

**LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION
OBJET D'EXAMEN EN ADAPTATION CONTINUE**

Document préparé par
Francine Bédard-Hô (chapitre 1) et
Denis Royer (chapitre 2)

Juin 2003

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1. L'HISTORIQUE DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION	1
Le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire	1
Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum	1
L'énoncé de politique éducative	3
La Commission des programmes d'études	3
L'évolution du concept de domaine général de formation	4
CHAPITRE 2 . LES CONCEPTS APPARENTÉS DANS D'AUTRES PROGRAMMES D'ÉTUDES	6
LES AIRES D'INTERACTION AU PROGRAMME D'ÉDUCATION INTERNATIONALE	6
Les aires d'interaction.....	6
Le développement des attitudes	7
La certification	8
LES DOMAINES DANS LE PROGRAMME D'ÉTUDES DU JAPON.....	9
Les domaines	9
Les activités spéciales	11
L'évaluation	11
LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE DANS LE PROGRAMME D'ÉTUDES DE HONG-KONG	12
La visée générale de l'éducation.....	12
Les visées générales du programme d'études	12
Les sept buts de l'apprentissage.....	12
Les sept buts d'apprentissage.....	13
La structure du programme d'études	13
Les visées et la signification de l'apprentissage tout au long de la vie.....	14
Les expériences d'apprentissages et l'apprentissage tout au long de la vie.....	15
La planification, la conduite et l'évaluation des activités.....	15
LES CONCEPTS APPARENTÉS DANS D'AUTRES PROGRAMMES D'ÉTUDES : TABLEAU SYNTHÈSE	18
BIBLIOGRAPHIE	20

CHAPITRE 1. L'HISTORIQUE DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

Le Programme de formation de l'école québécoise introduit de nouveaux concepts, dont celui de domaines généraux de formation. Le bref historique présenté ci-après a pour objectif de permettre de comprendre, à partir principalement des documents fondateurs de la réforme, d'où vient cette composante de la formation proposée aux élèves des écoles primaires et secondaires.

Le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire

En juin 1994, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire présentait des pistes de réflexion en relation avec l'évolution et les nouveaux besoins du XXI^e siècle, tissant la toile de fond de la réforme à venir. Selon les membres du Groupe, trois grandes tendances influeraient sur l'école : l'internationalisation et la mondialisation, l'explosion des connaissances et le développement accéléré des technologies, et une complexification de la vie sociale. De là ressort une nouvelle proposition des rôles de l'école vis-à-vis des élèves qui consistent en ce qui suit :

- assurer leur développement;
- les faire apprendre et leur inculquer le goût d'apprendre;
- les initier au monde de la culture;
- les socialiser et les préparer aux rôles sociaux de la vie adulte;
- les éduquer, c'est-à-dire les élever et les faire réussir.

On discerne, dans la présentation des finalités et des rôles de l'école proposés par ce groupe de travail, des préoccupations souvent proches des futurs domaines généraux de formation.

Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum

C'est au Groupe de travail sur la réforme du curriculum que revient la primeur du concept de « Programme des programmes ». Celui-ci comprend des compétences transversales de quatre ordres (intellectuel, méthodologique, social et de la communication) et des éléments pour aider à définir certaines des compétences proposées¹. Ces éléments sont présentés sous l'angle d'une perspective, avec des éléments de contenu et des points d'ancrage dans les programmes d'études du primaire et du secondaire respectivement (Groupe de travail sur le curriculum, 1997, p. 121-131).

L'exemple suivant, extrait du rapport, indique que les auteurs ne parlaient toutefois pas de domaines généraux de formation comme tels et que le concept de compétences transversales primait.

¹ Ces éléments étaient les suivants : éducation à la consommation, éducation à la santé, éducation relative à l'environnement, éducation à la citoyenneté, éducation aux médias, information scolaire et professionnelle, éducation interculturelle, compréhension internationale et nouvelles technologies de l'information et de la communication –

ÉDUCATION À LA CONSOMMATION

Énoncé de la perspective

Texte présentant les enjeux et le rôle de l'école

Points d'ancrage dans les programmes d'études

Au primaire : histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.

Au secondaire : histoire et éducation à la citoyenneté, connaissance du monde contemporain.

Éléments de contenu

Les économies contemporaines. Caractéristiques de la société de consommation. Logique et stratégies médiatiques de mise en marché. Solutions de rechange à la société de consommation ici et ailleurs dans le monde. Effets de certains biens et services sur la santé. Production, consommation et préservation de l'environnement. Gestion du budget.

Compétences transversales

Apprendre à choisir avec discernement. Apprendre à devenir un consommateur averti. Respecter l'environnement et sa santé. Développer un esprit critique à l'égard de la publicité. Le rapport qualité-prix dans l'équipement sportif, les choix de loisirs et de biens culturels.

Le Groupe recommandait également que certains cours n'apparaissent plus à la grille-matières du secondaire comme cours obligatoires ni comme cours autonomes, mais que leur contenu soit intégré à d'autres matières, que des activités les remplacent ou, enfin, que certains éléments ne fassent plus partie du programme d'études. Ainsi, les éléments de contenu du programme *Formation personnelle et sociale* devraient être intégrés, au primaire et au secondaire, aux programmes d'éducation physique, de sciences et d'éducation à la citoyenneté, ou encore, être intégrés au programme d'études à titre de compétences transversales. Les contenus du programme *Économie familiale* étaient relégués à la famille. On recommandait également le remplacement du cours d'éducation au choix de carrière par des activités offertes par l'école, ainsi que la mise en place d'une école « orientante », s'appuyant en cela sur les conclusions du rapport Pagé². Le Groupe recommandait en outre l'intégration de la science et de la technologie, et la conversion du cours d'initiation à la technologie en un cours à option en 3^e secondaire. Dans le cas de l'écologie, la préoccupation de l'éducation à l'environnement devait être envisagée dans le contexte des compétences transversales dès le primaire, tandis que certaines de ses dimensions cognitives essentielles relèveraient, au primaire et au secondaire, des programmes de sciences, de géographie et d'éducation à la citoyenneté.

² GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE, *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Québec, ministère de l'Éducation, 1995, 71 p.

L'énoncé de politique éducative

Dans la suite chronologique des documents fondateurs de la réforme vient ensuite l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme*. Curieusement, le concept des domaines d'expérience de vie ou des domaines généraux de formation n'y est pas abordé. Seules les compétences transversales sont présentées dans le « Programme des programmes », et ce, comme des attitudes et des habitudes positives qui doivent être acquises au regard du travail intellectuel et de l'univers du savoir. Elles sont liées aux méthodes de travail, aux attitudes et aux comportements adoptés dans la vie personnelle et dans la vie sociale, de même qu'à la maîtrise de la langue (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997).

La Commission des programmes d'études

Pour sa part, la Commission des programmes d'études reprenait le concept du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum et le précisait dans les encadrements devant servir à l'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise. Ainsi, elle concevait le Programme des programmes comme une pièce visant l'intégration de l'ensemble des savoirs. Les *thèmes transversaux*, ainsi nommés, traduisaient des priorités éducatives qui font actuellement consensus. De plus,

ils permettent d'actualiser le curriculum et de tenir compte des changements sociaux. En les étudiant à l'école, l'élève fait des apprentissages essentiels à la vie courante et à son intégration sociale. Il s'approprie des valeurs, des attitudes et des comportements qui lui permettront de poursuivre sa formation et de vivre en société [...]. [Ils] ont des points d'ancrage dans les programmes d'études où on les trouve sous la forme de contenu d'apprentissage (CPE, 1998, p. 18).

Selon la Commission, le Programme des programmes touche tout le personnel de l'école, en particulier le personnel enseignant, mais c'est à la direction de l'école à qui doit en revenir la maîtrise d'œuvre. Le conseil d'établissement a également une responsabilité puisqu'il adopte le projet éducatif de l'école³.

La Commission regroupait les thèmes transversaux comme suit :

- Éducation interculturelle, éducation à la citoyenneté et compréhension internationale;
- Éducation à la consommation;
- Orientation personnelle et professionnelle – Entrepreneuriat;
- Éducation aux médias et éducation aux technologies de l'information et de la communication;
- Éducation à la santé, à la sécurité et à la sexualité;
- Éducation à l'environnement.

³ L'ex-ministre de l'Éducation, M^{me} Marois, a toutefois rejeté cette suggestion car il aurait fallu modifier la Loi l'instruction publique.)

Elle précisait que l'étude de ces thèmes devait faire intervenir plusieurs apprentissages effectués dans le contexte des disciplines et demandait que des situations éducatives soient présentées pour chacun de ces thèmes. En outre, des liens devaient être établis de façon explicite et réciproque entre les thèmes transversaux et les programmes disciplinaires.

L'évolution du concept de domaine général de formation

Reprenant l'idée des thèmes transversaux, des domaines d'expérience de vie ont été introduits dans les premières versions du Programme de formation, à l'intérieur du Programme des programmes. Ces domaines d'expérience de vie ont fait l'objet de critiques de la part de la Commission, notamment quant à leur large déploiement, qui donnait lieu à des répétitions, à leur lourdeur et à leur statut non conforme à l'esprit du Programme des programmes. Elle faisait la suggestion suivante :

Au lieu d'emprunter le même moule que celui des programmes d'études, il serait préférable de s'en tenir à une présentation du domaine, à l'énoncé de son objectif, dans lequel serait mise en évidence la pertinence sociale et éducative du domaine visé, et à des suggestions de situations éducatives permettant d'exploiter celui-ci dans les programmes d'études et la vie de l'école (CPE, 1999, p. 30).

Des critiques sur les domaines d'expérience de vie sont venues d'ailleurs, également. Ainsi, Michel Develay, interrogé par Luce Brossard, pense qu'il s'agit d'une avancée intéressante, mais qui peut avoir des limites :

L'avancée est dans la proximité possible avec les questionnements des élèves. Le risque est celui du schisme possible dans une école où les élèves s'intéressent à ce qui les concerne en dehors du temps réservé aux apprentissages scolaires. Donc, comment faire en sorte que les temps consacrés aux domaines d'expérience de vie ne leur apparaissent pas comme un à-côté, comme une cerise sur un gâteau, par rapport aux temps plus formels peu intéressants dans leur esprit (Brossard, 2000, p. 5-6)?

Pour sa part, Philippe Perrenoud trouve que les domaines d'expérience de vie constituent l'une des idées fortes des nouveaux textes du Programme de formation. Ces domaines offrent un contrepoids aux disciplines classiques d'enseignement et devraient être le terrain d'entraînement à la mobilisation des acquis. Il considère toutefois que leur place dans les pratiques quotidiennes reste assez ambiguë et il pose deux questions :

- D'où viendront les connaissances requises dans ces domaines, qui ne sont pas toutes enseignées dans les disciplines classiques?
- Comment faire de ces domaines des réalités tangibles en classe, alors qu'ils sont en quelque sorte des « parasites » des disciplines, des « voleurs de temps »?

Des démarches de projets, à même du temps dégagé hors des disciplines, lui semblent une façon plausible de répondre à cette dernière question. Il conclut en se demandant si

les domaines d'expérience de vie ne sont pas, dans cette première ébauche, surtout « une façon *symbolique* de compenser les faibles rapports existant entre les disciplines enseignées à l'école de base et la vie contemporaine » (Perrenoud, 2000, p. 11). Il ajoute que ces domaines existeront en dehors du Programme des programmes, à la condition que le personnel enseignant les intègre dans les activités quotidiennes qu'il propose en classe. Mais cela suppose que les enseignantes et les enseignants élargissent leur culture générale, en particulier s'ils ont une forte identité disciplinaire.

