

Programme de formation de l'école québécoise

Enseignement secondaire, premier cycle



Décroche
tes rêves

Québec 

Programme de formation de l'école québécoise

Enseignement secondaire, premier cycle

Décroche
tes **rêves**

Québec 

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Les établissements d'enseignement sont autorisés à reproduire totalement ou partiellement le présent document.
S'il est reproduit pour vente, le prix ne devra pas excéder le coût de production.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2006

ISBN 2-550-46698-5

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2006

Graphisme : Caron & Gosselin (Jean-René Caron, André Bourget, Michel Dupuis, Félix Genêt-Laframboise).

Photographie : Alain Désilets.

Montage : Caractéra inc.

Nous tenons à remercier les directions d'école, le personnel enseignant ainsi que les élèves et leurs parents qui ont généreusement accepté de participer, d'une façon ou d'une autre, aux prises de vues qui illustrent ce document.



Au personnel enseignant du premier cycle du secondaire

Mesdames,
Messieurs,

C'est avec plaisir que je vous transmets le Programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle du secondaire.

La publication de ce document constitue une étape importante puisqu'elle marque le début de la mise en œuvre de la réforme du curriculum au secondaire. Ce programme de formation s'inscrit dans une perspective de continuité avec celui du primaire, tout en tenant compte des défis propres à l'école secondaire.

Ce document a été réalisé grâce à la collaboration de plus de 400 personnes du milieu de l'éducation, majoritairement des enseignantes et des enseignants. De plus, il s'inspire largement des résultats des plus récentes recherches en éducation.

En outre, il importe de préciser que ce document a bénéficié, au cours de l'automne 2002, des commentaires formulés par des partenaires du milieu de l'éducation et des enseignantes et enseignants du secondaire lors de la validation et de l'expérimentation de la version préliminaire du Programme. L'avis de la Commission des programmes d'études préparé sur le sujet a également été pris en compte pour l'améliorer de façon optimale. Ces précieuses contributions ont permis d'apporter des ajustements qui répondent davantage aux besoins des principaux intervenants.

Le Programme de formation du premier cycle du secondaire vise la réussite de tous les élèves. Dans cette foulée, il doit être considéré comme un cadre essentiel et utile pour tous les intervenants du domaine de l'éducation. Il vient également préciser les visées et les orientations qui guideront les choix éducatifs du personnel enseignant, de l'ensemble du personnel de l'école et de son conseil d'établissement ainsi que des parents.

Je vous invite à prendre connaissance du Programme et à vous l'approprier en vue de sa mise en œuvre soit en septembre 2004 pour les écoles qui le désirent, soit en septembre 2005 pour l'ensemble des écoles secondaires du Québec. Vous serez appelés à mettre à profit votre expertise et à travailler en étroite collaboration avec votre équipe-cycle et votre équipe-école pour aider chaque élève à décrocher ses rêves et à se réaliser pleinement.

Je tiens à vous remercier de votre engagement envers tous les élèves et je compte sur votre collaboration pour relever le défi de préparer les jeunes d'aujourd'hui à devenir des citoyennes et citoyens à part entière.

Je vous prie d'agréer, Mesdames, Messieurs, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le ministre de l'Éducation,

PIERRE REID



Avant-propos

Les défis relatifs à l'éducation des jeunes d'aujourd'hui sont de plus en plus exigeants. Former au mieux tous les jeunes, dans un contexte social complexe et changeant, nécessite un réajustement constant des pratiques. Dans cette perspective, le Programme de formation de l'école québécoise constitue un cadre essentiel pour tous les choix pédagogiques. Il invite à la concertation l'ensemble des intervenants scolaires, particulièrement les enseignantes et les enseignants. Il précise les grandes orientations éducatives à privilégier ainsi que les apprentissages jugés essentiels à la formation des jeunes d'aujourd'hui.

Le Programme de formation établit les bases d'un contrat moral entre les établissements scolaires et la société, tout particulièrement les parents et les élèves. À la lumière de la mission de l'école, il propose un projet de formation qui concerne le développement de l'élève dans toutes les dimensions de sa personne. Il peut donc être utilisé pour

lui faire connaître ce projet que les adultes désirent réaliser avec lui de même que les attentes à satisfaire pour obtenir la reconnaissance de ses compétences.

À l'instar du programme du primaire, dont il est la suite logique, le Programme de formation du premier cycle du secondaire se caractérise par quatre traits distinctifs :

- il vise le développement de compétences par des élèves engagés activement dans leur démarche d'apprentissage;
- il intègre l'ensemble des matières dans un tout harmonisé, axé sur les grandes problématiques de la vie contemporaine;
- il rend explicite la poursuite d'apprentissages transversaux qui échappent aux frontières disciplinaires;
- il fait appel à l'expertise professionnelle des enseignants et permet les choix individuels et collectifs.



Table des matières

Chapitre 1	Un programme de formation pour le XXI ^e siècle	1
Chapitre 2	Les domaines généraux de formation	19
Chapitre 3	Les compétences transversales	31
Chapitre 4	Les domaines d'apprentissage	55
Chapitre 5	Domaine des langues	79
5.1	Français, langue d'enseignement	83
5.2	Intégration linguistique scolaire et sociale	147
5.3	Anglais, langue seconde	167
	– programme de base	171
	– programme enrichi	195
Chapitre 6	Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie	223
6.1	Mathématique	229
6.2	Science et technologie	265
Chapitre 7	Domaine de l'univers social	293
7.1	Géographie	299
7.2	Histoire et éducation à la citoyenneté	335
Chapitre 8	Domaine des arts	369
8.1	Art dramatique	377
8.2	Arts plastiques	397
8.3	Danse	417
8.4	Musique	439
Chapitre 9	Domaine du développement personnel	461
9.1	Éducation physique et à la santé	467
9.2	Enseignement moral	493
9.3	Enseignement moral et religieux catholique	519
9.4	Enseignement moral et religieux protestant	551
Annexe	English as a Second Language	577
	– Core Program	581
	– Enriched Program	605

NOTE : Une bibliographie suit les quatre premiers chapitres ainsi que chaque programme disciplinaire.



Chapitre 1

Un programme de formation pour le XXI^e siècle

1.1 Les défis de l'école secondaire québécoise

Préparer des jeunes différents à vivre dans un monde en changement

Les frontières économiques, culturelles et sociales deviennent perméables. En même temps, les technologies de l'information et de la communication accélèrent les échanges, facilitant et compliquant à la fois l'accès à l'information. La mondialisation nécessite la prise de décisions individuelles et collectives qui marquent la qualité de la vie à l'échelle de la planète. Les enseignants, les directions d'école et l'ensemble du personnel scolaire sont aux premières loges pour constater les effets de cette évolution sur les jeunes : un accès direct aux réalités de l'univers; des connaissances multiples, mais qui ne sont pas toujours organisées; une certaine insécurité par rapport à l'avenir; la recherche de satisfactions immédiates, mais aussi le désir de s'appuyer sur des repères stables. Ils sont à même de constater chez les élèves des attitudes paradoxales : grande curiosité, mais motivation mitigée par rapport aux études; recherche de signification, mais oubli de l'interdépendance des phénomènes; désir d'autonomie, mais besoin d'appartenance. Tous doivent aussi faire face à la difficulté d'accompagner des jeunes différents les uns des autres. Nous trouvons en effet dans nos écoles des élèves très motivés, d'autres qui décrochent au moindre obstacle, des jeunes qui vivent dans des contextes familiaux stables et intellectuellement stimulants, d'autres encore qui subissent la désorganisation, sont soumis à des réadaptations fréquentes ou traversent des périodes de survie. Il y a aussi ces jeunes qui doivent s'adapter à un nouveau cadre de vie à la suite de leur immigration au Québec.

