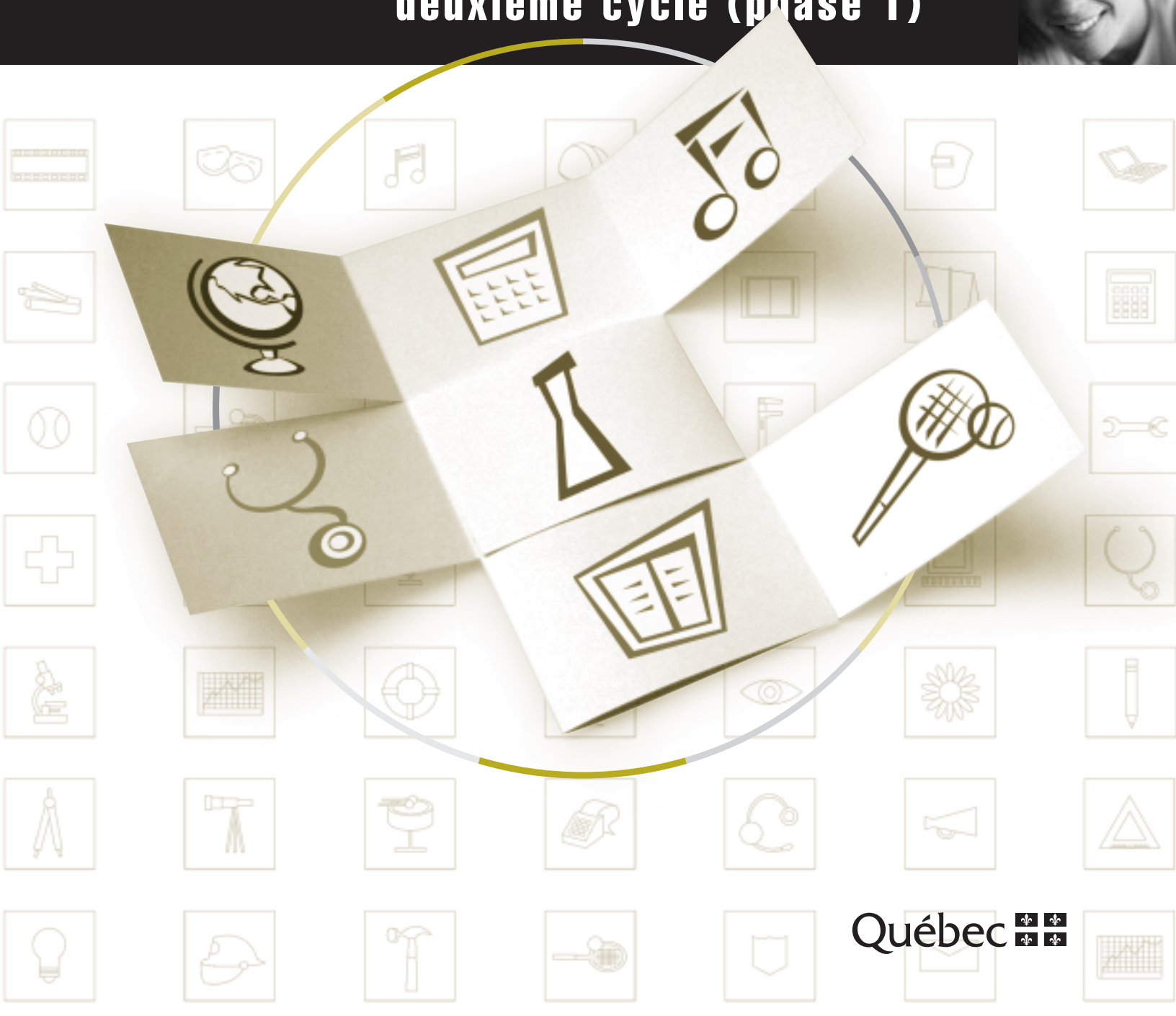


COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

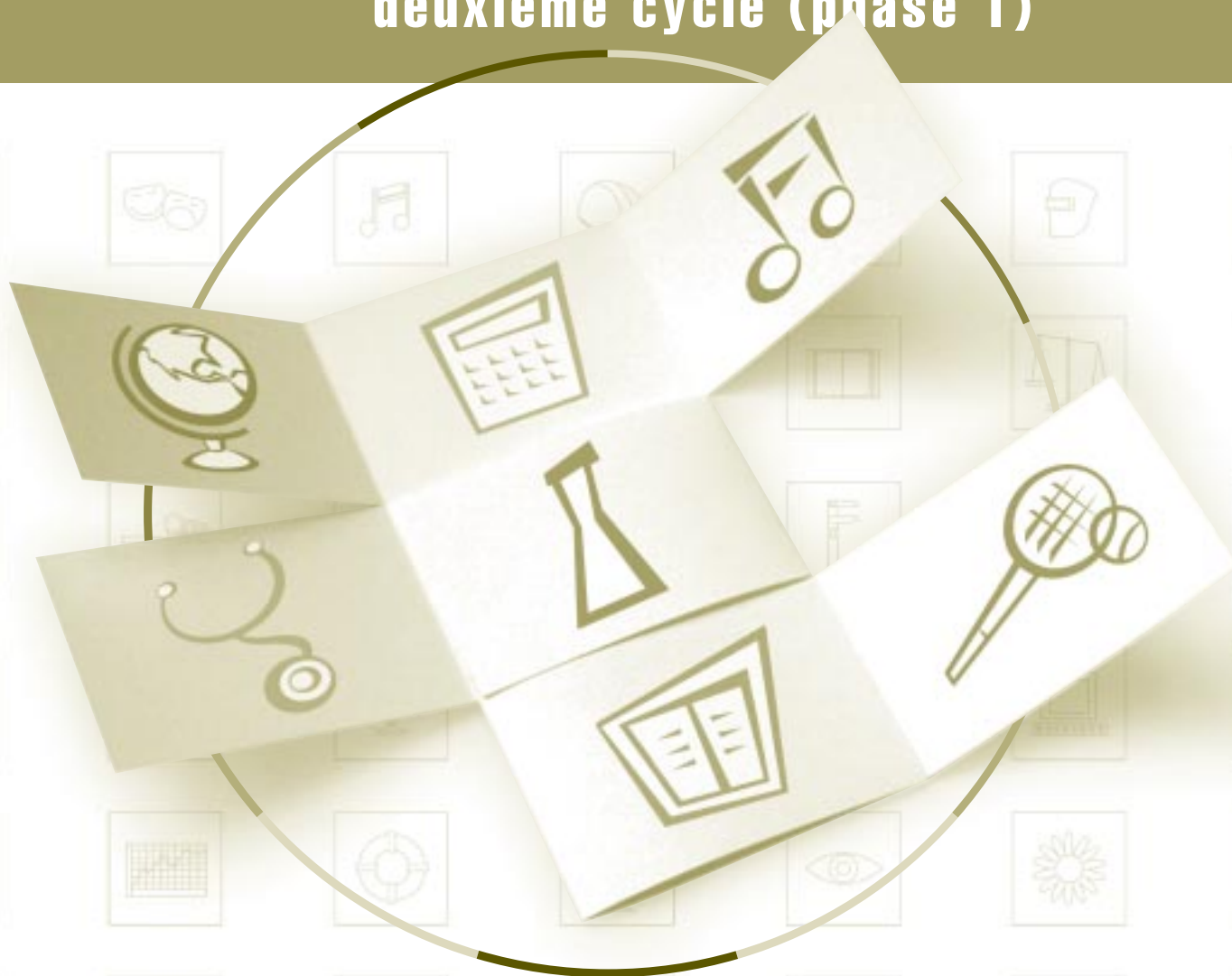
Enseignement secondaire deuxième cycle (phase 1)



COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION,
DU LOISIR ET DU SPORT SUR L'APPROBATION DU
PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Enseignement secondaire deuxième cycle (phase 1)



© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006 – 05-01000
ISBN – 2-550-46434-6
ISBN – 2-550-46435-4 (PDF)
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec 2006

La Commission des programmes d'études a adopté cet avis
lors de sa 72^e réunion, tenue les 16 et 17 juin 2005.

