construire. Un savoir essentiel dans un cours est prescrit par le Ministère; il doit donc nécessairement faire l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation.

4.7 Attentes de fin de cours et critères d'évaluation

Cette rubrique ne décrit pas ce que l'adulte doit faire *en cours d'apprentissage*, mais bien ce qu'il devrait être en mesure d'accomplir *au terme de ses apprentissages*. Les **attentes de fin de cours** précisent en effet la nature et le niveau de traitement de la classe de situations *au terme du cours*.

Elles décrivent comment l'adulte, s'appuyant sur les éléments prescrits (classe de situations, catégories d'actions, compétences polyvalentes et savoirs essentiels), réalise un traitement optimal des problématiques ou des défis qui caractérisent cette classe de situations. Les actions des compétences polyvalentes et les savoirs essentiels sont intégrés de manière à expliciter leur contribution au traitement attendu des situations, et ce, pour chaque catégorie d'actions.

Les **critères d'évaluation** permettent de porter un jugement global sur la qualité du traitement de situations de vie du programme effectué par l'adulte, au terme du programme. Généralement, ils sont établis pour chaque catégorie d'actions et permettent de cibler et de baliser les aspects essentiels du traitement sur lesquels le personnel enseignant devra poser un jugement (sans préjuger de la nature des contextes dans lesquels s'effectue la mise en œuvre du programme — milieu scolaire, milieu carcéral, formation à distance, etc.).

De ces critères d'évaluation, on dégage des indicateurs plus précis et observables : ceux-ci permettent d'opérationnaliser les critères. Les indicateurs sont tirés des attentes de fin de cours.

⁴ La place des stratégies dans les cours est importante. Il est souhaitable de mentionner, dans les cours, les stratégies propres à une discipline. Si dans une discipline, certains savoirs (qui ne sont ni des notions, ni des techniques, ni des méthodes) sont codifiés en tant que stratégies, ils sont mentionnés comme telles dans les cours. Ces stratégies permettent de *mieux* accomplir une action propre à la discipline. Elles sont de l'ordre du *comment mieux* lire, du *comment mieux* écrire, etc. Il est également important de discriminer ce qui est de l'ordre de la méthode et de l'ordre de la stratégie.

L'élaboration des critères d'évaluation et des indicateurs permet à la rédactrice et au rédacteur de valider les attentes.

4.8 Attitudes

Une attitude est un état d'esprit, une disposition intérieure d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement qui l'incite à une manière d'être ou d'agir. Elle peut influencer favorablement ou défavorablement sur le traitement d'une situation de vie.

Fournies à titre indicatif, la ou les attitudes souhaitées socialement ou personnellement sont celles qui peuvent aider l'adulte à devenir plus compétent dans le traitement des situations.

4.9 Ressources complémentaires

Mentionnées à titre indicatif, les ressources complémentaires forment un ensemble de références susceptibles d'être consultées dans l'élaboration de situations d'apprentissage ou utilisées lors d'activités d'apprentissage. Il s'agit de ressources matérielles, sociales et informationnelles.

4.10 Apport des autres domaines d'apprentissage

Cette rubrique précise comment le traitement des situations de vie d'un programme d'établissement peut faire appel à des savoirs d'autres domaines d'apprentissage que celui auquel il est lié ou, le cas échéant, à d'autres programmes d'études du même domaine d'apprentissage. Ces éléments ne sont toutefois pas prescrits.

Par exemple, le cours *Vigilance en consommation* fait appel à la mathématique lorsque l'adulte fait le classement, la comparaison et le regroupement d'éléments à l'aide d'ensembles ou lorsqu'il effectue le calcul du rapport qualité-prix. Il fait également appel à l'informatique quand l'adulte rédige une lettre à l'aide d'un traitement de texte.

Comme il en est fait mention dans l'introduction de la partie 4, pour l'ISP, l'apport des autres domaines d'apprentissage est absent des cours.

