

Domaine des langues

**Domaine de la mathématique,
de la science et de la technologie**

Domaine de l'univers social

Domaine des arts

Domaine du développement personnel

**Chapitre 4
Les domaines d'apprentissage**

Les domaines d'apprentissage

Les domaines d'apprentissage regroupent les disciplines scolaires qui ont des affinités et des intérêts communs. Ils mettent en évidence les regards, à la fois complémentaires et différenciés, que l'on peut poser sur la réalité et servent ainsi à faire ressortir la cohérence interne du curriculum offert aux élèves québécois.

Ils témoignent des réalisations de l'être humain, de sa pensée, de ses interrogations, de ses découvertes et de ses limites. Prenant appui sur différents volets de la culture commune, ils invitent l'élève à développer des compétences particulières qui, combinées, lui fournissent les outils nécessaires pour participer à l'évolution sociale et culturelle du monde auquel il appartient.

Ces domaines d'apprentissage sont les suivants :

- le domaine des langues;
- le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie;
- le domaine de l'univers social;
- le domaine des arts;
- le domaine du développement personnel.

Perméabilité et complémentarité des apprentissages

Les élèves du secondaire font déjà leur propre lecture du monde qui les entoure et sont capables d'agir, avec ou sans aide, individuellement ou collectivement, dans diverses situations sociales, scolaires et familiales. Ce qu'ils apprennent à l'école doit leur permettre de comprendre encore mieux le monde et de s'intégrer le plus efficacement et le plus harmonieusement possible dans la société. Leur formation doit en conséquence les amener à développer des compétences qui reposent sur un large répertoire de connaissances et sur des ressources culturelles

riches et variées que l'on trouve, notamment, dans chacune des disciplines retenues dans le Programme de formation.

Par ailleurs, la nature des visées du Programme de formation ainsi que la nature des réalités et des défis auxquels les élèves doivent ou devront faire face appellent l'école à dépasser une logique de formation disciplinaire cloisonnée. Le regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage invite les enseignants à une lecture dynamique et croisée des compétences et du contenu de formation propres à chacune des disciplines d'un même domaine, voire de différents domaines. Dans une telle organisation, chaque discipline doit être conçue en filiation avec une ou plusieurs autres disciplines qui présentent avec elle une parenté ou une complémentarité. Il est donc primordial d'imaginer des situations d'apprentissage qui, mettant à profit le métissage des disciplines d'un même domaine ou d'autres domaines, amènent les élèves à faire eux-mêmes des liens entre ces divers éléments, à mobiliser efficacement leurs connaissances antérieures de même qu'à consolider leurs apprentissages et à les transférer dans des situations multiples et variées.

L'exploitation du potentiel de l'interdisciplinarité est privilégiée parce qu'elle favorise des apprentissages larges et imbriqués. De plus, le fait d'aborder une situation sous différents angles augmente les chances de rejoindre chaque apprenant dans ses expériences, ses champs d'intérêt, ses valeurs, et d'accroître ainsi sa motivation. Inscrire sa pratique dans une telle perspective ouvre également plusieurs voies à la différenciation pédagogique, rendue nécessaire par l'hétérogénéité des élèves et l'objectif d'assurer la réussite de chacun.

C'est en recourant aux domaines généraux de formation que prendront forme, le plus souvent, les situations d'apprentissage complexes à partir desquelles les élèves seront appelés à exercer et à développer des compétences disciplinaires et transversales. Il est donc nécessaire que chaque enseignant saisisse et exploite les liens possibles non seulement entre le ou les programmes disciplinaires qui lui sont attribués et les autres disciplines ou domaines d'apprentissage, mais avec l'ensemble des composantes du Programme de formation.

Enfin, en permettant une lecture décloisonnée des programmes disciplinaires, le regroupement des disciplines par domaines convie le personnel de l'école à une action pédagogique et éducative de plus en plus collégiale, source d'enrichissement des pratiques de chacun des membres de l'équipe-école et facteur de consolidation des apprentissages des élèves.

Dans le tableau qui suit, on trouve réunis les domaines d'apprentissage, les disciplines et les compétences qui s'y rattachent.

Les compétences disciplinaires par domaines d'apprentissage

Domaines d'apprentissage	Disciplines	Compétences
Langues	Français, langue d'enseignement Secondary English Language Arts Français, langue seconde <ul style="list-style-type: none"> • Programme de base • Programme enrichi Anglais, langue seconde <ul style="list-style-type: none"> • Programme de base • Programme enrichi Intégration linguistique, scolaire et sociale	Lire et apprécier des textes variés – Écrire des textes variés – Communiquer oralement selon des modalités variées Uses language/talk to communicate and to learn – Represents her/his literacy in different media – Reads and listens to written, spoken and media texts – Writes a variety of genres for personal and social purposes Interagir en français – Produire des textes variés en français – Lire des textes variés en français – Lire des textes courants et littéraires en français (programme enrichi) Interagir oralement en anglais – Réinvestir sa compréhension des textes – Écrire et produire des textes Interagir en français – S'adapter aux pratiques scolaires québécoises – S'intégrer à la société québécoise
Mathématique, science et technologie	Mathématique Science et technologie	Résoudre une situation-problème – Déployer un raisonnement mathématique – Communiquer à l'aide du langage mathématique Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique – Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques – Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et technologie
Univers social	Géographie Histoire et éducation à la citoyenneté	Lire l'organisation d'un territoire – Interpréter un enjeu territorial – Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire Interroger les réalités sociales dans une perspective historique – Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique – Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire
Arts	Art dramatique Arts plastiques Danse Musique	Créer des œuvres dramatiques – Interpréter des œuvres dramatiques – Apprécier des œuvres dramatiques Créer des images personnelles – Créer des images médiatiques – Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques Créer des danses – Interpréter des danses – Apprécier des danses Créer des œuvres musicales – Interpréter des œuvres musicales – Apprécier des œuvres musicales
Développement personnel	Éducation physique et à la santé Enseignement moral Enseignement moral et religieux catholique Enseignement moral et religieux protestant	Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques – Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques – Adopter un mode de vie sain et actif Construire un référentiel moral – Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique – Pratiquer le dialogue moral Apprécier l'apport de la tradition catholique vivante à sa quête de sens – Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique Apprécier l'influence de la Bible sur l'individu et sur la culture dans une perspective protestante – Agir dans le respect de la diversité religieuse – Se positionner, de façon réfléchie, au regard de situations comportant un enjeu d'ordre éthique

Domaine des langues

Les langues constituent un moyen privilégié de communication et d'apprentissage et fournissent à l'individu des outils qui l'aident à devenir graduellement un citoyen capable de participer pleinement aux échanges d'idées et à l'évolution des valeurs d'une société démocratique et pluraliste telle que la nôtre. Non seulement il s'enrichit personnellement par l'apprentissage de différentes langues, mais, ce faisant, il contribue à l'enrichissement de la culture de sa collectivité.

Le contexte québécois détermine d'emblée l'usage du français ou de l'anglais comme langue d'enseignement ou langue seconde. Par ailleurs, la possibilité d'acquérir une langue tierce est offerte à l'élève afin qu'il puisse accroître son bagage linguistique et culturel. Pour l'élève nouvellement arrivé, l'intégration constitue une passerelle vers la classe ordinaire du secteur francophone, où sa langue et sa culture d'origine sont considérées comme des assises du développement de ses compétences.

Contribution du domaine des langues à la formation générale de l'élève

Les disciplines du domaine des langues sont au service du développement des compétences langagières. Elles procurent à l'élève un environnement propice pour structurer son identité, pour s'approprier, transmettre et développer les richesses de la culture et pour devenir graduellement un citoyen responsable.

L'élève vit en société et la langue est son principal moyen d'interaction avec son entourage. Elle lui permet d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs; elle lui ouvre une fenêtre sur le monde et sur la connaissance. Elle favorise son épanouissement en ce sens qu'elle contribue au développement et à l'affirmation de son

identité personnelle, sociale et culturelle. Elle contribue également à la structuration de sa pensée, lui permet de décrire ou d'exprimer ses idées, ses perceptions et ses sentiments. Elle l'aide à construire ainsi qu'à partager sa vision du monde, puisque les mots et les symboles, au delà des codes et des règles, traduisent la singularité de la pensée.

Relations entre le domaine des langues et les autres éléments du Programme de formation