Coordination : Francine Bélanger

Recherche et rédaction : Francine Bélanger
Agathe Fiset
Rachèle Lavoie

Collaboration : Denis Royer

Soutien technique : Marcelle Maheux

Révision linguistique : Service des publications du ministère
de l'Éducation, du Loisir et du Sport

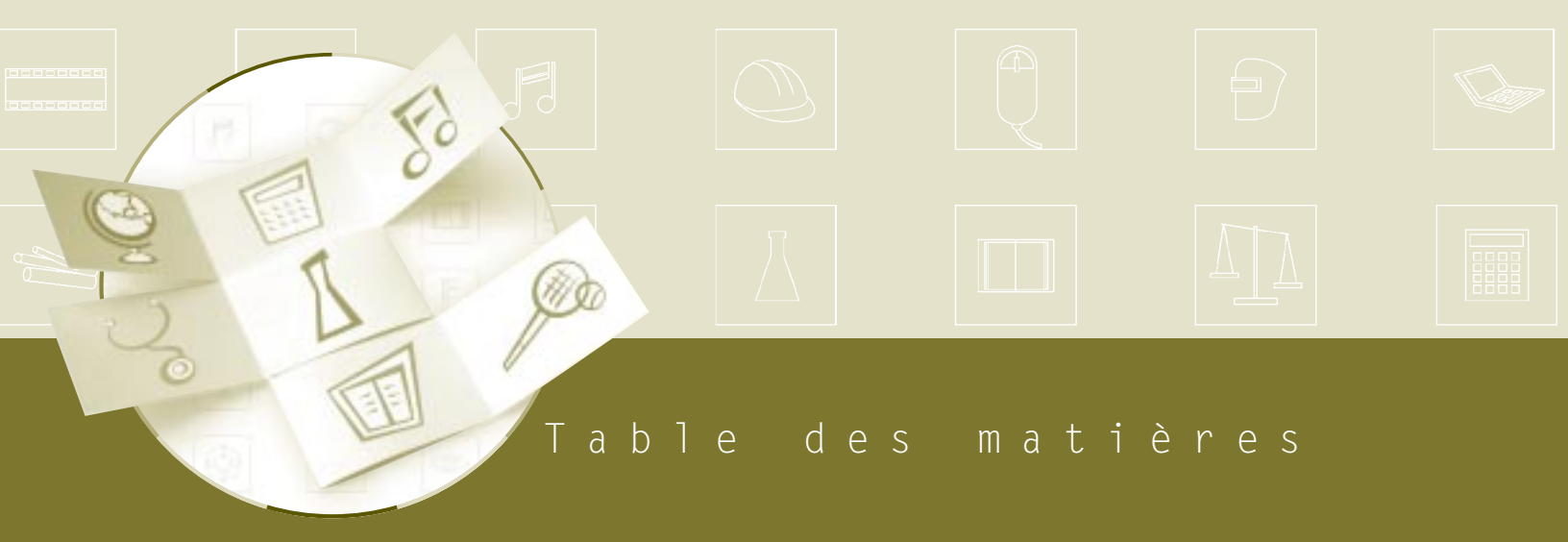


Table des matières

INTRODUCTION	5	4.3 Domaine des arts	24
CHAPITRE 1		4.3.1 Art dramatique	27
MISE EN CONTEXTE DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	7	4.3.2 Arts plastiques	27
1.1 L'ensemble du Programme de formation	7	4.3.3 Danse	28
1.2 Les caractéristiques du deuxième cycle du secondaire	8	4.3.4 Musique	28
CHAPITRE 2		4.4 Domaine de l'univers social	29
COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	9	4.4.1 Histoire et éducation à la citoyenneté	29
2.1 L'élève au cœur de ses apprentissages	9	4.5 Domaine des langues	31
2.2 L'enseignant dans un rôle actualisé	10	4.5.1 Intégration linguistique, scolaire et sociale	32
2.3 Les éléments constitutifs du Programme de formation	12	4.5.2 Anglais, langue d'enseignement	34
2.4 Le rehaussement culturel des programmes disciplinaires	13	4.5.3 Français, langue seconde, programme de base et programme enrichi	35
2.5 L'évaluation du développement des compétences	13	4.5.4 Français, langue d'enseignement	35
2.6 La facture du Programme de formation	14	4.5.5 Anglais, langue seconde, programme de base et programme enrichi	37
CHAPITRE 3		CHAPITRE 5	
EXAMEN DES CHAPITRES GÉNÉRAUX	15	CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE : UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE À DIFFÉRENTS NIVEAUX	39
3.1 La présentation du Programme de formation	15	CONCLUSION	43
3.2 Les domaines généraux de formation	17	SOMMAIRE DES RECOMMANDATIONS	45
3.3 Les compétences transversales	17	ANNEXE 1	
CHAPITRE 4		LETTRE DU MINISTRE	49
EXAMEN DES DOMAINES D'APPRENTISSAGE	19	ANNEXE 2	
4.1 Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie	19	LISTE DES CHAPITRES GÉNÉRAUX ET DES PROGRAMMES EXAMINÉS	51
4.1.1 Mathématique	19	ANNEXE 3	
4.1.2 Science et technologie	21	LISTES DES MEMBRES DES COMITÉS D'EXPERTES ET D'EXPERTS	53
4.2 Domaine du développement personnel	23	ANNEXE 4	
4.2.1 Éducation physique et à la santé	23	LISTE DES MEMBRES ET DU PERSONNEL DE LA COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES	55
		BIBLIOGRAPHIE	57