Accueillir des adolescents

Au début du secondaire, les enjeux de l'adolescence s'ajoutent à ceux de l'éducation en général. Cette période constitue en soi un défi pour celles et ceux qui la vivent, comme pour les personnes qui les accompagnent. Marquée par des transformations déstabilisantes, l'adolescence provoque chez le jeune d'importantes remises en question de ses idées, de ses croyances et de ses valeurs. Le développement de l'affectivité et de la sexualité requiert bien des énergies et donne parfois l'impression d'interférer avec celui d'une intelligence en transformation. L'affirmation de soi s'exprime parfois dans la confrontation des perceptions et des opinions avec ceux qui font figure d'autorité. L'arrivée au secondaire est l'occasion de vivre de nouveaux rapports sociaux en raison du nombre et de la diversité des personnes que l'élève y côtoie. Cette période est déterminante dans le choix des façons d'interagir avec autrui.

L'école secondaire reçoit dans ses murs ces jeunes qui, sortant de l'enfance, ont tiré profit différemment de leur passage au primaire. Ils accèdent à cet ordre d'enseignement avec des attitudes, des connaissances et des habiletés diversifiées. Quelles que soient leurs caractéristiques, ils ont tous besoin d'accompagnement. C'est par leurs questionnements et leurs prises de position qu'ils sont en voie de définir leur identité. Tout comme le souhaitent leurs éducateurs, ils aspirent à une intégration réussie dans le monde qui les attend.



1.2 La transformation de l'école, un choix de société

S'inscrire dans le prolongement d'adaptations successives

Le système scolaire dont bénéficient actuellement les Québécois est le produit d'efforts d'adaptation antérieurs. Ainsi, dans la foulée du rapport de la commission Parent, au cours des années 60, on a rendu accessibles des services éducatifs du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire, et même au delà de l'école secondaire pour une très grande proportion de jeunes. Quelques décennies plus tard, l'école est ouverte à tous, mais elle se heurte à des problèmes imprévus en matière d'encadrement éducatif et de formation, et ce, en raison même de notre volonté collective de hausser le niveau de scolarité moyen de l'ensemble de la population scolaire.

Les programmes d'études des années 80 et 90, qui étaient conçus par objectifs, ont aussi été marquants. Ils faisaient la promotion du développement d'habiletés et d'attitudes, mettant ainsi en évidence l'importance des savoir-faire et des savoir-être. Cependant, le découpage du contenu en une multitude d'objectifs généraux, terminaux et intermédiaires a favorisé une approche éclatée du savoir et de l'apprentissage.

Les attentes actuelles de la société envers l'école se font plus grandes. Si celle-ci doit toujours viser la réussite du plus grand nombre selon des barèmes scolaires, elle doit aussi aider l'ensemble des jeunes à réussir leur vie. On lui demande de continuer à transmettre les savoirs des générations précédentes, tout en aidant tous les élèves à développer les habiletés qui leur permettront d'être des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés, des travailleurs compétents. En somme, on s'attend à ce qu'elle forme des personnes autonomes, capables de s'adapter à

un monde où les connaissances se multiplient de façon exponentielle, un monde où le changement est un processus permanent, un monde où l'interdépendance des problèmes nécessite des expertises poussées, diversifiées et complémentaires.

Le nombre croissant des exigences envers l'école a amené le Québec, comme plusieurs communautés dans le monde depuis le début des années 90, à entreprendre une réforme majeure de son système éducatif.

Une réponse aux attentes sociales

Plusieurs avis, rapports et études, entre autres ceux de l'UNESCO, de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et, plus près de nous, du Conseil supérieur de l'éducation, ont jalonné la réflexion collective des deux dernières décennies sur l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités socioculturelles. Au Québec, en 1994, dans son rapport intitulé *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire reconnaissait les tendances qui influencent le système scolaire : internationalisation, explosion des connaissances, développement accéléré des technologies et complexification de la vie en société. Ce groupe définissait les grands domaines d'apprentissage devant constituer la trame d'un curriculum scolaire et, déjà, il y incluait des compétences générales liées à des méthodes et à des savoir-faire intellectuels. Ces travaux, tout comme ceux liés à l'élaboration du présent programme, sont marqués par l'évolution des connaissances sur les processus d'apprentissage et sur les caractéristiques de contextes stimulants.

La Commission des États généraux sur l'éducation amorçait, en 1996, un large débat dans toutes les régions du Québec

sur l'efficacité du système éducatif. Cette vaste opération a permis de préciser les attentes sociales à l'égard de l'école. Le rapport de la Commission, *Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires*, ainsi que celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école* (1997), constituent les deux principales assises de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (1997).

Cet énoncé ministériel donne les grandes orientations de la présente réforme en ciblant un objectif central : la réussite pour tous, sans abaissement des niveaux d'exigence. Il préconise un programme de formation centré sur les apprentissages essentiels en ce début du XXI^e siècle. En insistant sur l'importance de répondre aux besoins et aux intérêts particuliers de chacun, l'énoncé de politique souligne la nécessité de continuer, au premier cycle du secondaire, les interventions éducatives différenciées dans une formation commune. Il recommande également une organisation scolaire plus souple, respectueuse de l'autonomie des établissements d'enseignement aussi bien que de celle des professionnels qui y travaillent.

Une production collective

Le Programme de formation de l'école québécoise fait écho à ces analyses et à ces choix. Sa conception s'inscrit dans l'émergence d'un projet éducatif collectif. Plus de 400 personnes ont participé aux travaux d'élaboration du programme du premier cycle du secondaire : enseignants, membres des directions d'école, conseillers, professionnels de l'éducation et formateurs universitaires. De plus, il a été retravaillé en fonction des avis provenant de la Commission des programmes d'études, des quinze écoles secondaires ciblées et des différents partenaires de l'éducation consultés à l'automne 2002.

1.3 La triple mission de l'école

L'école québécoise d'aujourd'hui a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle. En conséquence, son intervention auprès des jeunes doit être multidimensionnelle. Aussi l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* spécifie-t-il, pour l'école, une mission qui s'articule autour de trois axes interreliés : instruire, socialiser et qualifier.

Instruire dans un monde du savoir

Le monde d'aujourd'hui est notamment caractérisé par l'importance des savoirs comme moteur des entreprises humaines, tant techniques que sociales. Dans ce contexte, l'école voit s'amplifier son rôle d'intermédiaire entre les générations pour la transmission des acquis collectifs. Cependant, l'augmentation constante des connaissances et la nécessaire ouverture à des sources culturelles planétaires exigent de l'école non seulement qu'elle soutienne l'acquisition par les élèves d'une sélection de savoirs jugés aujourd'hui essentiels, mais aussi qu'elle les aide à développer leur aptitude à accéder à d'autres données lorsque le besoin s'en fait sentir.

Même si l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage des jeunes, elle joue un rôle essentiel en ce qui a trait à la construction de leurs connaissances et au développement de leurs capacités intellectuelles. Plus que jamais, sa responsabilité à l'égard de la formation de l'esprit s'avère fondamentale pour les individus comme pour la collectivité.