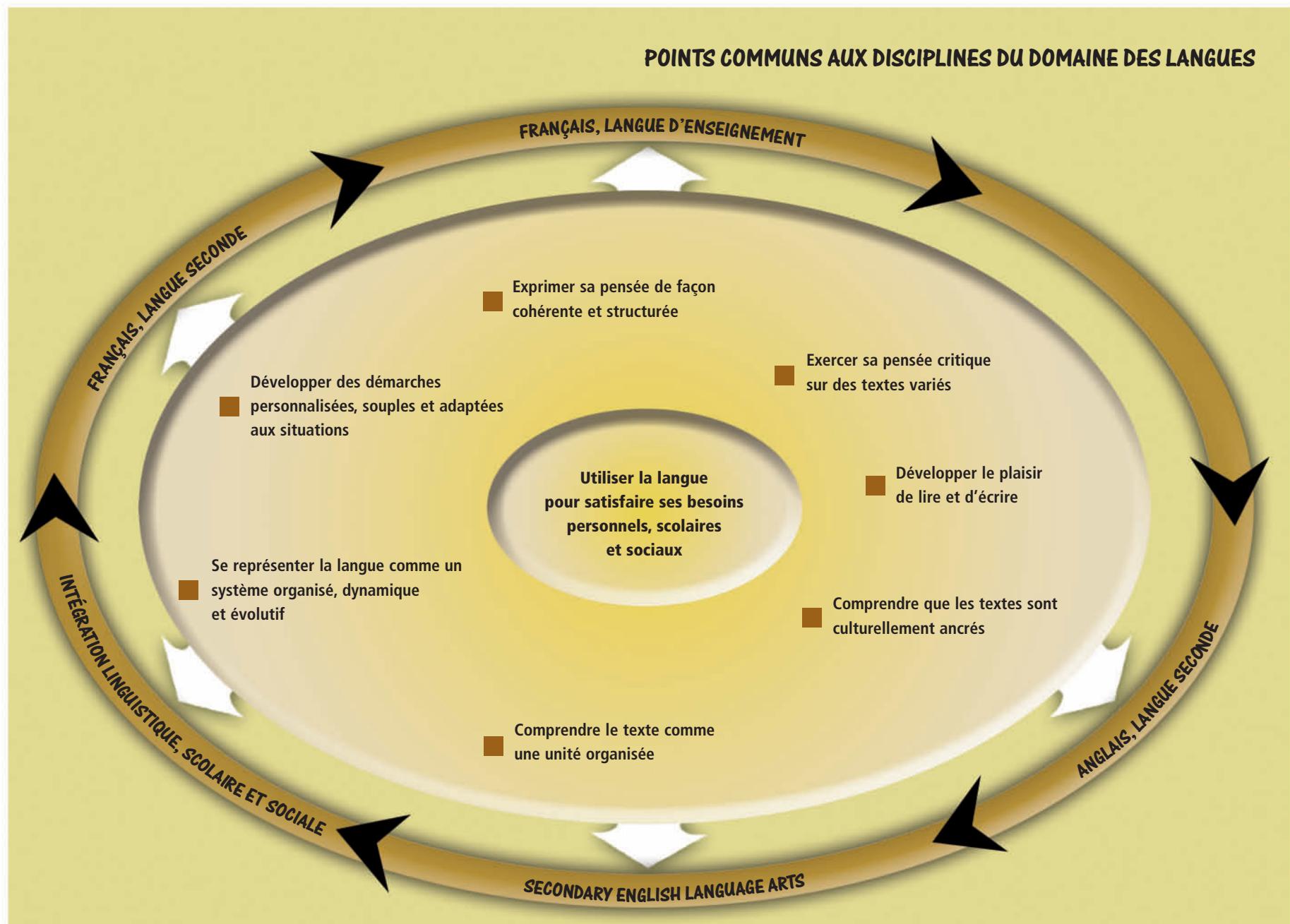
C'est par l'utilisation de la langue dans des contextes variés, inspirés des problématiques des domaines généraux de formation, que l'élève est amené à communiquer de façon appropriée avec plus de clarté, de confiance et d'efficacité. La langue d'enseignement constitue un véhicule privilégié de médiation des apprentissages dans l'ensemble des disciplines. Ouvrant ainsi la porte au savoir et à sa construction, la pratique langagière fait appel aux compétences transversales de tous les ordres. Elle s'avère particulièrement indissociable de la mise en œuvre de la pensée créatrice, de l'exercice du jugement critique et, à l'évidence, de la communication.

Les langues première, seconde et tierce donnent accès aux textes courants et aux œuvres littéraires. Le choix et la mise en contexte de ces textes et de ces œuvres, présentés sur des supports médiatiques diversifiés, favorisent la découverte du monde et de l'être humain dans toute leur richesse, leur diversité et leur complexité.

Points communs aux disciplines du domaine des langues

Les apprentissages linguistiques se nourrissent mutuellement. Ainsi, l'élève ne réapprend pas à lire et à écrire dans la langue seconde ou la langue tierce; il transfère certains éléments de son expérience linguistique et de son bagage culturel à un nouveau contexte. Inversement, en apprenant une deuxième ou une troisième langue, l'élève est amené à jeter un regard différent sur sa langue et sa culture d'origine : il est placé dans une situation qui lui permet de découvrir ce que les langues et les cultures ont en commun et ce qui est particulier à chacune d'elles.

Le schéma qui suit présente les nombreux points communs aux disciplines du domaine des langues.



Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

La mathématique, la science et la technologie comptent parmi les manifestations les plus révélatrices de la pensée humaine et font partie intégrante de notre culture en tant que patrimoine collectif. Elles plongent leurs racines dans la préhistoire et ont évolué notamment grâce aux réalisations des civilisations babylonienne, égyptienne, grecque et arabe. Elles ont accompagné l’édification de merveilles architecturales, balisé les trajectoires des grandes découvertes et pavé la voie à l’exploration de l’univers.

Depuis fort longtemps, ces disciplines sont intrinsèquement reliées et leur évolution de même que leur dynamique interne portent la marque de leur synergie. Ainsi, qu’il s’agisse de la conception ou de la représentation de certains objets technologiques, de la construction de modèles mathématiques ou encore de la représentation de phénomènes scientifiques naturels, l’interdisciplinarité qui les caractérise s’avère incontournable.

En outre, les savoirs disciplinaires ainsi que les objets technologiques qui en sont issus sont imprégnés des contextes historiques, sociaux, économiques et culturels qui les ont engendrés. Réciproquement, les développements dans le domaine ont directement contribué à modifier notre environnement et à déterminer nos modes de vie. Ainsi, certaines retombées des technologies de l’information et de la communication ont révolutionné nos manières de travailler et de communiquer, voire nos modes de pensée.

Contribution du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie à la formation générale de l’élève

Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie contribue à la formation générale de l’élève tant par les compétences que par les savoirs qui y sont rattachés. Il lui fournit l’occasion de poursuivre le développement de la rigueur, du raisonnement, de l’intuition, de la créativité et de la pensée critique déjà amorcé au primaire. Par l’observation méthodique, le questionnement, l’expérimentation et le recours aux langages de la culture mathématique, scientifique ou technologique, l’élève est amené à se représenter le monde dans lequel il vit pour mieux le comprendre et s’y adapter.

Certaines de ces ressources intellectuelles offrent aussi à l’élève des moyens de repérer dans son environnement des structures qui lui procurent un véritable plaisir esthétique. Ainsi, la reconnaissance d’un design particulièrement harmonieux et élégant dans un objet technologique ou la découverte de figures géométriques inscrites dans des cristaux ou des fleurs peuvent exercer sur lui une réelle fascination. De même, l’observation de régularités et de rythmes dans une œuvre musicale ou architecturale, la contemplation de la structure qui se révèle dans le tracé d’un mouvement chorégraphique ou dans la trajectoire d’un corps céleste, l’émerveillement suscité par certains prodiges de la technologie, comme l’image satellitaire d’une région du globe ou une photographie révélant les méandres du corps humain, représentent autant d’occasions issues du domaine qui contribuent à la formation esthétique et intellectuelle de l’élève.

Sur le plan éthique, il est important de constater que, si les progrès mathématiques, scientifiques et technologiques contribuent pour la plupart à notre bien-être individuel et collectif, certains d’entre eux modifient profondément l’équilibre social, politique et écologique de notre planète. Or, les effets à court terme de ces avancées sont fréquemment banalisés par un discours économique fort, alors qu’il est difficile d’en envisager les effets à long terme. Ce n’est qu’en développant une culture riche dans ce domaine et en s’ouvrant à des considérations d’ordre social que l’élève pourra saisir la dimension éthique des questions soulevées par les transformations profondes de son milieu.

Finalement, le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie élargit la vision du monde de l’élève en le mettant en contact avec différentes sphères de l’activité humaine. Il contribue à structurer l’identité de l’élève en concourant à son développement intellectuel, en affirmant son autonomie, sa créativité, son objectivité ainsi que sa confiance en son potentiel. Le jeune accroît son pouvoir d’action par l’appropriation des langages propres aux disciplines, ce qui facilite le traitement de données et leur mise en relation. Par l’interprétation, l’analyse et la gestion de différentes situations, ce domaine favorise chez l’élève l’exercice de son jugement critique et sa participation aux grands débats de l’heure.

Relations entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et les autres éléments du Programme de formation

Par les compétences et les champs de connaissance qu’il aborde (arithmétique, algèbre, biologie, chimie, géométrie, physique, etc.), le domaine de la mathématique, de la

science et de la technologie présente une diversité et une complémentarité particulièrement riches. Il permet en outre d'établir des relations avec les autres éléments du Programme de formation.

Ainsi, les compétences disciplinaires développées dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie présentent des liens étroits avec les compétences transversales du Programme de formation. En effet, ce domaine permet de contextualiser les compétences transversales et de les exercer de manière concrète. Par ailleurs, les axes de développement de l'ensemble des domaines généraux de formation offrent des pistes qui permettent de cerner des enjeux pouvant être abordés et exploités par la mobilisation des savoirs disciplinaires. L'élève sera ainsi en mesure d'apprécier la place et l'apport des disciplines de ce domaine dans les activités humaines.

Les domaines d'apprentissage permettent d'aborder des situations sous différents angles. Ils s'enrichissent mutuellement grâce à leurs savoirs spécifiques, utiles au développement des compétences disciplinaires. Les liens entre le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et le domaine des langues sont fondamentaux. Ils permettent à l'élève de s'approprier un vocabulaire usuel et particulier à la mathématique ou à la science et à la technologie, de manifester sa compréhension, de s'initier à l'argumentation, de communiquer ses idées et l'aident à conceptualiser et à clarifier sa pensée. Plusieurs liens peuvent également être établis entre le présent domaine et celui des arts. En effet, même s'ils abordent le réel de deux façons différentes, ces deux domaines n'en sont pas moins complémentaires. Par le dynamisme de leurs démarches, ils font appel tous deux à la créativité. Par ailleurs, les différents enjeux soulevés ainsi que les habiletés développées dans le domaine du développement personnel se conjuguent à ceux du présent domaine et permettent à l'élève d'accroître son objectivité et sa capa-

cité d'argumenter ainsi que de prendre des décisions réfléchies. Finalement, les compétences développées dans le domaine de l'univers social permettent de cerner et d'expliquer les besoins des sociétés. L'élève est ainsi en mesure de situer les connaissances mathématiques, scientifiques et technologiques dans les contextes sociaux, géographiques et historiques qui les ont vues naître.