I n t r o d u c t i o n

Le présent document se veut une réponse à la requête du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, M. Jean-Marc Fournier, qui s'est adressé au président de la Commission des programmes d'études, M. Pierre-Yves Béland, pour lui demander un avis sur le Programme de formation de l'école québécoise du deuxième cycle du secondaire, conformément à l'article 477.4 de la Loi sur l'instruction publique (voir Annexe 1). La Commission a donc procédé à l'examen de la version intitulée *Document de travail aux fins de validation* du Programme de formation, qui comprend, pour cette première phase du processus d'élaboration, une partie des programmes du deuxième cycle (voir Annexe 2). Elle soumet, dans cet avis, des commentaires et des recommandations au ministre.

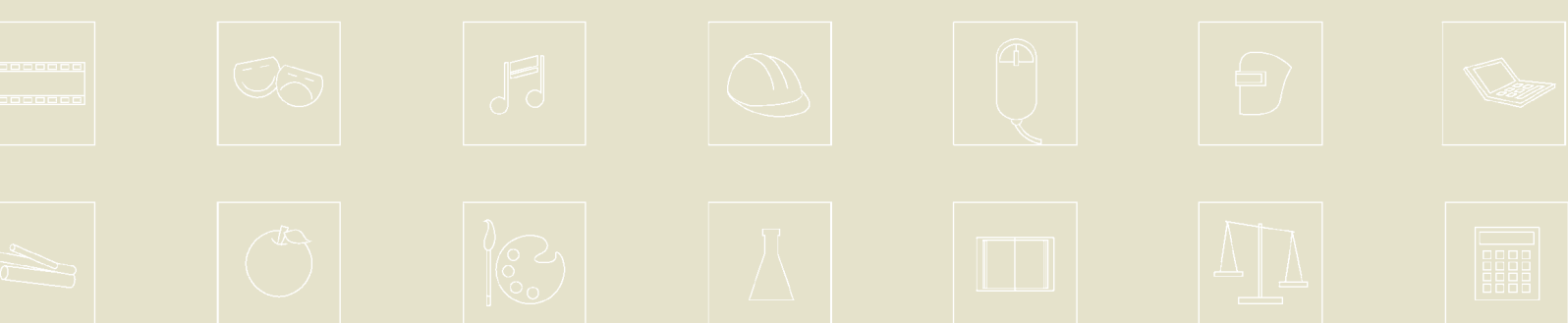
Comme dans ses avis antérieurs, la Commission s'est appuyée sur des critères tels que la clarté, la pertinence, la cohérence et le réalisme pour examiner le Programme de formation sous les angles épistémologique, curriculaire et disciplinaire¹. Malgré le temps imparti et l'ampleur des programmes soumis, l'examen a été attentif et rigoureux. Il importe de préciser que la Commission est le seul organisme mandaté pour effectuer une analyse du Programme de formation ce qui, conséquemment, l'amène à jeter un regard global sur l'ensemble des programmes. Ce regard transversal ajoute donc à l'à-propos de ses commentaires. Pour la soutenir dans son processus d'évaluation, et selon sa démarche habituelle explicitée dans son guide d'examen², elle a constitué des comités d'expertes et d'experts pour analyser chacun des programmes disciplinaires ainsi que les chapitres généraux. La Commission tient d'ailleurs à remercier toutes les personnes issues des milieux scolaire, collégial et universitaire qui, par leur contribution à ces divers comités, ont alimenté sa réflexion (voir Annexe 3).