À la suite de ces commentaires, le ministère de l'Éducation a remanié les domaines d'expérience de vie. Dans la version approuvée du Programme de formation (août 2001), le Programme des programmes n'apparaît plus et est remplacé par deux chapitres, soit les « Domaines généraux de formation » et les « Compétences transversales ». Les domaines généraux de formation sont passés de huit à cinq : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias et vivre-ensemble, et citoyenneté. Chacun comporte une présentation, une intention éducative et trois ou quatre axes de développement. La vision qui en est présentée est la suivante :

[...] un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter. Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité [...]. Ils agissent comme de véritables lieux de convergence favorisant l'intégration des apprentissages. Ils servent de points d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires, sans pour autant constituer de simples contextes d'apprentissage. Ils doivent se développer par et à travers les autres apprentissages tout en leur permettant de s'inscrire dans des problématiques proches de la vie [...]. Leurs visées dépassent largement le cadre de la classe (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 2001, p. 42).

Pour conclure cet historique, rappelons que le concept a changé d'appellation avec les auteurs : éléments pour aider à définir les compétences transversales, thèmes transversaux, domaines d'expérience de vie et finalement, domaines généraux de formation. Il s'est également précisé, ce qui a conduit à une réduction du nombre de domaines et à une présentation allégée de chacun. Ce nouveau concept, inscrit de façon structurelle dans le Programme de formation, a-t-il son équivalent ailleurs dans le monde? La question fait l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 2. LES CONCEPTS APPARENTÉS DANS D'AUTRES PROGRAMMES D'ÉTUDES

LES AIRES D'INTERACTION AU PROGRAMME D'ÉDUCATION INTERNATIONALE⁴

Le programme d'éducation internationale vise à développer chez l'élève un humanisme nouveau, un humanisme international. Les valeurs proposées par ce programme contribuent à la formation d'un citoyen ouvert sur le monde. Ainsi, en plus des acquisitions sur le plan des connaissances et sur celui des habiletés, le programme met l'accent sur le développement d'attitudes ou de savoir-être.

Les aires d'interaction

Afin d'assurer l'intégration de ces différents éléments, le programme d'éducation internationale définit des **aires d'interaction** qui permettent à l'élève de découvrir les liens qui existent entre les différentes disciplines, ainsi qu'entre celles-ci et le monde extérieur. Ces **aires d'interaction** constituent la caractéristique à la fois originale et essentielle du programme.

La première aire, **apprendre à apprendre**, est située près de l'élève. La découverte et la maîtrise de certains savoir-faire représentent un préalable important pour sa réussite dans les disciplines scolaires. Dans cette aire, il s'agit d'inculquer une méthode de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser le développement d'une pensée autonome chez l'élève.

La deuxième aire, **service communautaire**, permet à l'élève de s'exprimer à partir de sa propre expérience, d'épanouir sa personnalité par des contacts avec le milieu extérieur et de développer ses aptitudes dans la vie réelle. Le service communautaire évite à l'élève de vivre en vase clos et le prépare efficacement à vivre en société. À travers ce service, l'élève a la possibilité de participer de façon directe à des activités à l'extérieur de la classe ou de l'école en s'engageant socialement auprès de tout groupe à l'intérieur duquel il évolue : la famille, l'école, le quartier, la paroisse, la municipalité, le pays et même le monde.

La troisième aire, **santé et formation sociale**, vise à amener l'élève à se sentir responsable à la fois de sa personne, des autres et de son environnement, et à prendre des décisions. Elle permet aussi à l'élève de se préparer à une vie physique, mentale, sociale et spirituelle. Elle souligne également l'importance pour l'élève de privilégier des valeurs et des attitudes qui peuvent contribuer à son épanouissement.

Pour que le programme d'éducation internationale réponde à l'intérêt des jeunes, la quatrième aire, **environnement**, doit être intimement liée aux autres aires d'interaction et développer chez le jeune une responsabilité en matière de respect de cet environnement, tant pour les générations actuelles que futures. Cette aire privilégie des attitudes en rapport avec des valeurs comme le respect de l'environnement et la pensée critique.

⁴ <http://www.sebiq.qc.ca>.

La dernière aire d'interaction, **homo faber**, s'intéresse aux productions du génie créatif de l'Homme et à leurs conséquences sur la société et l'esprit humain. L'élève est amené progressivement à observer le génie inventif de l'Homme et à s'interroger sur l'importance pour la société de telle ou telle invention ou création. Le sens critique doit être développé afin que l'élève puisse porter des jugements sur le génie créatif humain et sur sa propre création.

L'ouverture interculturelle ne peut être considérée comme une aire d'interaction, mais constitue plutôt une approche globale de la personne. Elle doit viser à aider la communauté à former un citoyen de demain qui puisse comprendre et accepter la diversité sociale et culturelle. Mise en relation avec les aires d'interaction, **l'ouverture interculturelle** permet aux élèves d'avoir une formation universelle, c'est-à-dire de disposer de ce dont chacun a besoin pour assurer son plein développement et exploiter de façon optimale sa condition d'être humain sur les plans intellectuel, affectif, social, moral et physique.