4.11 Indications d'ordre andragogique

La section consacrée au **contexte andragogique** précise certaines limites à respecter (vie privée de l'adulte, par exemple). Elle peut également proposer des pistes d'intervention pour favoriser une approche socioconstructiviste.

Le socioconstructivisme, issu du constructivisme, ajoute la dimension des interactions sociales dans l'apprentissage. En ce sens, l'adulte construit des connaissances dans des situations et des contextes sociaux qui influent sur ses constructions personnelles. Cette rubrique peut ainsi proposer des interactions entre l'adulte et son environnement.

Elle informe également le personnel enseignant sur certaines particularités liées à la mise en œuvre du programme d'établissement. Elle présente des conditions pour susciter la motivation et la persévérance de l'adulte dans sa démarche d'apprentissage. Elle peut, par exemple, mettre en valeur la réflexion critique, la résolution de problèmes, la métacognition, la construction de connaissances essentielles ou encore, aider à préparer l'adulte à traiter des situations semblables dans sa vie, etc.

Pour l'ISP, la rubrique *Contexte andragogique* se trouve intégrée dans l'introduction du programme.

En somme, ces informations fournissent des pistes pour bâtir des situations d'apprentissage liées à l'approche par compétences, à des situations de vie réelle de l'adulte et au contenu du programme d'établissement.

4.12 Exemple de situation d'apprentissage

Généralement, il est recommandé de fournir un **exemple de situation d'apprentissage** pour illustrer comment le programme peut être mis en œuvre selon l'approche par compétences et démontrer les liens pédagogiques possibles entre ses différents éléments.

La situation d'apprentissage présentée doit avoir un caractère d'authenticité et découler d'une situation de vie réelle de l'adulte, liée à une classe de situations. Elle doit prendre en compte des éléments prescrits du programme d'établissement et être suffisamment ouverte et globale pour que plusieurs aspects importants du traitement de la situation de vie y soient abordés. Elle doit suggérer des activités d'apprentissage et d'évaluation pour soutenir le cheminement de l'adulte selon une démarche d'apprentissage progressive et structurée.

Des stratégies d'enseignement peuvent être suggérées aux activités d'apprentissage, telles que les formules pédagogiques et les modes d'intervention à privilégier selon les personnes, le contexte et l'environnement d'apprentissage, ainsi que diverses ressources matérielles ou sociales.

Dans tous les cours officiels de la formation de base commune et les programmes issus des services d'enseignement de l'IS et de l'ISP, un texte commun décrit les qualités d'une situation d'apprentissage. Une grille d'élaboration de situation d'apprentissage est fournie à titre d'exemple en annexe.

4.13 Conservation des documents

En plus de colliger le contenu du programme d'établissement, les rédactrices et les rédacteurs doivent consigner, sur une fiche, aux fins de gestion :