Socialiser dans un monde pluraliste

La mobilité géographique et professionnelle ainsi que la renégociation perpétuelle des relations interpersonnelles – liée notamment à la recomposition de nombreuses familles et aux nouveaux partenariats de travail – nous obligent à poser un regard renouvelé sur les rapports entre les individus. Pour assurer à la fois l'épanouissement des personnes et l'institution d'une collectivité solidaire, chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres tout en obtenant, en retour, le respect de sa réalité particulière.

L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle constitue une communauté où la quête d'autonomie et l'identification à des groupes de référence doivent être perçues comme des impulsions à canaliser pour faire l'apprentissage de la solidarité. Elle doit ainsi chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion, dont la menace est d'autant plus réelle au secondaire que les adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre. Il incombe donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables.

Qualifier dans un monde en changement

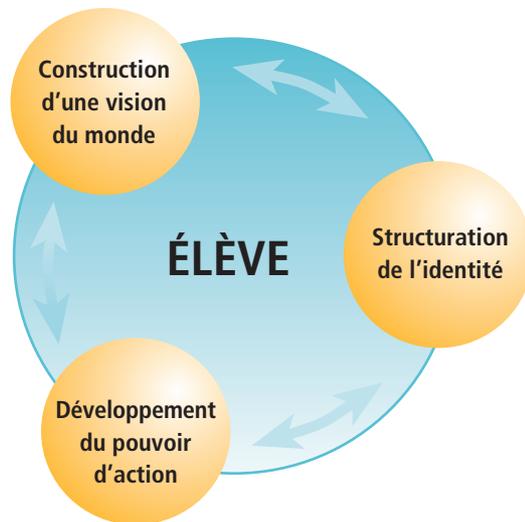
Une société du savoir appelle l'accroissement du niveau de scolarisation de l'ensemble de la population. L'école québécoise est ainsi mise en demeure d'assurer à tous la possibilité d'acquérir les moyens nécessaires pour mieux prendre leur place au travail, dans leur famille et dans la vie collective. Pour ce faire, elle doit gérer l'hétérogénéité croissante des élèves et soutenir des progressions diversifiées sans tomber dans la ségrégation. Chacun devrait pouvoir quitter l'école secondaire avec un diplôme qui soit l'équivalent d'un passeport reconnu pour son cheminement dans la vie, et ce, quelle que soit la voie qu'il choisira pour la poursuite de sa formation ou de son insertion dans la société. Par ricochet, l'école secondaire doit soutenir l'orientation de chaque jeune vers la voie qui convient à ses aspirations et à son potentiel.

À l'importance de favoriser chez tous les élèves la maîtrise des savoirs de base s'ajoute la nécessité de leur faire acquérir l'aptitude à apprendre tout au long de la vie. Il importe de faciliter leur passage à d'autres paliers du système éducatif, de même que leur retour à l'école ou dans d'autres milieux de formation, s'il y a lieu. La reconnaissance officielle des acquis et des compétences doit s'inscrire dans ce courant de développement continu et mettre en évidence le chemin parcouru par chacun.

1.4 Les visées de formation

La construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action ont été retenus comme les trois visées du Programme de formation. Celles-ci fournissent une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives et donnent à penser que l'école ne fait pas qu'outiller l'élève, mais qu'elle lui permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir.

Ces visées ont servi de repères pour la conception du Programme. Elles sont explicitées par les intentions éducatives des domaines généraux de formation présentés plus loin. Leur actualisation prend appui sur les compétences transversales et disciplinaires, lesquelles feront l'objet des autres chapitres du Programme de formation. La combinaison de tous ces éléments constitue l'infrastructure du profil de formation de l'élève.



Programme de formation de l'école québécoise

Construction d'une vision du monde

Le regard que chacun porte sur le monde dépend de multiples facteurs. L'héritage culturel et le milieu familial le marquent singulièrement. Bien que les élèves arrivent à l'école secondaire avec une grille de lecture colorée par leurs antécédents familiaux et scolaires, il n'en reste pas moins que l'école exerce une réelle influence sur leur vision du monde, en raison du fait qu'ils la fréquentent à une période de leur vie où la perméabilité aux différentes influences est très grande.

Un large répertoire de connaissances et des sources culturelles variées constituent, pour l'élève, un terreau fertile pour la construction de sa vision du monde. Aussi le Programme de formation propose-t-il de soutenir le développement intégré de savoirs en puisant aux sources disciplinaires tout en les reliant à la réalité telle que la perçoivent les jeunes. Leur vision s'enrichit dans la mesure où ils adoptent une distance critique à l'égard de leurs actions, de leurs opinions et de leurs valeurs. Il est primordial que tous les acteurs de l'école demeurent à l'affût des occasions d'accompagner les élèves dans les nombreux questionnements qui contribuent à l'expression et au façonnement de leur vision du monde.

Structuration de l'identité

Tout particulièrement à l'adolescence, l'école constitue un lieu d'influence pour la structuration de l'identité personnelle, sociale et culturelle. Elle offre au jeune l'occasion de mettre à profit ses ressources et ses talents en se mesurant aux autres, en exploitant ses forces et en repoussant ses limites. La possibilité d'exprimer ses opinions, de faire des choix, d'apprendre à les justifier et à en évaluer les conséquences l'aide à développer son autonomie. De la

même manière, le contact avec la diversité ethnique et culturelle peut l'amener à reconnaître son appartenance à une collectivité et à prendre sa place parmi les autres en affirmant ses propres valeurs dans le respect des différences. L'élève apprend à exprimer ses perceptions, ses sentiments et ses idées, et il prend conscience de l'influence du regard des autres sur ses propres réactions.

Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons de même que la connaissance qu'il a de lui-même et de ses origines, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position au regard des grands débats de la société et en l'amenant à s'ouvrir aux références morales et spirituelles de son milieu.

Développement du pouvoir d'action

Savoir agir tant pour faire face à la complexité des enjeux actuels que pour répondre aux grandes questions éthiques et existentielles s'avère, pour le jeune, une source de pouvoir sur sa vie. Ce pouvoir sera d'autant plus grand qu'il prendra appui sur une vision du monde cohérente et sur une identité affirmée. Mais cela ne saurait suffire. Il lui faut aussi avec patience, par de multiples recommencements, apprendre à agir de façon efficace, ce qui implique qu'il parvienne à intégrer de façon harmonieuse connaissances et savoir-faire.

Le savoir-agir repose sur l'utilisation et la combinaison de contenus notionnels et d'habiletés intellectuelles et sociales en fonction du contexte. Ces connaissances et habiletés servent d'outils pour l'action comme pour la réflexion. La volonté de faire acquérir aux élèves un pouvoir d'action conduit ainsi à la notion de compétence,

laquelle est centrale dans le Programme de formation. Elle y est définie comme étant *un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources*. Elle suppose la capacité de l'élève à recourir de manière appropriée à des moyens diversifiés qui incluent

non seulement l'ensemble de ses acquis scolaires, mais aussi ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt de même que des ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, des experts ou encore des sources d'information de diverses natures.

Langue et culture : dimensions intrinsèques des visées de formation

On ne peut se préoccuper de visées éducatives sans souligner le rôle éminemment intégratif de la langue et de la culture dans la formation de la personne.

La langue, outil de pensée, d'identité et de liberté

On sait que la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées, qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. Premier outil de structuration et d'expression de la pensée, elle joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de la vision du monde et de l'identité personnelle de l'élève.

Elle est aussi un instrument de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer une pensée et d'infléchir celle de l'autre. Dans une société démocratique, la prise de parole est un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits.