Le présent avis est constitué de cinq chapitres. Le premier décrit les fondements du Programme de formation et met en relief les exigences particulières du deuxième cycle du secondaire. Le deuxième chapitre présente un ensemble de commentaires de nature transversale qui touchent autant les programmes disciplinaires que les chapitres généraux. Quant au troisième, il traite de l'analyse des trois premiers chapitres du Programme de formation tandis que le quatrième contient des commentaires sur chacun des domaines d'apprentissage et sur les programmes disciplinaires qui en font partie. Enfin, le cinquième chapitre aborde certains aspects de la mise en œuvre du Programme de formation au deuxième cycle du secondaire.

Soucieuse d'apporter un éclairage dans l'élaboration de ce programme, la Commission, tout au long de cet avis, formule à l'intention du ministre des recommandations et fait des propositions d'améliorations, dans les limites qu'impose l'examen d'un Programme de formation partiel. Ces commentaires sont, par conséquent, de nature à guider la poursuite de son élaboration.

1. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Cadre de référence pour l'examen du Programme de formation*, Québec, 2003, 12 p.
2. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Guide général pour l'examen du Programme de formation*, Québec, 2003, 8 p.





Chapitre 1

Mise en contexte du Programme de formation de l'école québécoise



1.1 L'ensemble du Programme de formation

Le Programme de formation de l'école québécoise constitue l'élément structurant de la réforme de l'éducation au Québec. Ses assises, puisées dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*³, sont d'une force indéniable et représentent un saut qualitatif important par rapport aux précédents programmes par objectifs. Le Programme de formation du deuxième cycle du secondaire s'inscrit dans la lignée de ceux de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire. Tout comme ces derniers, il vise à répondre aux attentes actuelles de la société et à préparer les jeunes à faire face aux changements de plus en plus accentués provoqués par la complexité de la vie en société, l'explosion des connaissances et la vitesse de leur renouvellement, les avancées de la recherche en sciences de l'éducation sur l'apprentissage de même que par le développement accéléré des technologies. À cet effet, le système éducatif québécois se dote d'un programme de formation renouvelé dont le modèle systémique nécessite et rend possible son adaptation continue. Cette adaptation peut donner lieu à des ajustements en fonction des changements sociétaux, curriculaires, pédagogiques et didactiques, évitant ainsi les ruptures observées antérieurement dans l'évolution des programmes.

Le Programme de formation est constitué de trois éléments essentiels que sont les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage. Il s'inscrit dans une vision axée sur les apprentissages de l'élève et sur le « nouveau rôle » de l'enseignante et de l'enseignant, consécutif au passage d'un paradigme orienté sur l'enseignement à un paradigme centré davantage sur l'apprentissage. Le développement de l'activité intellectuelle de l'élève

est d'autant plus fondamental, tout comme la confrontation de ses idées avec celles de ses pairs et du personnel enseignant et l'intégration des savoirs qu'il a acquis.

Pour favoriser la réussite des élèves, le Programme de formation laisse au personnel enseignant une marge de manœuvre dans le choix des approches pédagogiques et des situations de plus en plus complexes à proposer aux jeunes en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins. Cette marge devrait permettre au personnel enseignant d'effectuer plus judicieusement la planification, l'évaluation des apprentissages et la différenciation pédagogique en classe. Celui-ci sera ainsi en mesure d'exercer plus aisément son jugement professionnel. Le Programme de formation met en valeur la pratique de la collégialité lorsqu'il « convie tout le personnel enseignant à des actions concertées avec les autres types de personnel et les parents en vue de créer des conditions d'enseignement et d'apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle⁴ ». En effet, ce programme de formation s'adresse à toute l'équipe-école, y compris le personnel des services éducatifs complémentaires.

Le choix de l'approche par compétences, qui a servi à l'élaboration du Programme de formation, place l'élève au cœur de l'action pédagogique et amène les différents partenaires de l'éducation à se préoccuper de ses centres d'intérêt et de ses besoins. Tous les membres du personnel scolaire doivent croire en l'éducabilité de tous les jeunes, y compris ceux qui présentent des difficultés ou des handicaps, et porter une attention particulière à chacun d'eux⁵. Dans ce contexte, comme les compétences se développent à long terme, l'organisation pédagogique par cycles d'apprentissage laisse une plus grande latitude à chaque élève avant que le personnel enseignant n'ait à porter un jugement sur leur niveau de développement au regard des attentes de fin de cycle. De plus, le fait de mettre l'accent sur l'essentiel permet « d'évacuer tous les éléments accessoires qui ont été

3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, 40 p.