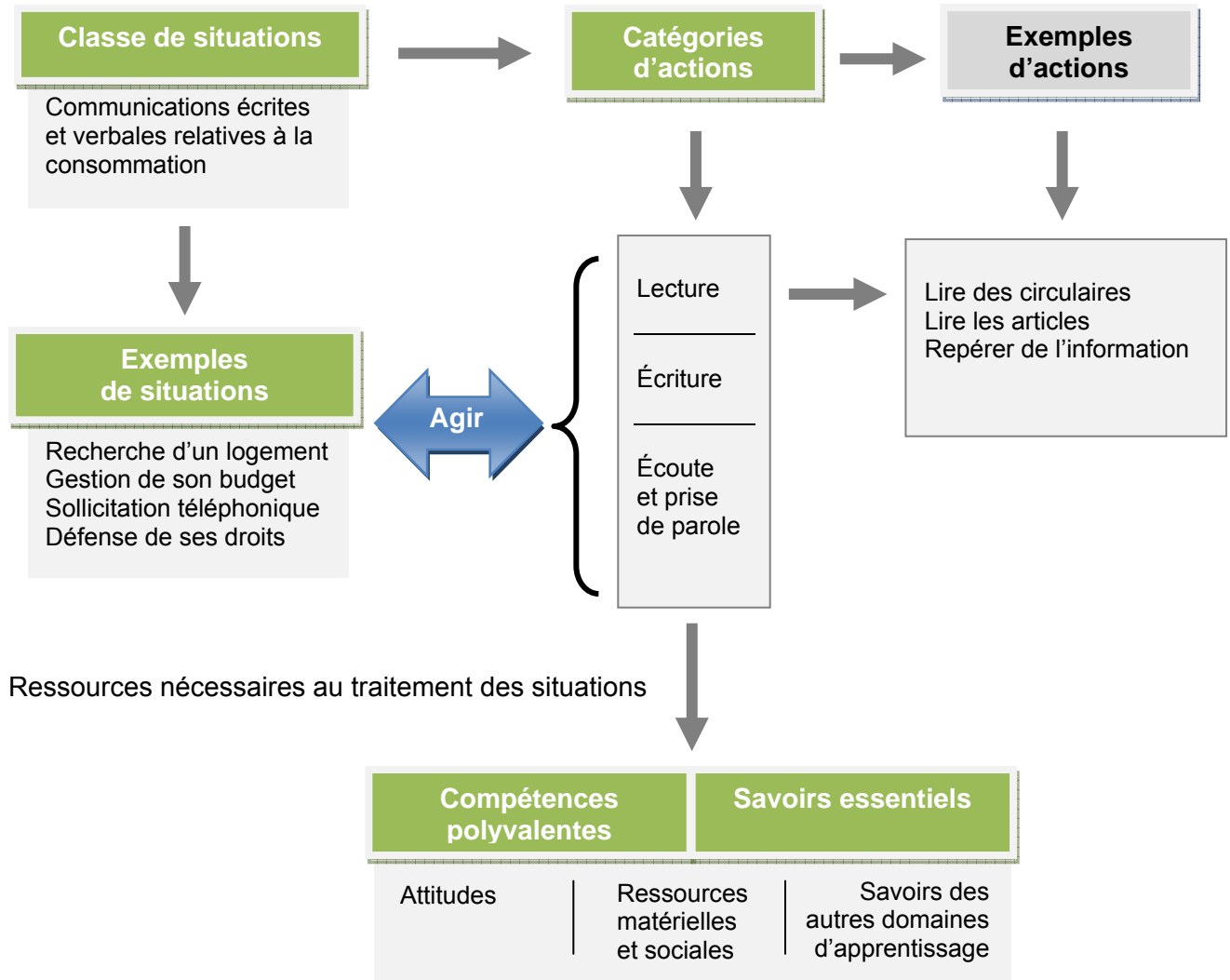
- le titre du programme;
- le service d'enseignement et le niveau de formation;
- la durée;
- le code SAGE qui sera utilisé;
- les élèves visés : champs d'intérêt, goûts, aptitudes, attitudes, etc.
S'il s'agit d'un programme qui comporte des exigences particulières, ajouter des explications sur ce qui est attendu des adultes sur le plan des apprentissages;
- les conditions préalables, s'il y a lieu;
- un résumé du programme.

Un exemple de canevas pour compiler l'information est fourni en annexe.