La langue d'enseignement, quant à elle, contribue à la définition de l'identité à la fois personnelle et collective. Facteur important de cohésion sociale, elle véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel, des façons de penser et de sentir que partage une communauté d'individus. Ainsi, au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de la construction de l'identité personnelle et sociale dans la culture francophone, notamment sa littérature, sa chanson, sa poésie, son théâtre et son cinéma.

La culture, instrument d'appréhension de soi et du monde

La culture, entendue comme l'ouverture au patrimoine collectif, constitue un autre appui essentiel à l'élaboration d'une vision du monde, à la structuration de l'identité et au développement du pouvoir d'action.

L'école doit d'abord considérer la culture générale, celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu immédiat et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais l'école a aussi un rôle majeur à jouer pour faire accéder tous les élèves à une culture élargie. Cette culture puise dans les fruits de l'activité humaine d'hier comme d'aujourd'hui, dans les connaissances de l'héritage collectif et dans les repères communs élaborés au fil du temps relativement aux grands enjeux scientifiques, éthiques et politiques auxquels l'humanité doit faire face.

En ce début du XXI^e siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont si nombreuses qu'il faut opter pour le développement d'une ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé. Dans le cadre du présent programme, enseigner dans une perspective culturelle consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener l'élève à comprendre le monde et lui faire découvrir chaque discipline comme porteuse de sens, tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. C'est également amener l'élève à établir un plus grand nombre de liens entre les divers phénomènes scientifiques, sociaux, artistiques, moraux et économiques, et à se situer par rapport à eux. La démarche culturelle l'amène ainsi à poser un regard critique, éthique et esthétique sur le monde.

Enfin, la culture étant une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution, l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions des multiples manifestations de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines.

1.5 Des orientations pour une intervention adaptée

Le Programme de formation s'inscrit dans une continuité. Les grands objectifs poursuivis jusqu'ici par l'école ne sont pas tant remis en question qu'abordés selon une nouvelle perspective et présentés sous un nouvel éclairage.

Favorisant le passage des visées de formation à la pratique, quatre orientations serviront de fondements aux interventions éducatives :

- la réussite pour tous;
- une formation centrée sur le développement de compétences;
- l'évaluation au service de l'apprentissage;
- une formation décloisonnée.

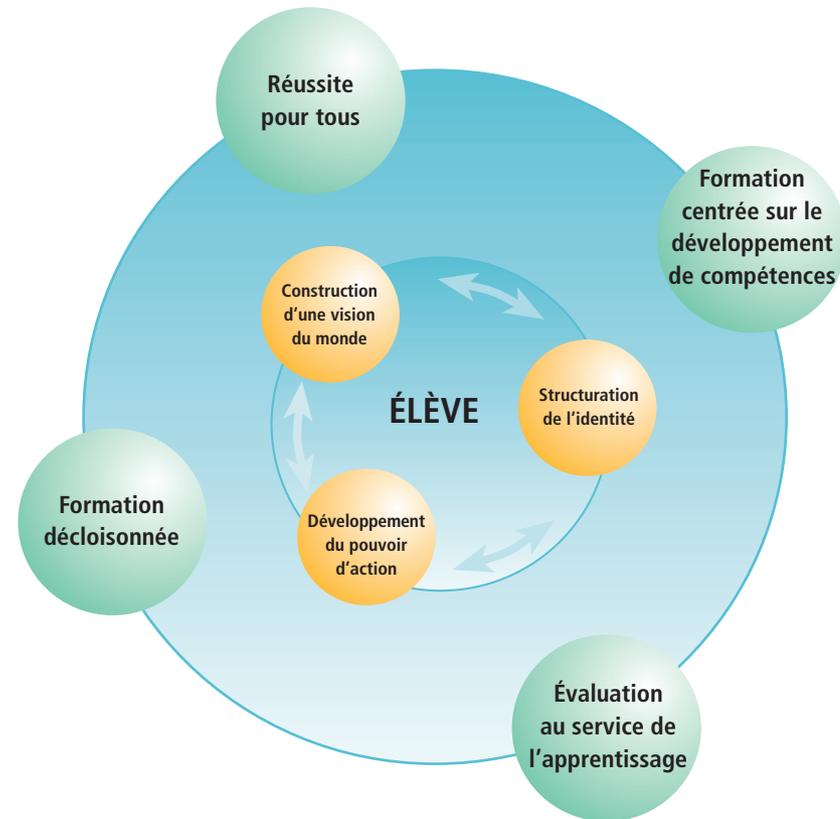
La réussite pour tous

Le Programme de formation a comme arrière-plan l'objectif de la réussite, laquelle revêt plusieurs sens en éducation. Pour mieux juger de la pertinence des actions posées en son nom, il importe de saisir ces angles de vision complémentaires.

Une réussite formelle de la scolarité

Le sens le plus souvent évoqué réside dans la formule *réussite du plus grand nombre*. Celle-ci suggère que l'école doit permettre à un nombre sans cesse croissant d'élèves d'acquérir les compétences considérées comme essentielles à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. En conformité avec le Programme de formation, les diplômes officiels témoigneront du développement de compétences dans tous les domaines : langues; mathématique, science et technologie; arts; univers social; développement personnel. Les exigences seront élevées, puisqu'il faut préparer l'élève à une participation active dans un monde complexe, mais les modalités devront être assez souples pour reconnaître la diversité des façons d'y prendre sa place.

Programme de formation de l'école québécoise



Une réussite éducative

Le concept de *réussite pour tous* met en lumière la responsabilité qu'a l'école d'offrir à tous les élèves, quels que soient leurs talents, leurs aptitudes ou leurs champs d'intérêt, les bases nécessaires à une insertion sociale réussie. On pourrait ici parler de réussite fonctionnelle de l'éducation, une réussite à géométrie variable s'appliquant à la totalité des jeunes. Dans cette logique, chaque élève devra se voir reconnaître les acquis témoignant de la façon dont il a enrichi son bagage initial et tiré profit de son passage à l'école.

Une réussite à la mesure de chacun

La réussite revêt également un autre sens qui réfère à des défis personnels à relever. Vue sous cet angle, la notion de réussite s'adresse à tous les élèves, ceux qui sont très talentueux comme ceux qui éprouvent des difficultés, petites ou grandes. Chacun doit avoir conscience d'être l'acteur principal de son projet de formation, se donner des objectifs personnels afin de surmonter ses limites, de développer ses forces et de dépasser si possible les attentes établies. La réussite à la mesure de chacun, c'est en somme l'actualisation de ses rêves.

Une réussite institutionnelle

L'école offre des services éducatifs à des individus, mais elle a aussi des responsabilités envers la collectivité. Elle doit donc s'assurer de l'efficacité de ses actions au regard du niveau de compétence généralement atteint par l'ensemble des élèves et vérifier la pertinence des mesures qu'elle met en place. En conséquence, il importe que son projet éducatif soit poursuivi et évalué en ce qui a trait à l'ensemble des dimensions du Programme de formation, tant celles qui touchent les individus que celles qui concernent la collectivité.

Une formation centrée sur le développement de compétences

Viser le développement d'un pouvoir d'action éclairé et personnalisé pose les limites évidentes d'une pédagogie de la transmission de savoirs. En ce sens, le concept de compétence retenu pour le Programme de formation appelle un regard différent sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage.

Définie comme un *savoir-agir*, la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au delà de celui-ci. Privilégier les compétences, c'est donc inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie.