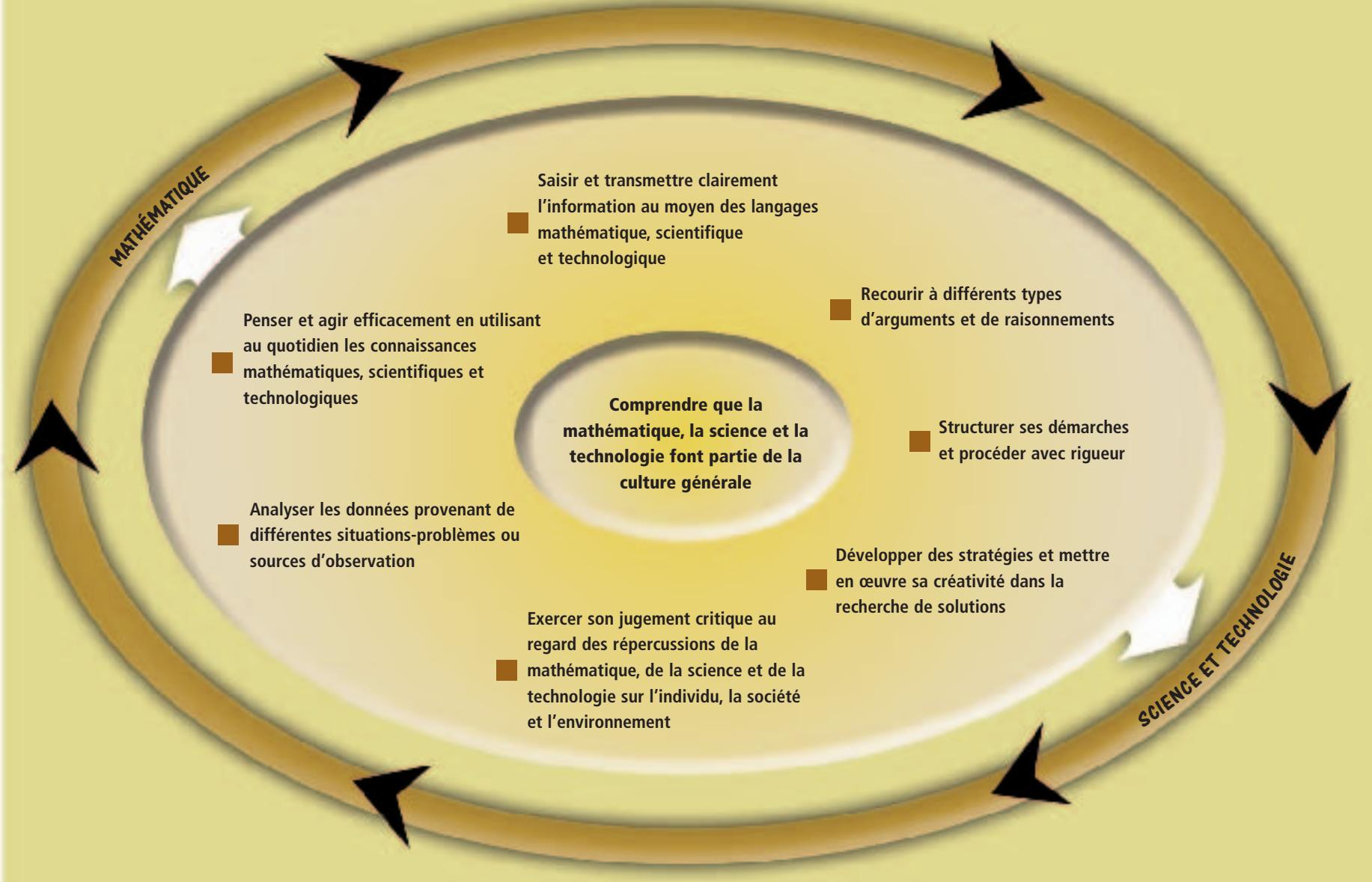
Points communs aux disciplines du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Les deux disciplines, chacune à leur façon, permettent donc d'appréhender, d'apprécier, de décrire, de conjecturer, d'investiguer, de raisonner, d'expliquer, de résoudre, de concevoir, de transformer et d'anticiper. Elles ont des préoccupations communes, par exemple :

- adopter un point de vue mathématique, scientifique ou technologique au regard de différentes situations ou de différents phénomènes;
- enrichir sa culture mathématique, scientifique et technologique;
- saisir les répercussions de ce domaine sur l'individu, la société et l'environnement.

Le schéma qui suit en présente le contenu.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE



Domaine de l'univers social

L'univers social est constitué de l'ensemble des réalités associées aux sociétés humaines et des représentations que les êtres humains s'en construisent. Cet univers devient de plus en plus complexe en raison des constantes transformations des collectivités, de la vitesse accrue de ces changements et de la conjoncture planétaire actuelle, faite notamment d'innombrables migrations humaines, d'une multiplication des chocs de cultures, d'une circulation galopante de l'information et d'une mondialisation accélérée de l'économie. En tant que domaine d'apprentissage scolaire, l'univers social propose de considérer les réalités sociales et leur complexité dans une perspective spatio-temporelle, soit plus précisément sous l'angle adopté par la géographie et par l'histoire et éducation à la citoyenneté. Chacune de ces deux disciplines aborde l'univers social sous un angle particulier. La géographie touche la perspective spatiale, qui permet de voir que les collectivités se déplient sur des territoires différenciés, aux échelles diverses, et qu'elles entretiennent avec ces territoires des rapports d'une grande variété. Quant à l'histoire et éducation à la citoyenneté, elle cerne la perspective temporelle, qui permet de connaître et de comprendre les racines du présent ainsi que les processus liés au changement social.

Contribution du domaine de l'univers social à la formation générale de l'élève

Le domaine de l'univers social contribue à l'atteinte des visées du Programme de formation par son apport au développement de la compréhension des questions d'ordre social. Les deux disciplines qui le composent concourent à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes,

notamment celles qui sont associées à la démocratie. Ces disciplines l'aident aussi à construire sa vision du monde en lui fournissant des occasions de saisir la complexité des réalités associées aux communautés humaines. Elles le rendent également apte à prendre en compte ses propres opinions et valeurs, à les interroger et à adopter une distance critique à leur égard. Les disciplines du domaine de l'univers social permettent à l'élève de développer un raisonnement instrumenté, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique. Elles contribuent d'abord à sa formation intellectuelle en rendant accessible une instrumentation conceptuelle et méthodologique. La maîtrise de cette instrumentation, mobilisable et transférable, devrait ensuite le rendre capable de comprendre le monde actuel et le soutenir dans les situations nouvelles de sa vie.

Par ailleurs, la nature même de leur objet d'étude fait des disciplines de l'univers social des lieux d'apprentissage particulièrement riches sur le plan de la culture. Elles favorisent l'alphabétisation sociale de l'élève, c'est-à-dire le référentiel de connaissances partagées par une collectivité et sans lesquelles un citoyen serait un étranger dans sa société. Elles lui permettent aussi de s'initier à l'héritage culturel de communautés faisant partie de la pluralité culturelle.

Enfin, sur le plan de l'intégration sociale, les disciplines de ce domaine devraient amener l'élève à développer ses propres valeurs et attitudes en rapport avec les valeurs et les principes qui fondent la société québécoise. Elles le préparent à l'exercice de son rôle de citoyen, dans son milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté.

Relations entre le domaine de l'univers social et les autres éléments du Programme de formation

C'est, entre autres choses, à travers l'analyse des réalités sociales que les élèves développeront les compétences visées par les différents programmes du domaine de l'univers social. Pour comprendre ces réalités, ils devront réaliser des tâches complexes qui nécessitent et alimentent à la fois les compétences à exercer leur jugement critique, à exploiter de l'information, à résoudre des problèmes, à travailler efficacement, à coopérer, etc. Bref, dans ce contexte, les élèves seront appelés non seulement à recourir aux compétences transversales retenues dans le Programme de formation mais aussi à les développer.

Les domaines généraux de formation sont des lieux de convergence des interventions éducatives qui s'harmonisent particulièrement bien aux visées des programmes disciplinaires qui composent le domaine de l'univers social. Les intentions éducatives et les axes de développement de certains domaines généraux de formation ont d'ailleurs des affinités évidentes avec celui de l'univers social. Pensons, notamment, aux visées des domaines *Vivre ensemble* et *citoyenneté* de même que *Environnement et consommation*.

Le domaine de l'univers social présente également de véritables liens dynamiques avec chacun des quatre autres domaines. Les apprentissages proposés dans l'un ou l'autre de ces domaines complètent souvent ceux visés dans les programmes de géographie et d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Par exemple, le développement des compétences liées au domaine des langues permettra aux élèves d'accéder à

des documents, de se les approprier, de les traiter et de communiquer efficacement les résultats de leurs recherches. À son tour, le domaine de l'univers social offre une source intarissable d'objets d'étude et de références susceptibles de rejoindre les préoccupations et les champs d'intérêt très diversifiés des élèves.

Pour mieux lire et comprendre les réalités sociales, territoriales ou économiques d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, l'élève devra pouvoir recourir à divers concepts mathématiques, scientifiques et technologiques. En contrepartie, le domaine de l'univers social est un terreau extrêmement fertile qui peut aider le jeune à comprendre le sens et la pertinence de l'apprentissage de ces concepts.

Par ailleurs, le domaine des arts contribuera à développer chez l'élève une ouverture et une sensibilité à l'égard de l'expression artistique d'une société qui l'aideront à enrichir son référentiel de lecture des diverses composantes du domaine de l'univers social.