Le développement des attitudes

Dans le cadre du programme d'éducation internationale, l'élève devra démontrer son adhésion à des valeurs humanistes : ouverture d'esprit, tolérance, conscience sociale, recherche de cohérence, créativité, sens des responsabilités et honnêteté intellectuelle. Ainsi, l'école vise non seulement à préparer le jeune au monde du travail, mais également à former un citoyen responsable capable de bâtir un monde de paix, en harmonie avec l'environnement. Ce citoyen responsable apprendra, à l'école :

- à acquérir un sens critique et à travailler de façon autonome;
- à s'épanouir par des contacts avec le milieu et à constater qu'il a une capacité de changer le cours des choses par la réalisation de bons apprentissages;
- à se préoccuper des grands projets mobilisateurs de notre époque et à adopter des attitudes adéquates;
- à profiter de toutes les occasions pour stimuler sa créativité et son ingéniosité en vue d'apporter des solutions concrètes à ses problèmes.

Par ailleurs, les attitudes proposées par l'Organisation du baccalauréat international (OBI) et la Société des établissements du baccalauréat international du Québec (SÉBIQ) sont étroitement liées aux aires d'interaction :

Attitudes	Aires
Ouverture d'esprit : L'aptitude à comprendre des questions diverses et nouvelles, et à admettre des points de vue opposés.	Formation sociale
Tolérance : La capacité d'admettre chez les autres des manières de penser et de vivre différentes des siennes.	Formation sociale
Sens des responsabilités : L'aptitude à connaître et à apprécier l'obligation morale de répondre et de se porter garant de ses actions et	Apprendre à apprendre et environnement

Attitudes	Aires
de celles de sa collectivité.	
Honnêteté intellectuelle : L'aptitude à manifester de la droiture, de la bonne foi et de l'honneur dans sa façon de raisonner et d'émettre des idées.	Apprendre à apprendre
Créativité : La capacité d'inventer, d'imaginer, de résoudre des problèmes et de faire preuve d'originalité.	<i>Homo faber</i>
Conscience sociale : La capacité de poser des gestes en vue du bien commun.	Service communautaire
Recherche de la cohérence : L'aptitude à se donner une méthode de travail.	Apprendre à apprendre

La certification

L'obtention du diplôme d'études secondaires international (DESI) s'appuie sur les critères suivants :

1. Le rendement scolaire : La moyenne générale est constituée de la moyenne de toutes les disciplines à l'horaire de l'élève. La note de passage est de 60 sur 100 dans chacune de ces mêmes disciplines. Aucun échec n'est accepté pour qu'un élève se voie promu dans la classe supérieure en éducation internationale.
2. Le développement des attitudes : En plus du rendement scolaire, l'élève doit respecter les exigences de la philosophie de l'éducation internationale et travailler à développer les attitudes s'y rattachant.
3. Les aires d'interaction : Parallèlement à ces attitudes, l'élève doit également appliquer les aires d'interaction. Pour le service communautaire, il doit réaliser le nombre d'heures exigé pour chaque année du secondaire et avoir rempli, fait signer et remis les fiches d'activités de service communautaire. Il doit également démontrer qu'il a intégré les aires d'interaction à son expérience. Des documents synthèse fournis par l'établissement scolaire permettent de faire cette démonstration. Enfin, ces mêmes aires d'interaction doivent être intégrées au projet personnel que l'élève présente à la fin de ses études secondaires. Dans ce contexte, l'élève doit : 1) choisir un sujet ou un type de projet clairement lié à plusieurs aires d'interaction; 2) identifier et développer les liens entre le sujet ou le projet et ces aires; 3) expliciter son processus de réflexion en fonction de ces aires.

Dans le document intitulé : *Évaluation et sanction des études*, de l'Organisation du baccalauréat international, la section portant sur l'évaluation du projet personnel explicite le critère G relatif à l'évaluation de l'application des aires d'interaction :

« Élèves et superviseurs doivent toujours garder à l'esprit que le but du projet personnel est que l'élève démontre sa compréhension et fasse état de la portée des aires d'interaction. Ce critère évalue sa capacité d'établir

des liens significatifs entre son projet et les aires d'interaction autres que Apprendre à apprendre.

Le traitement tout entier devrait être inspiré par les aires d'interaction et les liens avec celles-ci doivent être mentionnés explicitement dans le rapport ou le commentaire personnel. L'élève doit décrire et développer les liens qu'il a identifiés et le cheminement de sa pensée en fonction de ces questions. »

Niveaux	Descripteurs
0	L'élève n'a atteint aucun des niveaux décrits ci-dessous.
1-2	L'élève parvient à identifier d'une manière simpliste des liens avec au moins une des aires d'interaction (service communautaire, santé et formation sociale, environnement, <i>homo faber</i>).
3-4	L'élève parvient à identifier et à élaborer quelques liens avec au moins une des aires d'interaction (service communautaire, santé et formation sociale, environnement, <i>homo faber</i>).
5-6	L'élève parvient à identifier et à élaborer une série de liens avec plus d'une des aires d'interaction (service communautaire, santé et formation sociale, environnement, <i>homo faber</i>).
7-8	L'élève parvient à identifier et à élaborer en profondeur une série de liens significatifs avec plus d'une des aires d'interaction (service communautaire, santé et formation sociale, environnement, <i>homo faber</i>).

LES DOMAINES DANS LE PROGRAMME D'ÉTUDES DU JAPON⁵

Malgré le fait que le programme d'études du Japon ait été révisé au début des années 90, le ministère de l'Éducation a fait parvenir une requête au Curriculum Council en août 1996 au sujet de la réforme des standards du programme d'études japonais pour la maternelle, l'enseignement primaire et secondaire, et l'enseignement aux élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Dans son rapport, l'organisme a tenté de cerner de quelle façon les enfants pourraient être amenés à se développer de façon harmonieuse et devenir des membres à part entière d'une nation et d'une société vivant au XXI^e siècle.