4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, 2^e cycle du secondaire*, document de travail aux fins de validation, Québec, 2005, p. 29.

5. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 14.

graduellement ajoutés afin de conserver et de consolider les apprentissages⁶» et de faciliter la réussite de tous. En réponse à la volonté politique de rehausser le niveau culturel des programmes d'études, le Programme de formation mise sur les disciplines considérées comme porteuses de culture et sur la prise en compte de la dimension culturelle intégrée à chaque discipline.

1.2 Les caractéristiques du deuxième cycle du secondaire

Si le Programme de formation du deuxième cycle du secondaire est dans la foulée des précédents, il respecte certaines prémisses et satisfait à des exigences précises⁷. En effet, pour répondre aux aspirations, aux centres d'intérêt et aux besoins diversifiés des jeunes qui effectueront des choix en fonction de leur parcours scolaire ou professionnel ultérieur, la formation doit être variée par, entre autres, la mise en place de programmes différenciés et l'offre de programmes à option. Ces jeunes sont à une étape charnière dans la structuration de leur identité et il convient de leur offrir des avenues stimulantes pouvant favoriser l'exploration et l'approfondissement de celles-ci. À cet égard, la Commission propose des pistes de réflexion dans son avis *Pour des élèves différents, des programmes motivants*⁸. Elle y mentionne qu'il faut faire preuve d'innovation en différenciant les programmes par la prise en compte de certaines variables, notamment les centres d'intérêt des élèves et leur forme d'intelligence ainsi que leurs besoins d'orientation et d'exploration.

En ce qui concerne le présent programme, il s'échelonne sur un cycle de trois ans dont la dernière année se caractérise par la fin d'un ordre d'enseignement et par la sanction des études. Toutefois, le régime pédagogique prévoit la sanction de certains programmes dès la fin de la deuxième année du cycle. C'est le cas, entre autres, pour *Science et technologie*, *Histoire et éducation à la citoyenneté* et pour les quatre programmes du domaine des arts. D'ailleurs, le fait qu'une sanction soit maintenant prévue dans ce dernier domaine pose problème. En effet, les programmes prévoient le développement continu des compétences artistiques depuis le primaire alors que le régime pédagogique permet à l'élève du deuxième cycle du secondaire de changer de discipline du domaine des arts, et ce, chaque année.

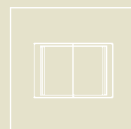
Ce cycle est également plus ouvert, marqué par la consolidation de la formation de base et facilitant l'orientation des élèves grâce à des programmes à option et de certains programmes différenciés. Au cours des trois années du cycle, la spécialisation et les pratiques interdisciplinaires se côtoient. Cela favorise l'intégration des savoirs et rend les apprentissages des élèves plus signifiants, mais représente, en fait, un immense défi à relever. La première année a un caractère particulier, notamment en mathématique, puisque c'est pendant cette année que les élèves choisissent une séquence pour les deux autres années du cycle en fonction de leurs centres d'intérêt. En outre, le Programme de formation du deuxième cycle propose un échelonnement annuel des apprentissages et annonce des parcours diversifiés (parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée et parcours de formation axé sur l'emploi). L'arrimage avec la formation professionnelle et les études postsecondaires est donc à faire puisque, comme il a été dit précédemment, la fin des études secondaires marque aussi la fin d'un ordre d'enseignement.

L'organisation du deuxième cycle du secondaire laisse présager des défis particuliers que le Programme de formation devra aider à relever, comme le travail en collégialité du personnel scolaire dans un cycle de trois ans et l'évaluation des apprentissages dans un contexte où les élèves, en fonction de leurs centres d'intérêt, peuvent changer de parcours.

6. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 13.

7. *Ibid.*, p. 25.

8. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*, Québec, 2002, p. 8.



Chapitre 2

Commentaires sur l'ensemble du Programme de formation de l'école québécoise

À la suite de son examen du Programme de formation du deuxième cycle du secondaire, la Commission désire communiquer au ministre des commentaires transversaux qui touchent les chapitres généraux et l'ensemble des programmes disciplinaires. Plusieurs aspects ont émergé lors de cet examen et ont été regroupés sous les rubriques suivantes : l'élève au cœur de ses apprentissages; l'enseignant dans un rôle actualisé; les éléments constitutifs du Programme de formation; le rehaussement culturel des programmes disciplinaires; l'évaluation du développement des compétences; et la facture du Programme de formation. La Commission formule des recommandations à la fin de chacune des rubriques.