Mettre l'accent sur l'apprentissage

Le Programme de formation, conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, tient pour acquis que personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Sans se modeler sur une approche en particulier, il s'appuie sur différents courants théoriques qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'apprenant dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi les théories de l'apprentissage, le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme constituent des modèles particulièrement éclairants :

- le constructivisme, parce qu'il explique la connaissance comme la résultante des actions, réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites;
- le socioconstructivisme, parce qu'il souligne la nature éminemment sociale de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui sou-

tiennent l'échange de points de vue et la négociation de significations;

- le cognitivisme, parce qu'il s'efforce de rendre compte des processus permettant à un individu d'intégrer de nouveaux savoirs à son système de connaissances et de les utiliser dans de nouveaux contextes.

Ces fondements théoriques offrent une base que chacun peut utiliser pour construire ses outils de pensée et ses stratégies d'intervention¹.

S'il appartient au ministère de l'Éducation de fixer les finalités du système éducatif, c'est aux intervenants scolaires qu'il revient d'en définir les modalités de mise en œuvre. La simple logique permet cependant de comprendre que la formation de la pensée ne peut se limiter à des exercices d'application. Ainsi, bien qu'on se garde d'y déterminer des approches didactiques, le Programme est porteur d'incidences pédagogiques. En pratique, la question n'est pas tant de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique qui favorisent le développement de compétences. Ce changement de paradigme présente des défis éducatifs nouveaux, mais il offre aussi l'occasion de vivre des moments pédagogiques riches et stimulants.

Relier connaissances et compétences

Connaissances et compétences ne s'opposent pas : elles se complètent. Les connaissances sont des ressources essentielles qui permettent d'agir adéquatement dans une situation complexe, mais le savoir-agir propre à une compétence suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles des notions et des habiletés en cause. Ainsi, les savoirs utiles à l'exercice d'une compétence sont ceux qui ont été construits par un élève intellectuellement

1. Les références bibliographiques fournissent des pistes de lecture à qui veut approfondir ses connaissances sur les fondements du Programme.

actif, et l'étendue de la compétence dépend directement de la pertinence et de l'ampleur des savoirs qui l'alimentent.

La séquence de développement d'une compétence ne va pas du simple au complexe, des parties vers le tout. Elle se construit plutôt en fonction des dimensions multiples d'une situation. Le point de départ pour l'utilisation et le développement d'une compétence se situe dans la globalité du défi à relever et le point d'arrivée, dans une réponse adaptée à la problématique de départ. Par exemple, pour permettre de devenir compétent dans la pratique du hockey, le recours à une démarche fragmentée qui, avant une première partie, exigerait la mémorisation de toutes les règles puis l'acquisition des techniques du patinage et du maniement du bâton ne serait pas très efficace. C'est au cœur même de l'action que le néophyte acquiert progressivement des connaissances et des habiletés qu'il combinera les unes avec les autres. Néanmoins, des séances d'entraînement dirigées par une personne compétente demeurent nécessaires, car elles permettent de décortiquer les divers éléments du jeu pour en affiner la maîtrise et ainsi augmenter l'aisance du joueur. L'apprentissage épouse un mouvement en spirale à l'intérieur duquel les compétences servent à l'acquisition de nouvelles connaissances qui, à leur tour, font évoluer les compétences.

Sélectionner l'essentiel pour mieux le développer

Le développement des compétences demande du temps; il faut régulièrement les mettre et les remettre en œuvre pour en accroître la robustesse et la portée. La décision d'opter pour le développement de compétences amène donc à en sélectionner un certain nombre et à ne cibler que les connaissances essentielles afin qu'il soit possible, en fonction du temps disponible, de faire progresser les élèves dans le développement des unes et la construction des autres.

Programme de formation de l'école québécoise

La décision d'opter pour le développement de compétences s'appuie aussi sur la nécessité d'amorcer à l'école le développement d'habiletés complexes et de favoriser l'acquisition de connaissances utiles à l'adaptation à un environnement changeant. Ainsi, les compétences, notamment les compétences dites transversales, pourront devenir des outils pour un apprentissage tout au long de la vie.

L'évaluation au service de l'apprentissage²

L'évaluation ne constitue pas une fin en soi. L'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre.

L'évaluation, un levier pour l'apprentissage

Devant les défis mis en lumière par le présent programme, il importe de rappeler que l'évaluation doit d'abord être conçue comme un levier permettant d'aider l'élève à apprendre et d'aider l'enseignant à le guider dans sa démarche. Développée et utilisée dans cet esprit, l'évaluation permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages de l'élève, dans le quotidien comme aux moments plus stratégiques que sont, par exemple, les transitions entre les cycles. En aidant l'enseignant à faire le point sur les acquis antérieurs des élèves, à suivre leur évolution et à juger de l'efficacité de ses stratégies pédagogiques, elle constitue une ressource essentielle dans la poursuite de l'objectif de la réussite scolaire. Ainsi conçue, elle peut aussi faciliter la communication avec les parents et les aider à comprendre le cheminement de leur enfant et à découvrir les moyens de mieux l'accompagner.

Dans cette perspective, l'évaluation amène les enseignants à reconnaître le niveau de développement des compétences des élèves par rapport aux attentes de fin de cycle de chacune des disciplines. Pour réaliser ce bilan des apprentissages, ils doivent disposer d'informations variées

provenant de différentes situations. À cet effet, un plus grand recours à une évaluation intégrée à l'apprentissage n'exclut pas pour autant la planification de situations d'évaluation distinctes. On considérera ainsi les résultats des évaluations administrées par le ministère de l'Éducation ou les commissions scolaires, le cas échéant, parmi les données qui contribuent à la réalisation de ce bilan.

Le fait d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite ne signifie pas qu'il faille en diminuer les exigences, mais suggère d'en exploiter le potentiel, tant aux étapes du bilan que tout au long de la formation, pour mettre en place des conditions d'apprentissage conduisant au développement optimal des compétences chez tous les élèves.

Une évaluation en harmonie avec le Programme de formation

Que ce soit pour soutenir l'apprentissage ou pour reconnaître les niveaux de compétence atteints par les élèves, l'évaluation doit prendre en considération l'ensemble des éléments constitutifs du Programme : les domaines généraux de formation, les compétences transversales ainsi que les compétences disciplinaires.

Une formation décloisonnée

Dans un monde où l'interdépendance des phénomènes est de plus en plus évidente et le niveau de compétence exigé pour y faire face, de plus en plus élevé, l'enseignement d'éléments de contenu fragmentés ne répond plus aux

2. La volonté de favoriser une meilleure réussite de tous les élèves et le choix de centrer le Programme de formation sur le développement de compétences conduisent le ministère de l'Éducation à reconsidérer le sens de l'évaluation des apprentissages. C'est dans cette foulée qu'il a adopté la Politique d'évaluation des apprentissages : *Être évalué pour mieux apprendre* (2003).

besoins. Il faut décloisonner les apprentissages et amener les élèves à découvrir les relations entre ces éléments pour qu'ils puissent construire leurs savoirs par la résolution de problèmes complexes. L'ouverture de l'école sur le monde constitue une attitude essentielle au décloisonnement des apprentissages; le choix d'un programme unifié et structuré par cycles en est une autre.