Les domaines

Au-delà des matières prévues au programme d'études s'ajoutent des domaines. Ceux-ci sont rendus nécessaires afin de répondre de façon appropriée aux changements sociaux et aux tendances industrielles qui caractérisent la société japonaise. Dans ce contexte, les contenus des domaines seront soigneusement examinés afin d'amener les élèves à maîtriser des connaissances et à développer les habiletés techniques de base qui sont nécessaires pour travailler. De plus, des activités d'apprentissage en contexte seront ajoutées.

⁵ Les sections portant sur les programmes d'études du Japon et de Hong-Kong sont une traduction libre.

Par ailleurs, comme la population est vieillissante, la formation pour le bien-être social est une préoccupation majeure. Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation crée un nouveau domaine axé sur les soins à dispenser. Aussi, afin de répondre aux exigences d'une société où le traitement de l'information est capital, un domaine relié à l'étude de cette information sera créé.

1. **Économie familiale** : Les contenus relatifs aux soins journaliers et aux soins de base à donner ont été ajustés. Les autres contenus ont aussi été améliorés en tenant compte des développements de l'industrie, de la diversification des besoins de consommation et de l'intensification des services d'orientation.
2. **Agriculture** : Les contenus ont été améliorés en fonction des phénomènes d'internationalisation, de même que des mouvements d'information et d'orientation en ce qui a trait à la distribution des produits agricoles. Des éléments comme l'avancement de la biotechnologie, les problèmes globaux d'environnement, les développements de l'industrie alimentaire et la revitalisation du tourisme rural font notamment l'objet d'une attention particulière.
3. **Fabrication** : Les contenus ont été révisés en tenant compte des innovations technologiques dans le multimédia, ainsi que de l'avancement des technologies de l'information et de l'industrie. D'autres éléments, comme les compétences à communiquer en langues étrangères ou l'habileté à comprendre les développements technologiques en réponse à l'internationalisation de l'industrie manufacturière, ont aussi été traités.
4. **Affaires** : Les contenus associés aux compétences de base en affaires, incluant des compétences à communiquer en langues étrangères et à lire des rapports comptables, ont été ajoutés. Des améliorations ont été apportées également aux contenus relatifs aux processus et à l'exercice du management, des ventes, de la finance, etc.
5. **Industrie marine** : Les contenus ont été améliorés en tenant compte de l'avancement de la technologie dans la marine, des problèmes de l'environnement océanique, des changements dans les activités récréatives liées à l'océan, de la mondialisation des échanges et de l'avancement des technologies.
6. **Nursing** : Les contenus sont ajustés de façon à répondre aux besoins en soins médicaux nécessaires à la maison.
7. **Bien-être** : Les élèves sont encouragés à acquérir des connaissances et des habiletés relatives au bien-être social, de même qu'à développer une compréhension de la philosophie et du sens de ce concept. Cela signifie également qu'il faut aider les élèves à développer des habiletés et un esprit de création afin qu'ils puissent contribuer à l'avancement du bien-être social général.
8. **Étude de l'information** : Ce domaine permet d'aider les élèves à acquérir des connaissances et à développer des habiletés de base reliées à l'information et à son rôle dans les sociétés modernes. Il vise aussi à aider les élèves à développer des habiletés et une pensée créatrice et pratique afin de les amener à résoudre des problèmes variés et relatifs à une société de communication.

Les activités spéciales

Les activités spéciales mettent l'accent sur le fait que les élèves ont le désir d'entretenir des relations humaines, d'acquérir des règles morales et sociales, de développer une pensée autonome et pratique afin de coopérer à l'établissement d'une vie meilleure. De plus, les élèves sont encouragés à accueillir leur identité japonaise et à cultiver un esprit de coopération internationale. En relation avec le stade de développement de l'enfant, l'élève est encouragé à développer une pensée qui lui permette de s'adapter à la vie de l'école et à construire des relations solides avec les autres. Des activités menant les élèves à développer un esprit volontaire sont également valorisées dans les milieux scolaires.

L'évaluation

Méthodes afin de mesurer la progression de la réussite éducative

Les méthodes permettant de vérifier la progression des apprentissages contribuent au développement de la motivation des élèves à apprendre, à développer un esprit et un jugement critiques, ainsi qu'à s'exprimer. Une attention particulière doit être apportée aux critères de promotion, par exemple à une appréciation positive des points forts des élèves de même qu'à leur progression.

Le bulletin cumulatif est fait à partir de différentes méthodes de promotion convenant à l'ordre d'enseignement particulier, à l'âge de l'enfant et à ses caractéristiques individuelles. De plus, les écoles et les commissions d'éducation devraient faire des efforts pour élaborer des méthodes d'évaluation.

La sélection des candidats pour les écoles de niveau supérieur

La sélection des candidats est revue afin d'aider les élèves à développer leur personnalité, dans le but de rendre effective la réforme du programme d'études. Ainsi, les méthodes de sélection doivent être diversifiées, et les critères, variés. De façon spécifique, lorsque les résultats d'un candidat sont sous le niveau spécifié, il est évalué en fonction d'autres critères. D'autres méthodes, incluant l'essai, l'interview et le test d'habiletés pratiques, de même que l'appréciation d'activités variées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, sont aussi privilégiées. La réussite des élèves dans des disciplines optionnelles facultatives à l'école secondaire de base n'est pas retenue comme critère d'entrée à l'école secondaire supérieure. De plus, les tests de réussite ne mesurent pas l'état fragmentaire des connaissances, mais on cherche plutôt à connaître si les élèves ont développé des habiletés relatives à l'esprit critique. Dans ce contexte, des tests de compréhension orale dans d'autres langues devraient être largement adoptés.

LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE DANS LE PROGRAMME D'ÉTUDES DE HONG-KONG⁶

La visée générale de l'éducation

L'éducation doit permettre à chaque personne d'atteindre un développement complet sur les plans éthique, intellectuel, physique, et des habiletés sociales et esthétiques, de façon :

- qu'elle soit capable d'apprendre toute sa vie, de développer une pensée créatrice et exploratoire, de s'adapter et d'innover;
- qu'elle soit remplie de confiance en elle-même;
- qu'elle développe un esprit d'équipe;
- qu'elle soit désireuse de contribuer à l'effort de prospérité, de progrès, de liberté et de démocratie, ainsi qu'au bien-être futur de la nation en particulier et du monde en général.

Les visées générales du programme d'études

Le programme d'études doit offrir à chaque élève les expériences d'apprentissage qui permettent le développement intégral de sa personne sur les plans éthique, intellectuel, physique et des habiletés sociales et esthétiques, en accord avec son potentiel individuel, afin de pouvoir devenir actif, responsable et un membre actif de la société, de la nation et du monde. En outre, il doit aider les élèves à apprendre à apprendre à travers le développement de valeurs positives et d'attitudes d'engagement à apprendre tout au long de leur vie, ainsi qu'à travers le développement de compétences génériques, afin de construire leurs connaissances. Ces qualités sont essentielles au développement intégral de la personne pour qu'elle puisse répondre aux défis du XXI^e siècle.

Les sept buts de l'apprentissage

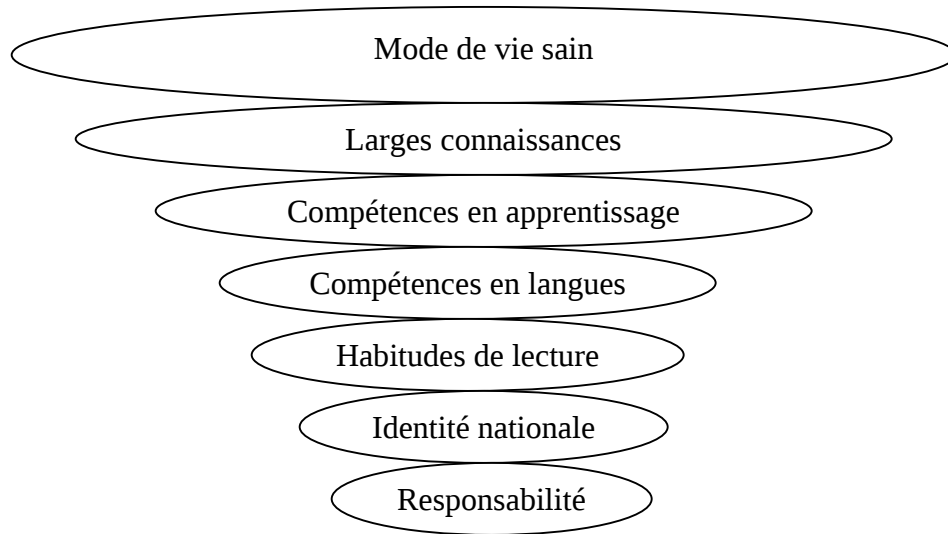
En accord avec la visée générale d'éducation et les visées générales du programme d'études, le Curriculum Development Council (CDC) a établi un ensemble de buts que les élèves devraient avoir atteints dans un délai de dix ans :

1. Reconnaître leur rôle et leurs responsabilités en tant que membres d'une famille, de la société et de la nation, et montrer qu'ils sont soucieux de leur bien-être;
2. Comprendre leur identité nationale et être engagés dans la nation et dans la société;
3. Développer des habitudes de lecture autonomes;
4. S'engager dans des discussions de façon active et confiante en anglais et en chinois (y compris le putonghua);
5. Développer une pensée créatrice et maîtriser des habiletés d'apprentissage personnelles;
6. Posséder un niveau élevé de connaissances dans les huit domaines d'apprentissage;

⁶ <http://www.cd.ed.gov.hk>.

7. Adopter un mode de vie sain et développer un intérêt pour les activités physiques et esthétiques.

Les sept buts d'apprentissage



La structure du programme d'études

Le terme programme d'études est défini comme l'ensemble des expériences d'apprentissage à travers lesquelles l'élève apprend. Il est constitué de trois composantes interreliées : Les domaines-clés d'apprentissage, les compétences génériques et les valeurs et les attitudes

Les domaines-clés d'apprentissage

1. Chinois
2. Anglais
3. Mathématique
4. Éducation personnelle, sociale et humanitaire
5. Sciences
6. Technologie
7. Arts
8. Éducation physique

Les compétences génériques

Les compétences génériques sont fondamentales dans l'apprentissage. Elles se développent à travers l'apprentissage et l'enseignement dans le contexte des domaines-clés d'apprentissage et sont transférables d'une situation d'apprentissage à une autre. Ces compétences sont au nombre de neuf⁷ :

1. Collaboration
2. Communication
3. Créativité
4. Pensée critique
5. Technologies de l'information
6. Calcul
7. Résolution de problèmes
8. Autonomie
9. Étude

Les valeurs et les attitudes

Les valeurs sont un système de croyances explicites et implicites que les élèves développent et qui guident leur conduite et leurs choix décisionnels, alors que les attitudes sont des dispositions particulières relativement à des tâches particulières. À titre d'exemples, voici quelques valeurs et attitudes qui caractérisent le programme d'études de Hong-Kong :

- Persévérance
- Respect des autres
- Responsabilité
- Identité nationale
- Engagement, etc.