2.1 L'élève au cœur de ses apprentissages

Pour favoriser la réussite des élèves, il est essentiel de donner du sens à leurs apprentissages et ainsi, accroître leur motivation. « L'élève a besoin que son savoir soit significatif [...]. Cela concerne aussi les liens qu'il peut établir entre les diverses choses qu'il apprend à l'école. Mais cela fait également appel aux liens qui sont acquis hors de l'école et dans la vie en général⁹. » La Commission est d'avis que le Programme de formation du deuxième cycle du secondaire s'inscrit dans la continuité des cycles précédents et prend en compte les

centres d'intérêt des élèves¹⁰, entre autres, par les domaines généraux de formation. Ces domaines, qui sont liés à des problématiques que les élèves rencontrent dans la vie de tous les jours, leur offrent des possibilités d'apprendre dans des contextes signifiants. Quant à leurs besoins, les programmes différenciés proposés, tels les programmes de langue seconde et celui de mathématique, devraient favoriser leur prise en compte.

Dans son avis *Pour des élèves différents, des programmes motivants*¹¹, la Commission propose « deux modes de différenciation : le premier par la variation du contexte de réalisation tout en s'assurant d'offrir des passerelles permettant aux élèves de modifier leur orientation et le second, par l'enrichissement ». Cet enrichissement vise surtout les programmes de langue seconde, puisque les élèves possèdent des niveaux de compétence très variés compte tenu de leur milieu familial ou de leur environnement qui les expose plus ou moins à la langue seconde. Même si elle constate que le Programme a fait des choix différents de ceux suggérés dans *L'école, tout un programme* en ce qui concerne l'élaboration de programmes différenciés, la Commission apprécie qu'un effort ait été effectué pour différencier certains programmes. Néanmoins, elle juge qu'il serait essentiel d'aller plus loin et de revoir les programmes

9. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1991, p. 12.

10. Beaudoin (1998) rapporte que, selon plusieurs chercheurs, le concept d'intérêt peut être abordé sous deux angles : l'intérêt personnel et l'intérêt situationnel. Si l'intérêt personnel est une préférence sélective et souvent de longue durée pour certains objets de contenu (Prentzel, 1992), l'intérêt situationnel est une attirance provoquée chez l'élève par un stimulus de l'environnement (Hidi, 1990). Même si l'intérêt situationnel a un effet plus immédiat, il se rapproche de l'intérêt personnel par sa forme actualisée (Krapp et autres, 1992). Dans un contexte didactique, le personnel enseignant désire susciter et conserver l'intérêt de l'élève en lui proposant des activités et des contenus qui peuvent favoriser un apprentissage plus en profondeur. S'il cherche ainsi à soutenir l'intérêt personnel de l'élève par rapport à certains contenus, il peut aussi stimuler l'intérêt situationnel par une pédagogie plus active et plus appropriée. Il ne doit donc pas hésiter à recourir à des situations complexes puisque, à défaut d'un intérêt personnel, celles-ci permettent d'instaurer un intérêt situationnel.

11. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*, Québec, 2002, p. 12.

à la lumière des propositions faites dans son avis afin d'offrir aux jeunes des choix répondant mieux à leurs aspirations et à leurs potentialités.

Si la prise en compte des besoins des élèves est favorisée par des programmes différenciés, elle peut aussi l'être par la différenciation des pratiques pédagogiques du personnel enseignant. Pour Perrenoud¹², «différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment, ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui». Toutefois, s'il existe plusieurs dispositifs qui facilitent la prise en compte des différences en classe en vue d'assurer la réussite du plus grand nombre (par exemple, la différenciation par les contenus, par les processus, par les stratégies d'enseignement, par les stratégies d'apprentissage, par l'organisation de la classe, etc.), ceux-ci sont peu perceptibles dans l'ensemble du Programme de formation.