Enfin, pour que les élèves puissent faire des choix individuels et collectifs éclairés, le domaine du développement personnel les invite à réfléchir sur les comportements et les valeurs des individus et des sociétés de même qu'à analyser ces mêmes comportements et valeurs. Cette démarche est enrichie des compétences et des contenus que proposent les programmes du domaine de l'univers social et qui, à leur tour, la nourrissent.

Points communs aux disciplines du domaine de l'univers social

Relations entre les disciplines du domaine de l'univers social

Les disciplines de la géographie ainsi que de l'histoire et éducation à la citoyenneté favorisent l'ouverture sur le monde. Elles proposent des regards complémentaires sur

les réalités sociales et s'épaulent afin de favoriser chez l'élève la connaissance et la compréhension de ces réalités sociales et du sens des actions humaines. Elles invitent à observer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité qui caractérisent le monde actuel.

Pour participer à une société de plus en plus complexe et changeante, l'élève doit disposer de repères et de clés de lecture. Ces repères et ces clés lui permettent de saisir et d'interpréter les processus qui président à l'organisation de cette société dans l'espace et dans le temps. Ils l'aident également à comprendre la nature et l'importance des rapports qui s'établissent à l'intérieur d'une société, entre différentes sociétés ou encore entre les sociétés et leur territoire. En adoptant ces angles particuliers d'étude du réel que sont l'espace et le temps, les deux disciplines du domaine recourent à des concepts qui, par leur complémentarité, s'avèrent précieux dans le décodage des réalités sociales.

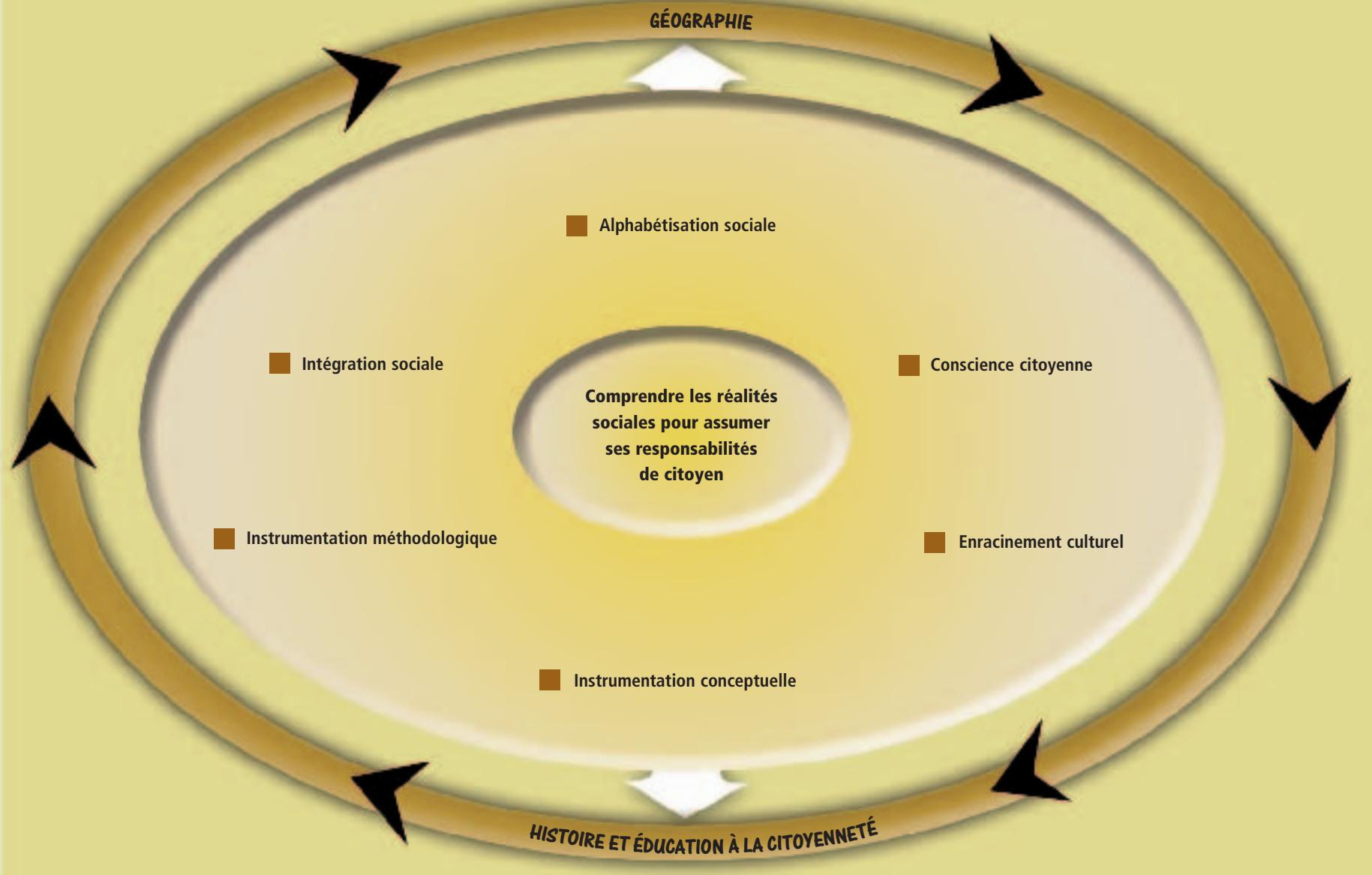
Apprentissages communs aux disciplines du domaine de l'univers social

Le programme de géographie et le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté sont étroitement liés par le caractère même des compétences que l'élève est invité à développer. Plusieurs apprentissages sollicitent un va-et-vient d'une discipline à l'autre. Ainsi, l'élève qui apprend à lire l'organisation d'un territoire ou à interpréter un enjeu territorial tient compte des actions humaines passées et des traces qu'elles ont laissées dans l'organisation de l'espace. Réciproquement, lorsque l'élève apprend à interroger et à interpréter les réalités sociales, il tient compte de l'organisation territoriale des sociétés concernées. C'est en apprenant à décoder le réel dans une perspective spatio-temporelle et en comprenant l'importance de l'action humaine que l'élève construit sa conscience citoyenne.

C'est aussi en réalisant la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques, compte tenu de ses répercussions sur l'avenir de la collectivité, qu'il poursuit cette construction.

Le schéma qui suit illustre à la fois cette synergie des deux disciplines et les apprentissages qu'elles partagent.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINÉ DE L'UNIVERS SOCIAL



Domaine des arts

Les arts sollicitent différentes formes d'intelligence et permettent d'appréhender le réel, de le comprendre, de l'interpréter et de le transposer dans un langage symbolique. Parce que la pratique d'un art ouvre la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité, elle donne une signification nouvelle aux choses tout en facilitant la communication par des productions artistiques. Marqués par les valeurs culturelles et sociales ayant cours dans la vie quotidienne, langages et productions artistiques contribuent en retour à leur évolution et témoignent de l'histoire, de même que des sociétés et, par extension, de l'humanité. Dans un contexte de mondialisation qui concerne également la culture, les arts jouent un rôle primordial dans l'expression et la préservation des valeurs d'une collectivité. S'ils sont l'objet, à l'échelle mondiale, d'enjeux commerciaux qui s'accompagnent d'une certaine homogénéisation des cultures, ils demeurent néanmoins l'un des moyens les plus efficaces pour un peuple de sauvegarder, de développer et d'affirmer son identité culturelle.

Contribution du domaine des arts à la formation générale de l'élève

Les arts stimulent la conscience corporelle, nourrissent l'imaginaire et contribuent à développer l'estime de soi. Lorsqu'il pratique un art, l'élève fait appel à toutes les dimensions de son être – son corps, sa voix, son imagination, sa culture – pour traduire sa perception du réel et sa vision du monde. Il a recours à un langage symbolique qui lui ouvre de nouvelles perspectives sur lui-même, sur l'autre et sur son environnement. L'éducation artistique concourt ainsi, par le développement de son pouvoir d'action, à la structuration de son identité et à l'enrichissement de sa vision du monde. Elle permet aussi, par

ailleurs, le rapprochement entre les apprentissages scolaires et le monde du travail. Lorsqu'elle se poursuit de façon continue jusqu'à la fin des études secondaires, elle peut en effet ouvrir la voie à des études qui mènent à un grand nombre de professions ou de métiers rattachés aux arts et à la culture.

Au primaire, l'élève a commencé à créer, à interpréter et à apprécier des œuvres artistiques dans deux des quatre disciplines du domaine des arts. Il a eu l'occasion de s'approprier une dynamique de création et de prendre conscience de son potentiel créateur par l'exploitation des langages artistiques. Il est entré en contact avec des œuvres qui lui offrent une diversité de modèles d'expression et de communication, ce qui lui a permis d'apprécier la richesse de divers langages artistiques, d'aller à la découverte de son environnement culturel et de jeter les bases d'une culture générale en devenir.

La formation artistique au secondaire s'inscrit dans la continuité de celle du primaire. Les programmes du premier cycle du secondaire visent en effet le développement des mêmes compétences. Dans le cas de l'art dramatique, de la danse et de la musique, il s'agit des compétences *Créer, Interpréter et Apprécier des œuvres artistiques*, alors que, pour les arts plastiques, il s'agit des compétences *Créer des images personnelles, Créer des images médiatiques et Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images médiatiques*. L'élève poursuit donc la formation amorcée au primaire, mais dans une seule discipline qu'il doit choisir parmi celles qui sont offertes à son école. Il approfondit la connaissance qu'il a de cette discipline en s'appropriant davantage les principes, le langage et les techniques de base qui la caractérisent. Il est appelé à vivre

une diversité d'expériences artistiques qui l'interpellent sur le plan personnel et l'amènent à communiquer ses images intérieures et à exprimer sa vision du monde. Ces expériences l'obligent aussi à se situer par rapport aux autres et à déterminer le rôle qu'il peut jouer dans un travail de création individuel ou collectif.