Les visées et la signification de l'apprentissage tout au long de la vie

Pour que l'élève soit en mesure de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie, cela suppose qu'on lui donne la possibilité d'apprendre dans des contextes réels et authentiques. Des apprentissages dans de telles conditions rendent les élèves capables d'atteindre des objectifs plus difficiles que ceux liés au contexte unique de la classe. Par exemple, le développement d'habiletés en résolution de problèmes dans la vie de tous les jours et de certaines attitudes positives au regard de l'amélioration de la société et du genre humain demande qu'il y ait des contacts avec différents peuples et une variété d'environnements et de situations. Les apprentissages contextualisés aident les élèves à atteindre les visées du développement intégral de la personne et leur permettent de développer leur capacité à faire des apprentissages tout au long de leur vie afin de répondre aux défis des sociétés en évolution.

⁷ De 2001 à 2006, la priorité sera donnée aux compétences en matière de communication, de pensée critique et de créativité.

Les expériences d'apprentissages et l'apprentissage tout au long de la vie

Tous les élèves devraient avoir la chance d'aborder les cinq expériences d'apprentissage essentielles suivantes afin d'assurer leur plein développement comme personnes.

Éducation morale et civique. Dans une optique d'éducation tout au long de la vie, l'on devrait mettre l'accent sur l'éducation morale et civique à travers les contextes les plus authentiques et les plus appropriés possible en dehors de la classe. Il existe un vaste répertoire d'expériences de réussite personnelle et sociale (connaissances, compétences, valeurs et attitudes) en relation avec les visées des écoles de Hong-Kong ainsi que dans des organisations diverses.

Service communautaire. Le service communautaire est nécessaire pour développer l'empathie, la conscience sociale et le respect des différents groupes dans la société, aussi bien que les valeurs et les attitudes associées à l'éducation morale et civique. À travers les contacts qu'ils réaliseront, les élèves développeront un intérêt pour certains secteurs, ce qui les amènera à s'engager à aider la société à améliorer ces mêmes secteurs, que ce soit la médecine, le tourisme, le bien-être de la société, etc.

Expériences physiques et esthétiques. Les possibilités d'activités en dehors de la classe ou de l'école doivent être explorées et valorisées pour ce qui est des études en éducation physique et en éducation artistique.

Expériences reliées aux carrières. Au primaire et au secondaire, les élèves peuvent être amenés à apprendre davantage au sujet du monde du travail. Plusieurs des expériences reliées au monde du travail sont rattachées à des domaines-clés d'apprentissage, telle que l'éducation à la technologie. Les conseillers d'orientation scolaire et professionnelle peuvent aider à coordonner de telles expériences afin de préparer les élèves à leur carrière future.

Développement intellectuel. Le développement intellectuel s'effectue essentiellement dans la classe à travers les domaines-clés d'apprentissage.

Ces cinq types d'expériences d'apprentissage peuvent s'effectuer à l'extérieur de l'école, dans différents contextes et dans de multiples organismes ou organisations.

La planification, la conduite et l'évaluation des activités

Le tableau suivant fournit un résumé des principaux éléments qui peuvent guider le travail des équipes-écoles dans la planification, la conduite et l'évaluation de l'apprentissage tout au long de la vie.

Questions importantes	Points à considérer	Remarques
Que doit-on planifier dans le programme d'études?	▪ L'accent à mettre sur chaque niveau, chaque domaine-clé d'apprentissage et chaque compétence générique; ▪ Les objectifs d'apprentissage à atteindre; ▪ Les types d'expériences essentielles d'apprentissage à faire.	▪ Coordonner les apprentissages dans le contexte des différentes disciplines ou des domaines d'apprentissage; ▪ Élaborer des manuels et des documents d'information pour les parents, les enseignants et les directeurs, de même que des documents de travail.
Qui sera impliqué?	▪ Ceux qui possèdent de l'expérience et une expertise, et qui ont collaboré avec l'école auparavant; ▪ Des élèves de différents échelons; ▪ Un élève, de petits groupes ou une classe entière; ▪ Des enseignants, des assistants d'enseignants, des membres du personnel autres que les enseignants, des parents, des directeurs, des diplômés et des mentors; ▪ Des experts et des professionnels extérieurs à l'école, des dirigeants, des porte-parole; ▪ D'autres écoles, des groupes et des organisations associées.	▪ Un engagement ponctuel amène de meilleurs résultats; ▪ Les rôles des différents acteurs-clés devront être précisés; ▪ Répondre aux besoins des élèves qui ont des exigences particulières.
Où l'apprentissage se fera-t-il?	▪ Dans l'école, dans le voisinage (environnement), dans les districts environnants et d'autres districts; ▪ À l'intérieur ou à l'extérieur? ▪ En région rurale ou urbaine? ▪ Sur le territoire de Hong-Kong ou à l'extérieur?	▪ Obtenir la permission ou l'approbation afin d'utiliser les équipements; ▪ Trouver les équipements requis; ▪ Respecter les mesures de sécurité et prendre les assurances nécessaires; ▪ Organiser le transport; ▪ Établir des contacts avec des organisations.
Que faut-il privilégier dans le processus d'apprentissage?	▪ Les visées de l'apprentissage; ▪ La clarification des objectifs; ▪ Les expériences d'apprentissage et les contextes en cohérence avec les visées et les objectifs; ▪ Des activités d'apprentissage significatives élaborées de façon à atteindre les objectifs.	▪ Amener les élèves à réfléchir au développement de leurs apprentissages; ▪ Un portfolio aidera les élèves à amasser des productions significatives.

Questions importantes	Points à considérer	Remarques
Que doit-on apprécier et évaluer, et comment le faire?	▪ À travers l’observation réelle des changements d’attitudes, le journal réflexif, le partage d’expériences, des expositions de réalisations, le portfolio; ▪ La présentation de travaux; ▪ Des sessions de comptes-rendus; ▪ Les pratiques et les procédures à suivre; ▪ Le soutien financier et administratif requis; ▪ L’évaluation globale du projet et du programme; ▪ Le projet-école, les efforts conjoints et la participation à des projets communautaires.	▪ De l’information et des conseils professionnels sont requis; ▪ Se servir d’outils de collecte de données sur les progrès de l’élève; ▪ Utiliser des méthodes pour obtenir la rétroaction des élèves et d’autres partenaires; ▪ Adopter des méthodes de travail appropriées.