Une ouverture sur le monde

L'école favorise d'autant plus la croissance intellectuelle et affective de ses élèves qu'on y fait des liens avec les différentes problématiques du monde. Elle n'est pas sa propre finalité et doit en conséquence préparer à la vie à l'extérieur de ses murs. Le décloisonnement entre l'école et son environnement encourage l'élève à entreprendre une démarche de réflexion sur l'utilité et l'applicabilité de tel ou tel apprentissage dans différents contextes. Cette réflexion est à son tour susceptible d'accroître sa capacité à transférer ses acquis dans des situations qui sont nouvelles pour lui et pour lesquelles il n'a pas encore réalisé d'apprentissages spécifiques.

Des interventions continues

Le développement de compétences s'inscrit sur un continuum, chaque étape marquant une progression en prenant appui sur ce qui a été intégré à l'étape précédente. Ainsi, l'élève qui arrive au secondaire peut mettre à profit des compétences construites au primaire. Il faut donc penser les interventions éducatives dans une logique de continuité. L'école est ainsi conviée à dépasser les frontières entre les ordres d'enseignement et entre les disciplines. Du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, on doit suivre l'évolution des élèves et collaborer à des visées communes.

Une organisation par cycles pour assurer la complémentarité des actions

Le cycle d'apprentissage pluriannuel est le dispositif organisationnel retenu pour favoriser la complémentarité des interventions et soutenir la continuité des apprentissages. Il permet de mieux assurer la progression différenciée des apprentissages grâce à une gestion collective des activités de formation, assumée par l'équipe-cycle.

Au Québec, le parcours scolaire est découpé en cycles de deux ans pour les huit premières années de formation. Les six années du primaire comportent trois cycles de deux ans. Le premier cycle du secondaire, aussi de deux ans, présente beaucoup d'affinités avec le primaire en ce sens qu'il vise une formation commune pour l'ensemble des élèves, que les groupes y sont fréquemment stables et que l'encadrement y est systématique.

1.6 Le Programme de formation : un appui au renouvellement des pratiques

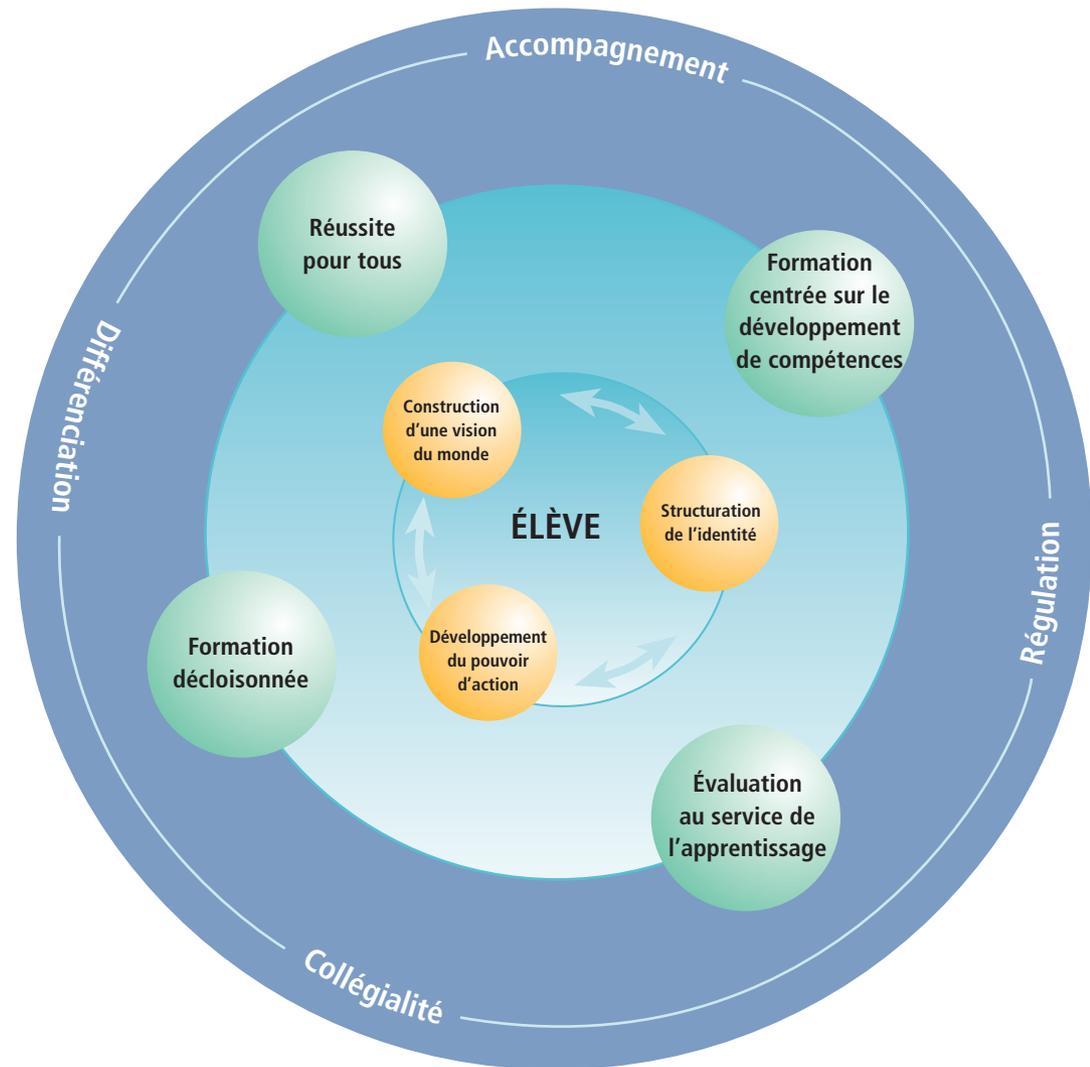
Les orientations du Programme de formation mettent l'accent sur la pertinence de certaines pratiques pédagogiques qui, bien que distinctes, sont interdépendantes.

Une pratique de la différenciation

La réussite pour tous les élèves repose sur la conviction que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que, placé devant des défis qui le mobilisent, tout élève peut exploiter ses capacités et apprendre. Le programme actuel ne prétend pas résoudre par lui-même le problème des inégalités, mais il permet de prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves et il facilite la différenciation pédagogique, condition essentielle de la lutte contre l'échec. Il incite à exploiter les champs d'intérêt et les questions des élèves, à respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources et les acquis de chacun, à compter avec les différences des contextes personnels, sociaux et familiaux.

Des stratégies et des ressources diversifiées

L'uniformité de l'enseignement – c'est-à-dire une même leçon et un même exercice au même moment pour tous – implique rarement des défis adaptés à chacun. Le Programme de formation offre à l'enseignant une palette diversifiée d'éléments à partir desquels il peut construire des interventions pertinentes pour les besoins de chacun. Ses trois composantes majeures – les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires – permettent, par une multitude de combinaisons, de proposer aux élèves des situations d'apprentissage complexes et signifiantes, où on peut mettre à profit des ressources qui ne seront pas identiques d'une personne à l'autre. En ce sens, il favorise une gestion souple de la classe, l'utilisation de ressources



documentaires et technologiques multiples, la formation de sous-groupes temporaires, le respect des rythmes individuels de travail, un soutien et un enrichissement différenciés. Les stratégies mises en place pourront être autant de l'ordre du travail en coopération que de celui du travail autonome, tout en faisant appel, au besoin, à l'enseignement magistral.