C'est en alliant perceptions, intuitions, impressions et savoirs de toutes provenances que l'élève réalise, interprète ou apprécie des productions artistiques. Il s'appuie sur des réflexions, sur des échanges de vues et sur de l'information puisée dans différentes sources. On assiste donc à un aller-retour dynamique et sans cesse renouvelé entre pratique et théorie, action et réflexion, expérience et enrichissement culturel. L'élève est également amené à développer son esprit critique ainsi que son sens esthétique et à élargir ses horizons culturels par le contact avec les œuvres d'artistes de différentes époques ou origines. Sa formation artistique gagne ainsi à se prolonger dans la fréquentation de lieux culturels, la rencontre avec des artistes et la participation active à la vie artistique au sein même de l'établissement scolaire. Enfin, le domaine des arts doit être aussi l'occasion d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage en raison de leur potentialité en tant que nouveaux moyens d'expression, d'inspiration et de communication.

Relations entre le domaine des arts et les autres éléments du Programme de formation

L'éducation artistique implique des liens interdisciplinaires qui favorisent le transfert des apprentissages et l'ancrage des savoirs. Le domaine des arts ne peut être considéré isolément. Il doit être abordé dans une perspective

systémique qui permet d'établir des liens avec les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les autres domaines d'apprentissage.

La création, l'interprétation et l'appréciation de productions artistiques s'accompagnent généralement d'une réflexion approfondie sur les grandes problématiques contemporaines, rejoignant les intentions éducatives des domaines généraux de formation. Par ailleurs, les propositions de création sont, tout comme les repères culturels, une porte d'entrée privilégiée vers les domaines généraux de formation. La planification et la réalisation de projets artistiques ou interdisciplinaires, le travail en équipe, l'interprétation d'œuvres ainsi que l'expression d'opinions sont autant d'actions qui permettent de répondre aux intentions éducatives ciblées par chacun de ces domaines et de les exploiter.

L'éducation artistique contribue au développement de chacune des compétences transversales. En raison de la nature des disciplines artistiques, la pensée créatrice est sollicitée tout au long de la démarche de création, de même que dans les situations d'interprétation et d'appréciation. L'élève est aussi amené à exploiter l'information, à résoudre des problèmes artistiques complexes, à se donner des méthodes de travail efficaces, à exercer son jugement critique et esthétique, à exploiter les technologies de l'information et de la communication, à actualiser son potentiel, à coopérer et à communiquer de façon appropriée.

L'éducation artistique permet d'établir des relations significatives et diversifiées avec les autres domaines disciplinaires. Par exemple, l'élève qui pratique un art s'approprie un langage symbolique et le développe pour construire du sens, au même titre qu'il se sert des codes d'une langue pour communiquer oralement ou par écrit. Il a recours aux ressources de la langue parlée et écrite lorsqu'il porte un

jugement critique et esthétique sur des productions artistiques ou qu'il rend compte de son expérience de création, d'interprétation ou d'appréciation. Par exemple, pour apprécier des œuvres ou des réalisations artistiques, l'élève doit les situer dans leur contexte historique, faisant ainsi appel à des notions, à des concepts et à des stratégies propres aux disciplines du domaine de l'univers social. La découverte d'œuvres littéraires enrichit son bagage culturel et lui permet de mieux apprécier certaines œuvres artistiques. La possibilité de travailler une même problématique tant du point de vue des arts que de celui de la mathématique, de la science et de la technologie lui fournit l'occasion d'aborder deux modes d'appréhension du réel qui sont complémentaires et se nourrissent l'un l'autre. La pratique artistique contribue aussi au développement personnel de l'élève. Elle l'amène à aborder et à traiter de façon particulière des enjeux d'ordre éthique et moral, des problématiques sociales, des croyances et des valeurs, et l'aide à adopter des attitudes et des habitudes de vie équilibrées.

Voilà, brièvement exposés, le potentiel interdisciplinaire du domaine des arts et la diversité des liens qu'il permet d'établir avec les autres éléments du Programme de formation. Compte tenu de ce qui précède, on peut aisément affirmer que l'apprentissage des arts contribue à l'enrichissement culturel de l'élève et à l'accomplissement de la mission de l'école.

Points communs aux disciplines du domaine

Chaque discipline artistique possède un langage, des règles ou des conventions, des principes et des outils qui lui sont propres. Chacune représente aussi, en raison de la spécificité de son langage – qui peut être gestuel, visuel, sonore ou corporel –, une manière particulière de se connaître, d'entrer en relation avec les autres et d'inter-

agir avec l'environnement. Toutefois, au delà de leurs particularités, les disciplines artistiques favorisent les mêmes apprentissages fondamentaux. Cette base commune permet une éventuelle transition d'une discipline à l'autre en cours de formation, lors du passage du primaire au secondaire ou d'un cycle à l'autre, par exemple, ou encore à l'occasion d'un changement d'école.

Apprentissages fondamentaux

- Concrétiser et communiquer par un langage symbolique des idées, des images intérieures, des impressions, des sensations, des émotions et des sentiments dans des créations ou des interprétations artistiques variées.
- Apprécier des éléments de ses propres réalisations et de celles d'autres élèves, ainsi que des éléments d'œuvres d'hommes et de femmes de différentes origines ou époques, en se référant à des critères variés et en s'exprimant oralement ou par écrit.

Attitudes

- Réceptivité à ses sensations, à ses impressions, à ses émotions et à ses sentiments.
- Ouverture quant aux incidents de parcours, au risque dans ses essais et ses choix, aux propositions de création, aux œuvres et au contexte historique qui se rapporte à chacune d'elles.
- Attitude constructive à l'égard du travail d'équipe, de ses expériences artistiques et de la critique.
- Respect, notamment, des œuvres artistiques, de ses propres réalisations et de celles de ses pairs.

Dynamique de création

Depuis l'idée inspiratrice initiale jusqu'au moment où il se sépare de l'œuvre, l'artiste est engagé dans un cheminement dynamique et complexe. Ce cheminement, qui peut être décrit de différentes façons, a notamment été

présenté comme une *dynamique de création*¹. Cette dynamique est décomposée en un processus et une démarche étroitement reliés.

Le processus

Le processus comporte trois phases qui se succèdent dans le temps, soit l'ouverture, l'action productive et la séparation. La phase d'ouverture est définie comme le moment d'« accueil de l'idée inspiratrice », la phase d'action productive est celle de la mise en forme de la création, alors que la phase de séparation correspond au moment où le créateur se détache de son œuvre.

La phase d'ouverture se déroule sous le signe de l'intuition et de la spontanéité; c'est le mouvement d'inspiration qui domine. L'élève ne s'arrête pas à la première idée venue : il explore et développe les émergences qui s'imposent et qui correspondent davantage à ce qui le touche. Il doit garder des traces de certaines idées, retenir les plus significantes et développer autour d'elles une intention de création. La phase d'action productive implique la mise en forme d'une création; c'est le mouvement d'élaboration qui domine. Cette phase suppose une conscience en action qui oriente le travail créateur et conduit l'élève à résoudre des problématiques complexes tant par sa sensibilité que par son intelligence. Dans ce contexte, il doit exploiter des combinaisons, développer et organiser les éléments retenus et mettre l'accent sur la concrétisation d'une idée. Il évalue le degré de correspondance entre l'idée qui l'habite intérieurement et ce qui prend forme. La phase de séparation représente un moment d'arrêt où il réfléchit sur sa réalisation et analyse sa production pour en apprécier la correspondance avec son inspiration initiale. Le fait de montrer sa réalisation lui permet de prendre connaissance de la perception et de l'appréciation des autres. Le mouvement de distanciation qui prend toute son importance au moment de la phase de séparation permet à

l'élève de se détacher de sa réalisation et de la considérer comme une étape dans son cheminement artistique.

La démarche

La démarche repose principalement sur le jeu interactif de trois mouvements : l'inspiration, qui insuffle des idées; l'élaboration, qui correspond au développement et à l'articulation des idées; et la distanciation, qui constitue un mouvement d'éloignement de la part du créateur à l'endroit de ce qui émerge de son action. Ces trois mouvements, qui se retrouvent à chacune des phases du processus, sont interdépendants et complémentaires, et génèrent des actions spécifiques à chaque phase. Il peut toutefois arriver que l'élève, comme le créateur, traverse la deuxième phase du processus sans nécessairement rencontrer de difficultés importantes et donc sans avoir à lâcher prise et à s'éloigner du travail créateur pour cerner ou résoudre une difficulté.