LES CONCEPTS APPARENTÉS DANS D'AUTRES PROGRAMMES D'ÉTUDES : TABLEAU SYNTHÈSE

	Les domaines généraux de formation dans le programme d'études du Québec	Les aires d'interaction au Programme d'éducation internationale	Les domaines, ou <i>subject areas</i> , dans le programme d'études du Japon	Les expériences d'apprentissage, ou <i>learning experiences</i> , dans le programme d'études de Hong-Kong
Les intentions de formation	Les domaines généraux de formation sont des lieux de convergence qui favorisent l'intégration des apprentissages et assurent la continuité des interventions éducatives de l'éducation préscolaire à la fin de l'enseignement secondaire. Ils servent de points d'ancrage au développement des compétences et visent le rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations quotidiennes de l'élève, de façon que celui-ci ait plus de prise sur la réalité. Leur portée déborde le cadre de la classe.	Les aires d'interaction visent à développer chez l'élève un humanisme nouveau. Elles lui permettent de découvrir les liens qui existent entre les différentes disciplines ainsi qu'entre celles-ci et le monde extérieur. Ces aires débordent le cadre de la classe pour toucher le milieu, le pays, le monde. Il y a une ouverture interculturelle.	Les domaines permettent de répondre de façon appropriée aux changements sociaux et aux tendances industrielles. Ils amènent les élèves à maîtriser des connaissances et à développer les habiletés techniques de base qui sont nécessaires pour travailler.	Les apprentissages contextualisés aident les élèves à atteindre les visées du développement intégral de la personne et leur permettent de développer des capacités d'apprentissage tout au long de leur vie afin de répondre aux défis des sociétés en évolution. Pour que l'élève soit en mesure de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie, cela suppose qu'il apprend dans des contextes réels et authentiques. Ces expériences d'apprentissage, peuvent avoir lieu à l'extérieur de l'école, dans différentes situations et dans de multiples organismes et organisations.
Les domaines généraux de formation	Santé et bien-être	Santé et formation sociale	▪ Bien-être ▪ Nursing ▪ Économie familiale	
	Orientation et entrepreneuriat		Tous les domaines sont liés de près ou de loin à ce domaine général de formation.	Expériences reliées aux carrières
	Environnement et consommation	Environnement	▪ Agriculture ▪ Industrie marine	
	Médias		Étude de l'information	<i>Technologies de l'information</i>

	Les domaines généraux de formation dans le programme d'études du Québec	Les aires d'interaction au Programme d'éducation internationale	Les domaines, ou <i>subject areas</i> , dans le programme d'études du Japon	Les expériences d'apprentissage, ou <i>learning experiences</i> , dans le programme d'études de Hong-Kong
	Vivre-ensemble et citoyenneté	▪ Ouverture interculturelle ▪ Service communautaire		▪ Éducation morale et civique ▪ Service communautaire
		Apprendre à apprendre		Développement intellectuel
		<i>Homo faber</i>	Fabrication	▪ <i>Créativité</i> ▪ <i>Pensée critique</i>
				Expériences physiques et esthétiques
			Affaires	
Les valeurs et les attitudes		▪ Ouverture d'esprit ▪ Tolérance ▪ Sens des responsabilités ▪ Honnêteté intellectuelle ▪ Créativité ▪ Conscience sociale ▪ Recherche de cohérence		Certaines valeurs caractérisent le programme d'études de Hong-Kong. Elles sont interreliées compétences génériques et domaines-clés d'apprentissage ▪ Persévérance ▪ Respect des autres ▪ Responsabilité ▪ Identité nationale ▪ Engagement
Évaluation		▪ Évaluation formative par la remise de synthèses ▪ Interprétation critérielle à travers le projet personnel	▪ Évaluation globale de l'élève ▪ Utilisation d'un bulletin cumulatif ▪ Tests ne mesurant pas l'état fragmentaire des connaissances	Évaluation globale de l'élève à travers le portfolio, des comptes-rendus, des entrevues, etc.

Note : Les éléments en italique dans le texte font référence aux compétences transversales, aux compétences génériques ou à d'autres concepts ayant un sens similaire.

BIBLIOGRAPHIE

BROSSARD, Luce. « Maintenir le cap sur les finalités, Entrevue avec Michel Develay », *Vie pédagogique*, No 117, novembre-décembre 2000, p. 5-6.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*, ministère de l'Éducation, 1998, 47 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'École québécoise (premier cycle) version consolidée*, ministère de l'Éducation, 1999, 35 p.

CURRICULUM COUNCIL, *National Curriculum Standards Reform for Kindergarten, Elementary School, Lower and Upper Secondary School and Schools for the Visually Disabled, the Hearing Impaired and the Otherwise Disabled. Synopsis of the Report*, July 1998.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE. *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, ministère de l'Éducation, 1994, 45 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. *Réaffirmer l'école, Prendre le virage du succès*, ministère de l'Éducation, 1997, 151 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE. *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, ministère de l'Éducation, 1995, 71 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'école, tout un programme*, Énoncé de politique éducative, ministère de l'Éducation, 1997, 40 p.

<http://www.cd.ed.gov.hk>

<http://www.sebiq.qc.ca>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise version approuvée, Éducation préscolaire Enseignement primaire*, août 2001, 350 p.

PERRENOUD, Philippe. «Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence?», Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 2000, p. 11 source : <http://www.acsq.qc.ca/publication/discours/Ens-2000-28.html>