Exemple d'un cours du présecondaire

Communications et consommation

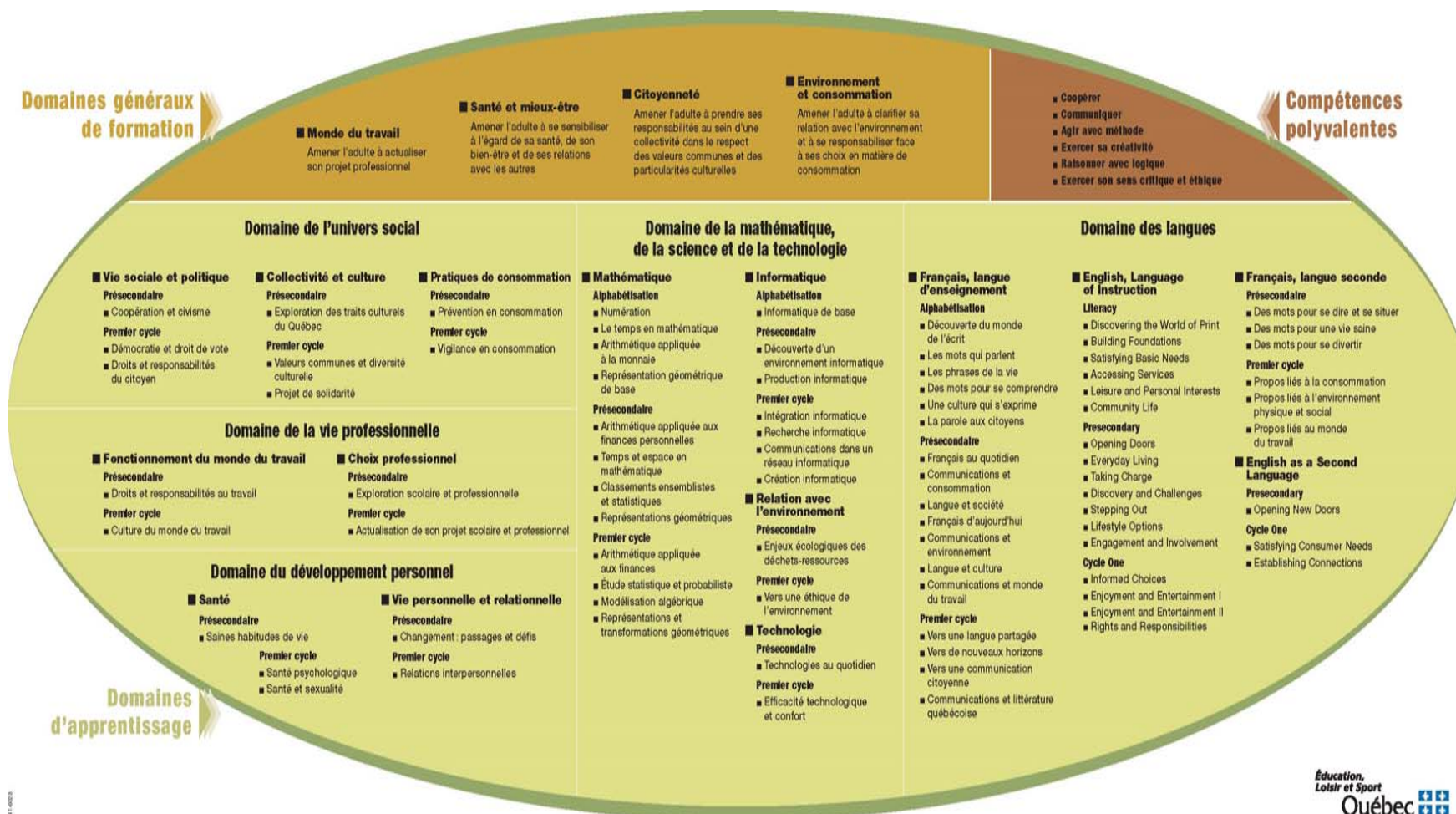
Programme d'études : Français, langue d'enseignement



Note : Les cellules en vert indiquent les éléments **prescrits** d'un cours.