Propositions de création

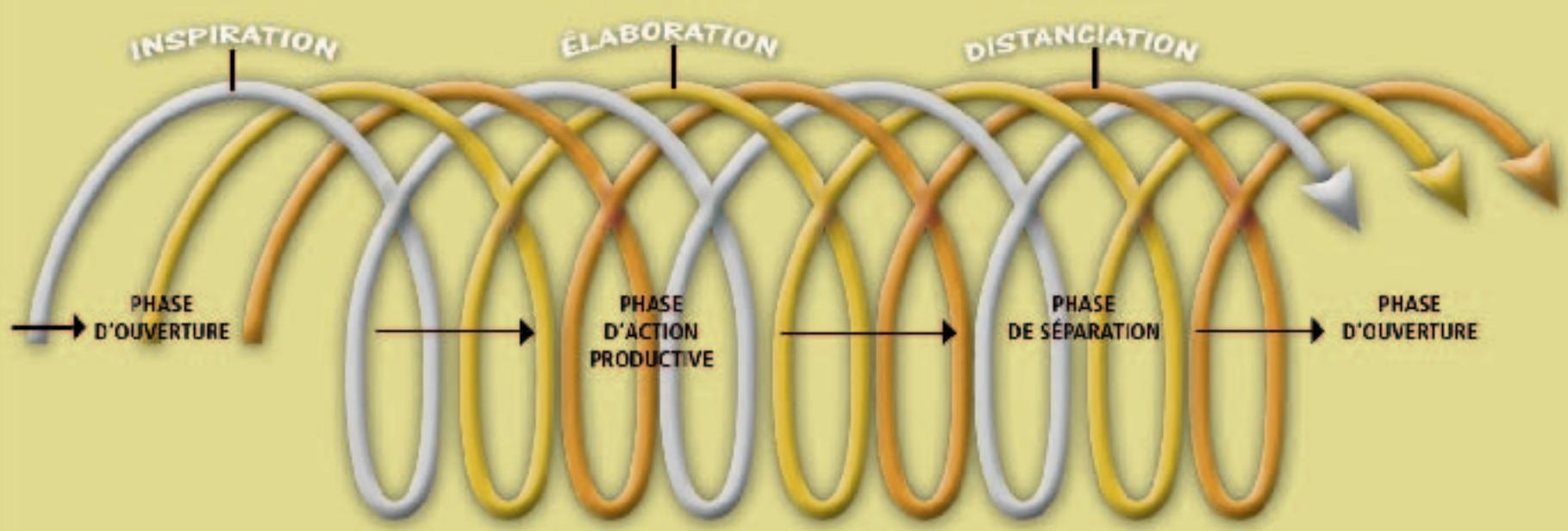
Les propositions de création sont des pistes de travail pouvant servir d'amorce, de fil conducteur ou de trame à la dynamique de création. Elles sont adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt des élèves et présentent des problématiques qui offrent une multiplicité de solutions et de réponses possibles. Inspirées du réel, de l'imaginaire, de productions artistiques et médiatiques ou de la rencontre avec des artistes professionnels, elles sont liées aux intentions éducatives des domaines généraux de formation et aux repères culturels. Dans ses réalisations, l'élève est invité à transposer sa vision de la proposition de manière concrète, expressive et symbolique.

Quel que soit le modèle théorique retenu, il importe d'accorder au processus créateur une place centrale parmi les activités d'apprentissage en arts. Tout comme l'interprétation et l'appréciation d'œuvres, la création constitue

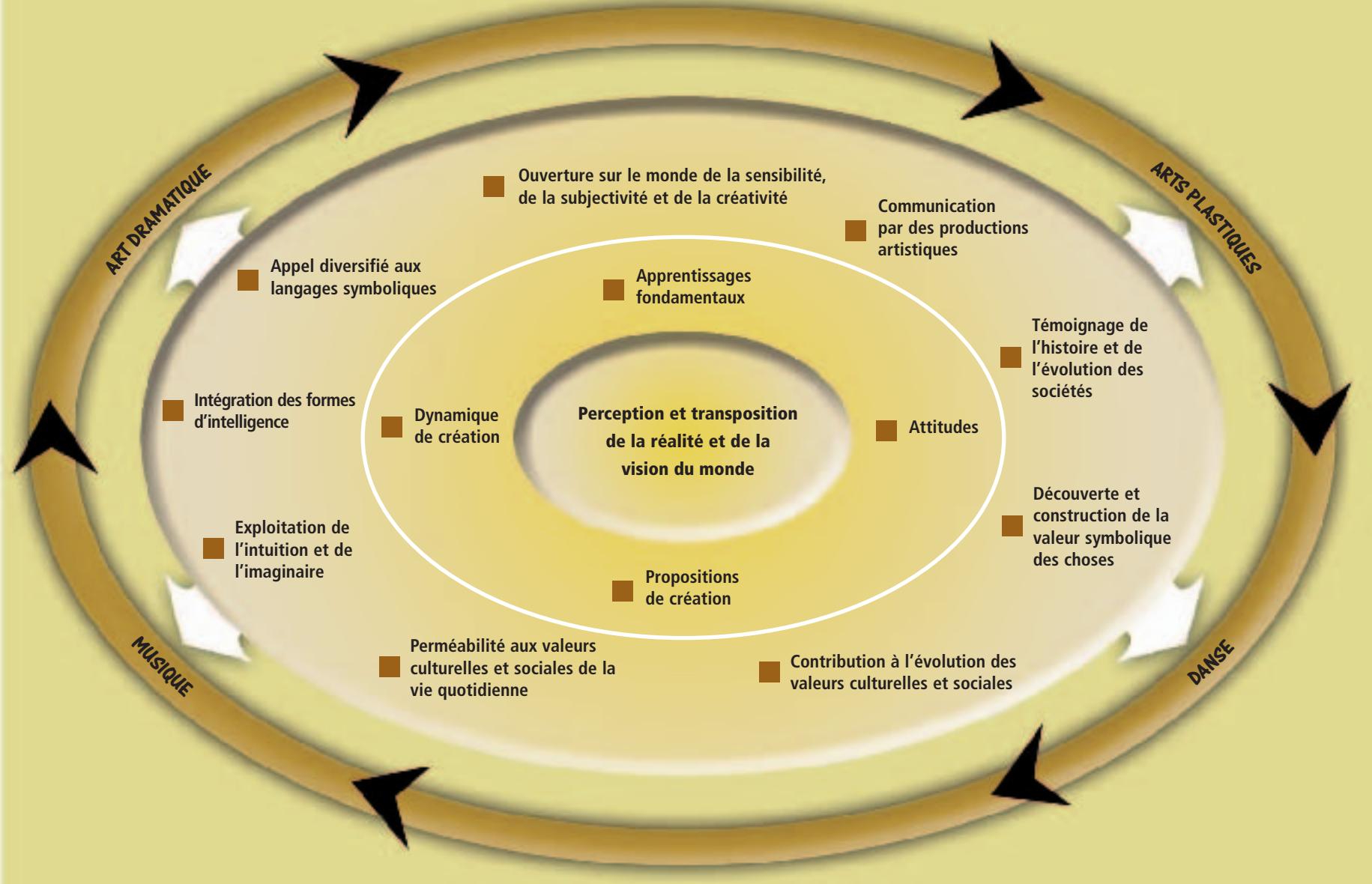
un élément incontournable de toute démarche d'appropriation de l'univers artistique. Ainsi, le processus créateur joue un rôle privilégié au sein des apprentissages fondamentaux transférables d'une discipline artistique à l'autre.

1. Nous faisons référence ici aux travaux du chercheur Pierre Gosselin, qui a ainsi nommé la démarche de création. Nous lui empruntons sa conception de la dynamique de création de même que le schéma qui la représente. Voir P. GOSSELIN, G. POTVIN, J.-M. GINGRAS et S. MURPHY, « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 3, 1998, p. 647-666.

UNE REPRÉSENTATION DE LA DYNAMIQUE DE CRÉATION À LA FOIS COMME UN PROCESSUS ET UNE DÉMARCHE



CARACTÉRISTIQUES DU DOMAINE DES ARTS ET POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES



Domaine du développement personnel

Le domaine du développement personnel permet à chaque individu de se développer dans toutes ses dimensions, de réfléchir et d'agir sur lui-même, de se comprendre, de reconnaître sa valeur positive et de s'impliquer dans l'action pour améliorer certaines de ses réalités. Les disciplines qui le composent² l'invitent à entrer en relation avec les autres, à aller à la rencontre d'autres cultures et à en apprécier la diversité. Elles lui permettent également de connaître son héritage culturel par l'entremise d'œuvres qui témoignent de croyances et de courants de pensée issus de divers lieux et époques. De plus, elles l'aident à mieux comprendre les différentes façons de voir et d'agir qui tissent notre culture.

Contribution du domaine du développement personnel à la formation générale de l'élève

L'élève de 12 à 14 ans s'engage dans une période intense de changements. Il quitte le monde de l'enfance pour entrer dans celui de l'adolescence. Cette période, marquée par des transformations accélérées et déstabilisantes tant sur le plan physique que sur le plan psychologique, provoque chez lui des remises en question et accentue sa recherche d'une nouvelle identité. Mû par le doute et le besoin de s'affirmer, l'adolescent remet en cause les idées, les croyances et les valeurs qui lui ont été transmises. Il aime les confronter avec celles de ses pairs et celles des adultes qui font figure d'autorité. Ce questionnement de même que les prises de position et les actions qui en découlent lui permettent de mieux se connaître et de trouver peu à peu sa place dans son milieu. De plus, la fréquentation de l'école secondaire favorise l'émergence de nouveaux rapports sociaux, en raison du nombre et de la diversité des personnes que l'élève y côtoie.

Programme de formation de l'école québécoise

Chacune à leur façon, les disciplines du domaine contribuent au développement intégral de l'élève. Elles prennent en compte les dimensions physique, intellectuelle, affective, sociale, morale ou spirituelle de sa croissance. Elles l'aident à prendre conscience de l'interaction qui existe entre ces dimensions et de l'importance de chacune d'elles pour son épanouissement personnel. En ce sens, elles contribuent de façon privilégiée à la structuration de l'identité de l'élève et à l'élaboration de sa vision du monde. En effet, elles amènent l'adolescent à saisir l'aspect toujours évolutif de son développement personnel. Elles l'aident à accroître son pouvoir d'action dans des contextes variés et à élaborer des outils utiles à la poursuite de sa réalisation comme individu. Elles le rendent également plus conscient du rôle unique qu'il a à jouer dans l'édification de la société.