Une pratique de l'accompagnement

Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme; c'est l'élève qui les développe. Il y parvient d'autant mieux qu'on le soutient, qu'on l'accompagne et qu'on lui donne régulièrement l'occasion de les exercer. Lorsque l'attention des élèves et des éducateurs est centrée sur le développement de compétences, on ne vise plus la reproduction de procédures plus ou moins automatisées ni de réponses prédéterminées, mais le choix de moyens conduisant à un résultat souhaité. L'enseignant est donc invité à s'attacher aux fondements du Programme en le considérant comme un outil qui l'aide à prendre des décisions pertinentes pour la formation des jeunes.

L'importance de porter attention aux élèves

Pour soutenir l'évolution des compétences, il faut être attentif aux élèves, se soucier de la progression de leur capacité à mettre à profit leurs connaissances et reconnaître aussi l'importance de la dimension affective dans leur processus d'apprentissage. L'enseignant accompagnateur aide ses élèves à devenir conscients de ce qu'ils savent et comprennent, et il attire leur attention sur ce qui leur manque. Les accompagner dans la construction de compétences, c'est s'attacher à développer leur capacité à relier ce qu'ils savent et savent faire à ce qu'ils vont apprendre. C'est aussi leur enseigner à reconnaître les ressources pouvant les aider.

Le développement de tout élève dépend fortement de la perception qu'il a de sa capacité à apprendre et du jugement qu'il porte sur les apprentissages proposés. Les compétences transversales pourront servir d'appui au développement de la confiance en soi en rendant évident le fait qu'il est possible d'apprendre à apprendre. De même, les domaines généraux de formation pourront servir à cultiver la motivation en aidant l'enseignant à montrer les liens entre les apprentissages scolaires et les réalités extérieures aux murs de l'école.

Une pratique de la régulation

La régulation du développement des compétences

Les compétences sont évolutives, globales et intégratives. Les activités d'apprentissage mises en place pour en assurer le développement ou l'évaluation doivent requérir la mobilisation d'un ensemble de ressources dans des tâches complexes, contextualisées et signifiantes. L'élève doit disposer de suffisamment de temps et d'occasions pour les développer et bénéficier de rétroactions fréquentes. Une grande variété d'informations est nécessaire pour permettre d'identifier ce qui va bien ou ce qui va moins bien. Ces données peuvent servir à apporter des ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser dans l'action les progrès, petits et grands, des élèves et les succès pédagogiques des enseignants.

L'élève et la régulation de ses apprentissages

L'enseignant qui pratique la régulation fait appel à la collaboration des élèves pour faire le point sur leurs acquis, pour suivre leur cheminement et pour juger de l'efficacité de son intervention. Il a volontiers recours à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs. En participant activement à sa propre évaluation en cours d'apprentissage, l'élève apprend à porter, avec l'aide de l'enseignant ou de ses pairs, un regard juste sur les savoirs qu'il acquiert et

sur la manière dont il les utilise. Il développe ainsi les capacités métacognitives qu'il pourra utiliser pour continuer à apprendre tout au long de sa vie. Qu'elle soit spontanée ou planifiée, cette pratique constitue un levier essentiel qui favorise la réussite.

Le jugement professionnel : au delà de la subjectivité

Que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement des enseignants, car l'évaluation des compétences ne saurait être réduite à une simple accumulation de données. C'est sur le jugement concerté de professionnels compétents que doivent reposer les décisions pédagogiques et administratives. Pour assurer la justesse de ces décisions, les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur jugement soit rigoureux et transparent : planifier les situations d'évaluation, utiliser des outils adéquats, consigner suffisamment d'informations pertinentes et les interpréter de manière cohérente en se référant au Programme de formation. Les compétences et leurs composantes, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle ainsi que les contenus disciplinaires seront les références de base de ce travail.

La participation des parents au processus de régulation

L'évaluation sert aussi à informer les parents. En plus des bulletins délivrés en cours et en fin de cycle, des communications de diverses formes peuvent être utilisées – travaux commentés, rencontres, etc. – pour éclairer les parents sur la progression de leur enfant et sur la façon de le soutenir dans la poursuite de son cheminement scolaire. En retour, les parents possèdent sur leur enfant des connaissances qui peuvent être utiles aux divers intervenants scolaires. On a donc avantage à se rappeler que les

modalités de communication entre l'école et la famille doivent être bidirectionnelles. Les parents joueront d'autant mieux leur rôle dans cet exercice qu'ils auront saisi le sens du Programme de formation, lequel balise les interventions scolaires.

Une pratique de la collégialité

Responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des actions concertées. Tous, membres de la direction, enseignants, professionnels et membres du personnel de soutien, doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle. Le Programme de formation peut constituer, à cet égard, un outil d'harmonisation et de convergence des interventions.

La classe et l'école : des communautés d'apprentissage

Le fait de mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, comme corollaire, une conception renouvelée de l'enseignement. Le développement de compétences et une organisation de l'enseignement centrée sur l'apprentissage représentent pour toute l'équipe-école une invitation à se mobiliser autour du projet éducatif et à se donner une vision systémique de ce que l'on veut réaliser avec les élèves. Concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que toutes les énergies tendent vers un seul objet : l'apprentissage.

L'école : une organisation apprenante

Les changements que doit effectuer l'école la rapprochent des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles s'assurent de l'adhésion de tout leur

personnel à une vision commune, qu'elles font appel au partage d'expertise, à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers, qu'elles investissent dans la formation continue et qu'elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face.

L'école a tout intérêt à évoluer dans cette direction, ne serait-ce que pour être cohérente par rapport à sa mission, puisqu'elle doit former des personnes aptes à s'insérer de manière harmonieuse dans ce type d'organisation. La concertation entre enseignants d'une même cohorte d'élèves, le recours systématique à des situations d'apprentissage multidisciplinaires, la mise en commun de ressources et de stratégies, le partage de responsabilités et la recherche de solutions adéquates aux problèmes propres à chaque milieu devraient constituer des bases importantes de la gestion quotidienne de la classe et de l'école.

Un programme qui s'actualise dans une organisation par cycles

La structure du cycle favorise cette nouvelle manière de se concerter et de gérer avec souplesse les regroupements d'élèves, le temps et l'espace. En proposant un projet de formation à réaliser à l'intérieur d'un cycle, le Programme sollicite la mise en synergie des compétences professionnelles. Grâce au travail d'équipe des enseignants du cycle, les tâches et les groupes peuvent être répartis différemment selon les situations à dénouer et les projets à réaliser, décuplant ainsi les effets de la pratique de la différenciation. Le travail en équipe-cycle permet de détecter et de comprendre plus rapidement les difficultés d'apprentissage et de trouver des stratégies d'intervention efficaces et partagées. Cette prise en charge commune accroît l'efficacité et la cohérence des interventions, et favorise le développement d'une expertise collective.

1.7 Une structure de programme cohérente

Conçu comme un système, le Programme de formation s'articule autour de trois éléments intégratifs : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage. Il doit être abordé comme un tout dynamique dont la portée, en tant que référentiel pédagogique, tient à la complémentarité et à l'interdépendance de ses éléments constitutifs. Sa structure vise à faciliter l'établissement de liens entre les différentes parties qui le composent. Elle permet également d'inscrire les apprentissages disciplinaires dans le cadre plus large des visées de formation que doit partager l'ensemble des intervenants scolaires. Cette unité d'intention n'est pas pour autant synonyme d'uniformité d'action. Des orientations communes ne sauraient imposer des parcours uniformes ni aux enseignants ni aux élèves. Ainsi, l'apport de chaque discipline peut être considéré comme un regard particulier posé sur la réalité, que l'on s'efforce par ailleurs d'appréhender dans sa globalité.