ANNEXES

Formation de base commune - Programmes d'études et cours : Alphabétisation – présecondaire – 1er cycle du secondaire



410022

Présentation d'un programme d'établissement



Canevas de conception

- Programme d'établissement
- Exemple de situation d'apprentissage

Canevas pour la présentation d'un programme d'établissement

Renseignements administratifs sur le programme

Titre du programme		Durée	Code SAGE utilisé
Domaine d'apprentissage auquel il se rattache	Service d'enseignement et niveau de formation		
Élèves visés (Description générale et exigences particulières)		Conditions préalables, s'il y a lieu	
Résumé du programme			

Contenu du programme d'établissement

TITRE :

Code SAGE :

Présentation du programme	Traitement des situations de vie
<p>L'objectif du cours _____ (Titre du cours) est de rendre l'adulte apte à traiter avec compétence des situations de la vie courante relatives à :</p> <p>Dans ce cours, l'adulte... (Objectif en une ou deux phrases)</p> <p>Au terme de ce cours, l'adulte sera en mesure de :</p>	<p>Le traitement de situations de vie repose sur des actions groupées en catégories qui mobilisent un ensemble de ressources, dont des compétences polyvalentes et des savoirs essentiels. Durant son apprentissage, l'adulte est appelé à construire des connaissances relatives à ces ressources afin de pouvoir traiter les situations de vie de manière appropriée.</p> <p>La classe de situations, les catégories d'actions, les compétences polyvalentes et les savoirs essentiels sont les éléments prescrits du cours. Ces éléments sont détaillés dans leur rubrique respective.</p>
Classe de situations et problématique(s)	Exemples de situations de vie
<p>Ce cours porte sur la classe de situations :</p> <p>Cette classe renvoie à un ensemble de situations de vie dans lesquelles un adulte éprouve des difficultés à... (Description de la problématique)</p> <p>Pour traiter ces situations de vie, l'adulte... (Brève description de la démarche et des effets souhaités)</p>	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>...</p> <p>...</p>

Compétence(s) polyvalente(s) mobilisée(s)	Liste des actions retenues pour chaque compétence
Savoirs essentiels	
Catégorie de savoirs :	Énumération des savoirs exploités :
Catégorie de savoirs :	
Catégorie de savoirs :	
Attentes de fin de cours	
<p>Au terme de ses apprentissages, l'adulte démontrera une progression dans le traitement des situations de vie de la classe _____ _____ (Les nommer.).</p>	
<p>Pour traiter ces situations de vie, l'adulte _____ _____ (Nommer les catégories d'actions.).</p>	
<p>(Nommer les actions des compétences polyvalentes et les catégories de savoirs liés à la catégorie d'actions.) :</p>	
<p>Lorsqu'il...</p>	
<p>Lorsqu'il...</p>	
<p>Lorsqu'il...</p>	

Critères d'évaluation	
(Exprimer la catégorie d'actions en l'accompagnant d'un adverbe ou d'un qualificatif.)	
Attitudes	Ressources complémentaires
1.	1.
2.	2.
...	...
Apport des autres domaines d'apprentissage	
1.	
2.	
...	
Indications d'ordre andragogique	
(Il ne s'agit pas d'un rappel de l'objectif du cours, mais plutôt des types d'apprentissage à privilégier, des conditions d'apprentissage pertinentes et des limites à respecter.)	

Exemple de situation d'apprentissage

Situation d'apprentissage		Cours
Titre :		
Situation de vie	Production attendue	Durée
(Nommer la situation de vie à l'origine de cette situation d'apprentissage et préciser une problématique pour donner un sens aux apprentissages. C'est le point de départ : le retour et le résultat attendu découleront de la situation de vie.)	(Identifier le résultat mesurable.)	
Éléments prescrits concernés :		
Classe de situations :		
Catégories d'actions	Compétences polyvalentes	Savoirs essentiels
(Lister celles en cause.)	(Lister celles en cause.)	(Nommer les catégories de savoirs : préciser les savoirs à l'intérieur des activités.)
Critère(s) d'évaluation concerné(s)		

Déroulement de la situation d'apprentissage

Préparation des apprentissages		
Cette étape consiste à susciter l'intérêt à apprendre chez l'adulte, en l'éveillant à ses besoins de formation. À partir d'un élément déclencheur lié à une situation de vie réelle, l'adulte prend conscience des connaissances dont il dispose et de celles qu'il a à construire pour traiter adéquatement la situation de vie en question.		
Intention	Activité (formule pédagogique et mode d'intervention utilisées)	Matériel
Élément déclencheur ou amorce		
Activation des connaissances antérieures (rappel d'activités vécues)		
Organisation des connaissances antérieures		
Identification des besoins d'apprentissage		
Utilité pour l'adulte		

Réalisation des apprentissages

Cette étape permet à l'adulte de construire des connaissances relatives aux éléments prescrits et ciblés dans la situation d'apprentissage.