Relations entre le domaine du développement personnel et les autres éléments du Programme de formation

Les problématiques traitées dans le domaine du développement personnel sont étroitement liées aux cinq domaines généraux de formation. Pour être en mesure de les aborder, l'élève doit recourir aux savoirs qu'il a construits dans d'autres domaines d'apprentissage. Par exemple, lorsqu'il s'interroge sur des questions d'actualité qui concernent la santé, l'éthique ou le phénomène religieux, il fait appel à des habiletés langagières : maîtrise du vocabulaire, construction du sens, argumentation à l'appui de son opinion, décodage du message, appréciation des nuances, etc. Quand il se questionne sur des problématiques d'ordre éthique traitant de l'environnement ou de la santé, il puise dans des savoirs construits en mathématique et en science et technologie pour mieux interpréter les enjeux

sous-jacents. À d'autres moments, il est invité à juger le traitement médiatique de certains événements en se référant à ce qu'il a appris en géographie ou en histoire et éducation à la citoyenneté. Enfin, il met à profit certains des savoirs qu'il a acquis dans le domaine des arts lorsqu'il exerce son jugement critique à propos de diverses manifestations culturelles.

Les compétences transversales constituent des outils essentiels pour rendre l'élève capable d'analyser et de traiter les situations complexes dans une société en perpétuel mouvement. Les situations d'apprentissage proposées à l'élève dans l'une ou l'autre des disciplines du domaine du développement personnel l'amèneront, d'une part, à recourir à ces compétences et contribueront, d'autre part, à leur acquisition.

Points communs aux disciplines du domaine du développement personnel

Bien que les disciplines du domaine du développement personnel possèdent leur spécificité, elles ont pour visée commune de développer chez l'élève le souci de sa santé physique et de son équilibre mental de même qu'une préoccupation pour le mieux-vivre collectif. Elles l'incitent à réfléchir et à s'interroger sur lui-même, sur ses rapports avec les autres et avec l'environnement. Elles l'aident à trouver des réponses aux questions que soulève son besoin d'épanouissement dans le respect de la collectivité

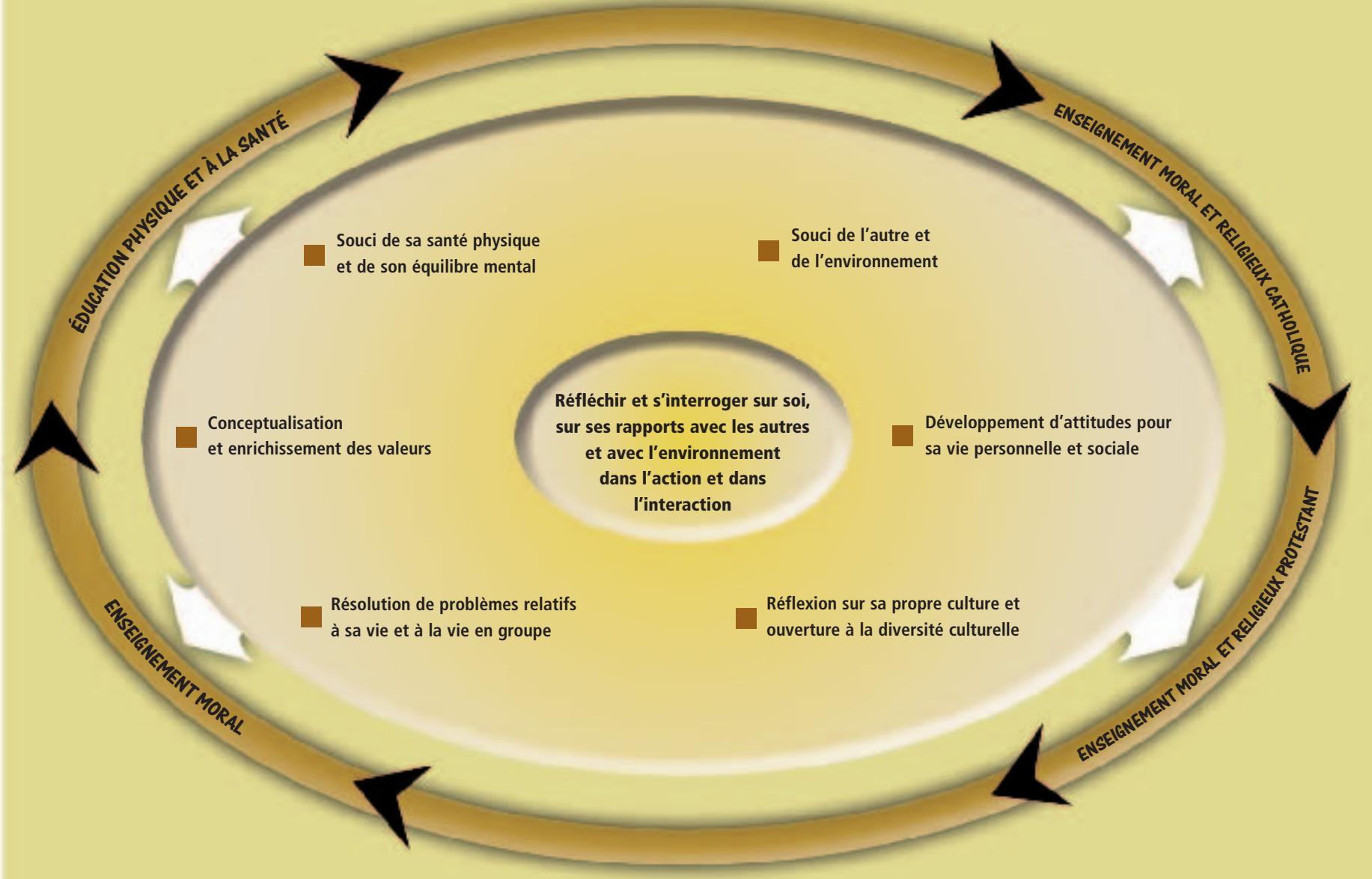
2. Le domaine du développement personnel regroupe l'éducation physique et à la santé, l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique ainsi que l'enseignement moral et religieux protestant. La première discipline s'adresse à tous les élèves, tandis que les trois autres font l'objet d'un choix.

et à relever les défis inhérents à la période de transformation qu'il traverse. Elles lui permettent de développer les outils dont il a besoin pour chercher par lui-même des solutions à des problèmes d'ordre personnel ou social. Elles enrichissent son regard sur des réalités qui le touchent de près, comme la santé, les relations interpersonnelles, les rapports à la consommation ou à l'environnement. Elles contribuent à enrichir également le référentiel de valeurs à l'aide duquel il éclaire ses choix présents et futurs. Ce référentiel lui permet en outre d'explorer des pistes d'action concernant des questions relatives à sa croissance personnelle, à son développement moteur, à sa condition physique, à son équilibre mental et spirituel ainsi qu'à ses relations avec autrui. L'élève apprend ainsi à discerner ce qu'il est souhaitable ou non de faire dans diverses situations de sa vie.

Les apprentissages propres à ces disciplines permettent à l'élève de développer des valeurs telles que l'engagement, l'affirmation de soi, la solidarité, l'égalité, la dignité et de les intégrer dans ses relations avec les autres et l'environnement. Ils favorisent également le développement de qualités telles que la confiance en soi et en l'autre, le courage, le sens de l'effort, le goût du dépassement, l'autonomie et le sens des responsabilités. Enfin, ces disciplines favorisent l'ouverture d'esprit, le respect des diverses opinions et croyances ainsi que l'acceptation de la différence en ce qui a trait, notamment, aux aptitudes physiques ou intellectuelles et aux modes d'expression culturelle. À travers elles, l'élève est appelé à reconnaître les exigences de la vie de groupe et à se préparer à agir en citoyen responsable.

Le schéma qui suit présente les points que partagent les quatre disciplines du domaine du développement personnel.

POINTS COMMUNS AUX DISCIPLINES DU DOMAINES DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL



Bibliographie

Section générale

ARCAND, Lyne et autres. *Les compétences essentielles liées à la santé et au bien-être à intégrer au curriculum des enfants de l'éducation préscolaire et des jeunes du primaire et du secondaire au Québec*, Québec, ministère de l'Éducation, 1998, 75 p.

BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction : Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987, 192 p.

BARTH, Britt-Mari. *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993, 208 p.

CLOUTIER, Richard et André RENAUD. *Psychologie de l'enfant*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1990, 773 p.

COHEN, Elizabeth G. *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour une classe hétérogène*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1994, 212 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE DU QUÉBEC. *Le pluralisme religieux au Québec : Un défi d'éthique sociale*, Québec, 1995, 51 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état des besoins en éducation*, Québec, 1998, 110 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour la réforme du système éducatif : Dix années de consultation et de réflexion, Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, 1995, 65 p.

CYR, Paul. *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Anjou, CEC, 1996, 181 p. (Collection Le point sur...).

DELORS, Jacques. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, Paris, Odile Jacob, 1996, 311 p.

GARDNER, Howard. *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 1996, 236 p.

GILLET, Pierre (dir.). *Construire la formation*, Paris, ESF, 1992, 157 p.

GOLEMAN, Daniel. *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, 1997, 422 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 Université, 1999, 431 p.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.

MARZOUK, Abdellah, Pauline CÔTÉ et John KABANO. *École, éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*, Monographie n° 49, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation. GREME, 1997, 61 p.

NOISEUX, Gilles. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Sainte-Foy, MST, 1998, tome 1, 232 p.

NOISEUX, Gilles. *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*, Sainte-Foy, MST, 1998, tome 2, 552 p.

PARÉ, André. «*Créativité et apprentissage*», *Créativité et pédagogie ouverte*, volume II, Laval, NHP, 1977, 320 p.

PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1998, 125 p.

PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950, 342 p.

PIAGET, Jean. *La naissance de l'intelligence*, 7^e édition, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970, 370 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, DIRECTION DES COMMUNICATIONS. *Un Québec fou de ses enfants : Rapport du Groupe de travail pour les jeunes*, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 1991, 179 p.