Les domaines généraux de formation

Le Programme de formation présente, sous l'appellation *domaines généraux de formation*, un ensemble de grandes intentions éducatives et d'axes de développement destinés à structurer l'action collective de tous ceux qui font l'école. Ces domaines, qui touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face, sont de nature interdisciplinaire.

Les domaines généraux de formation devraient constituer les assises du projet éducatif de l'école et leur prise en compte, relever de l'ensemble des intervenants scolaires.

Les compétences transversales

Le Programme de formation souligne la nécessité de développer, à un haut niveau, chez tous les élèves, des com-

pétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ou de l'ordre de la communication. Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'actualisent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation et profitent de l'intégration des acquis au fil des jours. En ce sens, elles constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante. Dans un souci de continuité, les compétences transversales sont formulées de façon presque identique à celles du primaire tout en faisant ressortir leur complexification.

Les domaines d'apprentissage

Le Programme de formation comprend cinq domaines d'apprentissage : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; et le développement personnel. Ils représentent les grands champs à partir desquels sont définies les disciplines jugées essentielles à la formation de l'élève. Le regroupement des disciplines par domaines représente un pas vers le décloisonnement des matières scolaires, en ce sens qu'il permet de les situer par rapport à des domaines de référence et incite l'enseignant à concevoir sa discipline comme une partie intégrante d'une dimension importante de la formation de l'élève. Le profil de formation de base de l'élève du premier cycle du secondaire doit intégrer à la formation prévue dans ces divers domaines les visées éducatives du Programme et les apprentissages transversaux.

Les éléments constitutifs des programmes disciplinaires

Chaque programme disciplinaire s'articule autour d'un nombre limité de compétences dont la complémentarité concourt à l'atteinte des visées de la formation disciplinaire. Les compétences sont indissociables de l'acquisition de savoirs nécessaires aussi bien à leur développement qu'à leur exercice. Ces savoirs, de natures diverses, correspondent aux éléments du contenu de formation de chacun des programmes. Les compétences jouent un rôle intégratif puisqu'elles nécessitent l'établissement de liens entre ces savoirs et les situations d'apprentissage.

L'organisation des programmes disciplinaires est conçue autour des rubriques suivantes :

- Présentation de la discipline;
- Relations entre la discipline et les autres éléments du Programme de formation;
- Contexte pédagogique;
- Compétences;
- Contenu de formation.

Présentation de la discipline

Cette section traite d'abord de la contribution particulière de la discipline à la formation de l'élève, de la conception de la discipline et de l'esprit dans lequel son enseignement doit être abordé. On y présente également les compétences à développer, les relations entre elles de même que des éléments de continuité par rapport au programme du primaire.

Relations entre la discipline et les autres éléments du Programme de formation

Cette rubrique explique et illustre les relations possibles entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les autres disciplines. Elle fait ressortir, lorsque cela est pertinent, des liens privilégiés que la discipline entretient avec des domaines généraux de formation apparentés.

Contexte pédagogique

Le *contexte pédagogique* apporte des précisions disciplinaires aux considérations pédagogiques du présent chapitre du Programme de formation. Différents thèmes y sont abordés, dont la dynamique à établir pour favoriser les apprentissages, le type de situations d'apprentissage à privilégier afin de créer en classe un climat propice au développement des compétences, le rôle de l'enseignant et celui de l'élève. Des suggestions y sont à l'occasion formulées sur les ressources humaines et matérielles à mettre à la disposition de l'élève.

Compétences

Les *compétences* correspondent aux cibles de formation propres à chaque discipline; un schéma illustre leur interaction. Elles sont introduites suivant un cadre de présentation qui est le même pour tous les programmes. Pour chaque compétence, on précise le sens, les composantes, les critères d'évaluation ainsi que les attentes de fin de cycle.

Sens de la compétence

Le *sens de la compétence* expose les raisons pour lesquelles on doit la faire développer par l'élève, sa fonction dans l'appropriation de la discipline et sa complémentarité par rapport aux autres compétences de la discipline. On y précise la nature de la compétence ainsi que la manière dont elle se manifeste et on fournit des éléments

Programme de formation de l'école québécoise

d'information situant les apprentissages visés au premier cycle du secondaire sur un continuum incluant les acquis du primaire.

Composantes de la compétence

Les *composantes de la compétence* permettent d'en cerner les facettes et en décrivent les aspects essentiels. Elles permettent également de s'en donner une représentation concrète et de saisir les principaux éléments en jeu lors de son exercice.

Critères d'évaluation

Les *critères d'évaluation* sont des aspects incontournables à considérer pour porter un jugement sur les compétences. Ils revêtent un caractère générique, leur formulation étant suffisamment globale pour se rapporter à l'ensemble des tâches qui amènent l'élève à mettre en œuvre sa compétence. Comme celle-ci s'observe autant dans les façons de faire que dans le travail achevé, ces critères se rapportent à la démarche de l'élève ou aux productions qu'il réalise. Il ne s'agit donc pas d'une grille à utiliser telle quelle pour effectuer l'évaluation, mais bien d'un cadre à partir duquel on pourra développer des instruments d'évaluation de la compétence.

Attentes de fin de cycle

Les *attentes de fin de cycle* précisent, sous la forme d'un portrait global, ce qui est attendu de l'élève à la fin du premier cycle du secondaire. En faisant référence à l'ensemble des critères d'évaluation, ce portrait tient compte des savoirs qui sont plus particulièrement mobilisés et des types de situations dans lesquels ils le sont. La globalité de ce portrait ne nous dispense pas de porter un regard sur chacun des éléments constitutifs de la compétence, mais elle invite à les considérer dans leur intégralité plutôt que séparément.

Contenu de formation

Cette rubrique renferme le répertoire des savoirs – ou ressources – indispensables au développement et à l'exercice de la compétence. Ce répertoire comporte des éléments relatifs aux notions et concepts, aux méthodes, aux stratégies, aux processus ou aux techniques de même qu'aux attitudes. L'organisation du *contenu de formation* est appropriée à la discipline et tient compte de la logique qui lui est propre. Il est présenté pour l'ensemble du cycle et non par année et la façon de marquer l'évolution dans le traitement qui en est fait au cours du cycle est propre à chaque discipline. Enfin, on y fait mention, sous une forme ou une autre, de repères culturels qui correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant alimenter le développement de la compétence.

1.8 Un programme obligatoire

Le Programme de formation est un repère commun et incontournable. Les divers intervenants du milieu scolaire doivent en respecter les grandes orientations et se conformer aux visées de formation qu'il privilégie. Son caractère obligatoire impose à l'école de s'assurer de son application dans toutes ses dimensions : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

Ainsi, on ne peut se limiter à couvrir les éléments du contenu de formation sans se préoccuper de développer les compétences nécessaires à l'intégration des connaissances et à leur réinvestissement dans diverses situations. Cette obligation suppose la mise en place de conditions organisationnelles, pédagogiques et didactiques dans la classe, mais aussi à l'intérieur du projet éducatif.

L'évaluation des apprentissages doit être réalisée de façon cohérente par rapport au Programme de formation, comme toutes les actions afférentes à son application. Elle doit donc tenir compte de l'ensemble de ses éléments constitutifs. Par ailleurs, elle doit aussi s'inscrire dans le cadre du régime pédagogique, qui en définit les éléments obligatoires et précise les conditions relatives à la sanction des études.