Quels sont les gestes (catégories d'actions) que l'adulte doit poser pour traiter la situation? Quels sont les savoirs et les compétences nécessaires pour pouvoir poser ces gestes? Quelles activités d'apprentissage et d'évaluation sont à privilégier?

Activités d'apprentissage et d'évaluation en aide à l'apprentissage (nombre d'activités variable)	Éléments prescrits			Modes d'intervention et formules pédagogiques	Matériel	Exercices de renforcement, au besoin
	Catégorie(s) d'actions ciblée(s) / (CA)	Actions des compétence(s) ciblée(s) / (CP)	Savoir(s) ciblé(s) / (SE)			

Intégration et réinvestissement des apprentissages				
<p>Cette étape permet de faire un retour sur les apprentissages, d'objectiver les savoirs, d'évaluer les points à améliorer et de voir les possibilités de réinvestissement dans des situations similaires. Il s'agit d'identifier des activités d'intégration, d'évaluation (de retour réflexif) et de réinvestissement.</p>				
Intention	Activité (formule pédagogique et mode d'intervention utilisées)	Matériel	Exercice(s) de consolidation, au besoin	Éléments prescrits mobilisés : catégorie(s) d'actions, actions des compétences et savoirs essentiels
Constatation de l'apprentissage réalisé				
Identification des difficultés rencontrées et des solutions apportées				
Identification de l'utilité de cet apprentissage				
Identification de situations similaires où pourraient être réinvesties les nouvelles connaissances				
Proposition d'une suite à donner à ces apprentissages				

Références bibliographiques

ETTAYEBI, Moussadak, Renato OPERTTI et Philippe JONNAERT. *Logique de compétences et développement curriculaire : Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, 2008, 359 p.

JONNAERT, Philippe et Cécile VANDER BORGHT. *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1999, 431 p.

MASCIOTRA, Domenico et Fidèle MEDZO. *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck, 2009, 94 p.

MORO, Christiane et René RICKENMANN. *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, 2004, 307 p.

RÉSEAU DES GRETA DE L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL. *Formation des adultes et individualisation : ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*, ouvrage coordonné par Robert Ouaknine, Créteil, Scérén, 2005, 333 p.

ROEGIERS, Xavier. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 2003, 276 p.

QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE. *Loi sur l'Instruction publique*, [En ligne], 1999, [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'École, tout un programme : Énoncé de politique éducative*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES. *Les situations de vie des adultes*, [En ligne], 2003, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/formationgenerale/commune/documentsspecialises/pdf/41-1138.pdf>].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES. *Pour... suivre son régime*, document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes, [En ligne], 2003, [<http://www.mels.gouv.qc.ca//DFGA/general/reglement/pdf/regime2006.pdf>].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Rapport des États généraux sur l'éducation*, [En ligne], 1995-1996, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/menu/tabmat.htm#TAB>].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école*, [En ligne], 1997, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/Reaffirm.pdf>].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES. *Cadre de référence. Curriculum de la formation générale*, [En ligne], 2005,

[<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/formationgenerale/commune/documentsspecialises/ouvrages.html>].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION DE LA SANCTION DES ÉTUDES. *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle : sanction des études*, [En ligne], 2005, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/guides.htm>].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, [En ligne], 2002, [http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/annexe2.htm].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Politique d'éducation des adultes et de formation continue*, [En ligne], 2002, [http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/annexe1.htm].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES. *Programme de la formation de base commune*, [En ligne], 2007, [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationBase/pdf/doc/41-6013_prog_formation.pdf].