REY, Bernard. *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, 216 p.

RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (dir.). *Éduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Paris et Dijon, Éditions Sciences humaines, 1998, 540 p.

TARDIF, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique?*, avec la collaboration d'Annie Presseau, Paris, ESF, 1998, 127 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques, 1999, 223 p.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques, 1992, 474 p.

Compétences transversales et domaines généraux de formation

ASSAGIOLI, Roberto. *L'acte de volonté*, traduit par Paul Paré, Montréal, Centre de psychosynthèse, 1987, 236 p.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT. *Guide québécois des ressources en éducation en formation relative à l'environnement et au développement durable*, Montréal, AQPÉRE, 1995, 64 p.

AUDIGIER, François. *Projet Éducation à la citoyenneté démocratique. Concept de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique : Une première synthèse*, Paris, Institut national de recherche pédagogique pour le Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1998.

- BANNISTER, Rosella et C. MONSMA. *Classification of Concepts in Consumer Education* (Monography 137), Cincinnati, South-Western Publishing Co., 1982, 56 p.
- BARETTE, Diane. *Différences et particularités de l'approche par compétences par rapport à l'approche par objectifs : Programme d'études DEFIS*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996.
- BATESON, Gregory. *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1977-1980, 2 vol.
- BEAUDET, Alain. *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, ESF, 1973, 123 p.
- BOULET, Albert. *Enseigner les stratégies d'apprentissage au primaire et au secondaire*, Hull, Réflex, 1998, 145 p.
- BRÉE, Joël. *Les enfants, la consommation et le marketing*, Paris, PUF, 1993, 20 p.
- CAPRA, Fritjof. *Le temps du changement*, Monaco, Éditions du Rocher, 1983, 406 p.
- CHEVALIER, Jacques. *Histoire de la pensée 2 : La pensée chrétienne*, Paris, Flammarion, 1956, 845 p.
- CLOUTIER, Richard. *Psychologie de l'adolescence*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1990, 340 p.
- COLLINS, M., D. STUDD et J. WALLACE. *Planifier ta carrière... Un défi quotidien*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1991, 2 vol.
- COMITÉ INTERMINISTÉRIEL D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT. *Situations d'apprentissage, 13 fiches*, Québec, ministère de l'Environnement et de la Faune, 1994.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les défis éducatifs de la pluralité*, Sainte-Foy, Direction des communications, 1987, 43 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Sainte-Foy, Direction des communications, 1994, 116 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*, Sainte-Foy, Direction des communications, 1995, 116 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école, une communauté éducative : Voies de renouvellement pour le secondaire*, Sainte-Foy, Direction des communications, 1998, 71 p.
- CROIZIER, Monique. *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF, 1993, 144 p.
- CROSERA, S. *Pour comprendre un adolescent et communiquer avec lui*, Paris, De Vecchi, 2000, 154 p.
- DUCLOS, Germain, Danielle LAPORTE et Jacques ROSS. *L'estime de soi de nos adolescents : Guide pratique à l'intention des parents*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire de Montréal, 1995, 178 p.
- DUMAS, Jean-Louis. *Histoire de la pensée 2 : Renaissance et Siècle des lumières*, Paris, Tallandier, 1990, 445 p.
- ERIKSON, Erik H. *Adolescence et crise : La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1992, 328 p. (Collection Nouvelle bibliothèque scientifique).
- ERIKSON, Erik H. *Enfance et société*, 7^e édition, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1982, 285 p.
- FETRO, J. V. « Personal and Social Skills Development is Basic », *The Comprehensive School Health Challenge: Promoting Health through Education*, Santa Cruz (Californie), ETR Associates, 1994, vol. 1, 11 p.
- GAGNÉ, Pierre-Paul. *Pour apprendre à mieux penser*, Montréal, Chenelière/Didactique, 1999, 256 p.
- GONNET, Jacques. *Éducation et médias*, Paris, PUF, 1997, 128 p. (Collection Que sais-je?).
- GRANGEAT, Michel. *La métacognition : Une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997, 61 p.
- GUNTER, Barrie et Adrian FURNHAM. *Children as Consumers: A Psychological Analysis of the Young People's Market*, London, New York, Routledge, 1998, 215 p.
- HACHÉ, Lorraine, Phil S. JARVIS et Dave E. REDEKOPP. *Plan directeur pour le design en développement de vie-carrière : Compétences, guide de la maternelle à l'âge adulte*, version abrégée, Centre national en vie-carrière, Développement des ressources humaines Canada, printemps 1998, 75 p.
- HERSKOVITS, Melville. *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, Payot, 1967, 331 p.
- HOWDEN, James. *Pratico-pratique : Coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*, Montréal, 1994, 142 p.
- JASMIN, Danielle. *Le conseil de coopération : Un outil de gestion pédagogique de la vie de classe*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1993, 132 p.
- JERPHAGNON, Lucien. *Histoire de la pensée : Philosophies et philosophes, Antiquité et Moyen Âge*, Paris, Tallandier, 1989, 537 p.
- JONES, E. H., N. S. MILLER et L. TRITSCH. «School Restructuring: How is the Health Program Affected?», *The Comprehensive School Health Challenge: Promoting Health Through Education*, Santa Cruz (Californie), ETR Associates, 1994, vol. 1, 611 p.
- KAGAN, Spencer. *Cooperative Learning: Resources for Teachers*, San Juan Capistrano, 1995.

- KAPFERER, Jean-Noël. *L'enfant et la publicité : Les chemins de la séduction*, Paris, Dunod, 1985, 199 p.
- KEMP, Daniel. *Aider son enfant à vivre une adolescence douce*, Blainville, Éditions E = MC², 1994, 196 p.
- LABORIT, Henri. *La nouvelle grille*, Paris, Robert Laffont, 1974, 357 p.
- LARAMÉE, Alain. *L'éducation critique aux médias*, Sainte-Foy, Télé-université, 1998, 182 p. (Collection Communication et société).
- LAURENDEAU, Marie-Claire et autres. «*Sensibilisation à la violence en milieu scolaire : Évaluation d'un programme-pilote*», *Apprentissage et socialisation*, 1989, vol. 12, n° 2, p. 89-98.
- LEDUC, Constance, Ginette H. BROCHU et Carole DESCHAMPS. *Pour mieux vivre ensemble : Guide pédagogique*, Commission des droits de la personne, Montréal, Modulo, 1991, 250 p.
- LEVIN, Pamela. *Les cycles de l'identité : Comment se développent nos compétences tout au long de notre vie*, Paris, InterÉditions, 2000, 255 p.
- MCNEAL, James U. *Kids as Customers: A Handbook of Marketing to Children*, New York, Lexington Books, 1992, 234 p.
- MEIRIEU, Philippe. *Enseigner : Scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989, 158 p.
- MEIRIEU, Philippe. *Des enfants et des hommes*, Paris, ESF, 1999, 133 p.
- MEYER-BISCH, Patrice (dir.). *La culture démocratique : un défi pour les écoles*, Paris, UNESCO, 1995, 152 p. (Collection Culture de la paix).
- MORIN, Edgar. *La tête bien faite : Repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999, 155 p.
- MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000, 131 p.
- MUCHIELLI, Roger. *Comment ils deviennent délinquants : Genèse et développement de la socialisation et de la dissocialité*, Paris, ESF, 1971, 217 p.
- NIETZSCHE, F. *Le gai savoir*, Paris, Gallimard, 1950, 379 p. (Collection Idées NRF).
- NOOR NKAKÉ, Lucie-Miami. *L'éducation à la compréhension internationale : Une idée qui fait son chemin*, Paris, Bureau international d'éducation, 1999, 47 p.
- OUELLET, Fernand (dir.). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1995, 543 p.
- PERRAUDEAU, Michel. *Échanger pour apprendre : L'entretien critique*, Paris, S.E.S.J.M./ Armand-Colin, 1998, 159 p.
- PIAGET, Jean. *La représentation du monde chez l'enfant*, 6^e édition, Paris, PUF, 1991, 335 p. (Collection Bibliothèque de philosophie contemporaine).
- PICHETTE, Michel (en collaboration). *Vivre avec les médias, ça s'apprend !*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec et Service aux collectivités (UQAM), 1996, 226 p.
- PIETTE, Jacques. *Éducation aux médias et fonction critique*, série Références et travaux universitaires, Montréal et Paris, L'Harmattan, 1996, 357 p.
- Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIII, n° 1 (numéro thématique : «L'éducation dans une perspective planétaire»), 1997, 238 p.
- ROUSSY, Michel. *Esquisse d'un modèle d'éducation aux médias pour les écoles secondaires au Québec*, thèse de doctorat, Département des sciences de l'éducation, Université de Montréal, juin 1993, 236 p.
- SAUVÉ, Lucie. *Pour une éducation relative à l'environnement*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1997, 361 p.
- SCHLEIFFER, Michel (dir.). *La formation du jugement*, Montréal, Logiques, 1992, 298 p.
- SÉGUIN, Claude. *La maîtrise des TIC : Un référentiel québécois*, Direction des ressources didactiques, ministère de l'Éducation, 1999, 26 p.
- SLAVIN, Robert. *Cooperative Learning*, New York, Longman Inc., 1983, 147 p.
- TARDIF, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies : Quel cadre pédagogique?*, avec la collaboration d'Annie Presseau, Paris, ESF, 1998, 127 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).
- VOLCY, Marc-Yves. *Mini-trousse : Pédagogie de la coopération*, Montréal, Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1991, 26 p.
- WILLIAMS, Linda V. *Deux cerveaux pour apprendre : Le gauche et le droit*, Paris, Éditions d'Organisation, 1986, 204 p.
- WOLFS, José-Luis. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Paris-Bruxelles, De Boeck-Université, 1998, 325 p. (Collection Pédagogies en développement).