La Commission déplore le peu d'attention accordée aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement alors que dans *L'école, tout un programme*, il est mentionné que «les élèves qui ont des difficultés ou un handicap se verront offrir toutes les occasions de développer le plus possible leurs talents et leurs aptitudes¹³». Elle estime donc que le texte devrait donner une direction claire en ce sens, car le défi de l'intégration des élèves présentant des difficultés ou un handicap pourra être relevé dans la mesure où les services éducatifs complémentaires seront mis à contribution de manière efficace. Afin de faciliter cette différenciation pédagogique nécessaire au développement des compétences et à la progression de tous les élèves, la Commission juge primordial que le Programme apporte des précisions et donne des orientations explicites appuyées par des références sur le «quoi faire» et le «comment faire», sans toutefois aller jusqu'aux explications relevant d'un guide pédagogique.

Si la Commission remarque que les centres d'intérêt et les besoins des élèves sont pris en compte dans les chapitres généraux et dans la majorité des programmes disciplinaires, elle constate que le fait de les voir constamment accolés amène à les confondre. Elle suggère d'abord de clarifier et de bien distinguer le concept «centre d'intérêt» de celui de «besoin». Par ailleurs, étant donné que les élèves de cet âge sont en pleine découverte de leurs potentialités et à la recherche de leur identité, elle est d'avis que le Programme devrait expliquer plus clairement la diversité des groupes de jeunes adolescents que l'on retrouve au deuxième cycle du secondaire. Il devrait aussi identifier de façon générale leurs centres d'intérêt et leurs besoins¹⁴ en prenant soin, le cas échéant, de les distinguer de

ceux du reste de la société. En ce sens, la Commission juge essentiel de rendre plus apparente la nécessaire collaboration entre l'établissement et les services éducatifs complémentaires qui peuvent soutenir les élèves, entre autres, dans leur développement personnel.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- **revoir les programmes disciplinaires à la lumière des deux modes de différenciation qu'elle propose afin d'offrir aux jeunes des choix qui répondent à leurs aspirations et à leurs potentialités;**
- **éclaircir le concept de différenciation pédagogique afin de rendre le travail du personnel scolaire plus explicite dans la prise en compte de tous les élèves, y compris ceux qui présentent des difficultés ou des handicaps;**
- **clarifier le concept «centre d'intérêt des élèves» et le concept «besoin des élèves» afin que le Programme facilite leur prise en compte;**
- **rendre plus apparentes la collaboration des services éducatifs complémentaires et leur contribution à la réussite de tous les élèves.**

2.2 L'enseignant dans un rôle actualisé

Le Programme de formation du deuxième cycle du secondaire, en continuité avec les cycles précédents, est centré sur l'apprentissage de l'élève et sur le développement de son autonomie. Passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage modifie nécessairement le rôle du personnel enseignant. Celui-ci doit surtout planifier les apprentissages en tenant compte de la diversité des élèves, et non seulement penser aux contenus de formation. Il doit soutenir ces derniers dans l'acquisition de connaissances et le développement de compétences tout en évaluant leur progression. Dans ce contexte, la Commission considère que l'explicitation des rôles de guide et d'accompagnateur du personnel enseignant n'est pas assez visible dans l'ensemble du texte. Elle note aussi un manque de complémentarité dans les rôles de l'enseignant et ceux de l'élève. Elle estime que leurs rôles respectifs doivent être définis sans équivoque et les conséquences de leurs modifications précisées plus clairement afin de soutenir le changement de paradigme. Par exemple, dans les programmes disciplinaires (sous la rubrique *Sens de la compétence*), ce que l'élève doit faire est très bien décrit tandis qu'il faut déduire le rôle de l'enseignant. Une explication claire sur la complémentarité des rôles permettrait de mieux saisir la façon dont le personnel enseignant peut guider et soutenir l'élève dans ses apprentissages. Si ces rôles ne sont pas mieux explicités, la Commission se questionne sur le changement de paradigme.

La Commission s'interroge ici sur le manque de clarté du rôle des enseignantes et des enseignants comme «passeurs culturels¹⁵» et apprécierait trouver une définition précise et des indications

12. Philippe PERRENOUD, *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1996, p. 29.

13. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 14.

14. ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT, «Meeting the Needs of the Adolescent Learner», *Education Update*, vol. 46, n° 5, 2004.

15. Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.

claires sur celui-ci. Porteurs de culture, les enseignants doivent amener l'élève à se questionner sur des objets d'ordre culturel et sur l'origine de ce qu'il apprend. Ils doivent être capables de le guider. À cet égard, la Commission estime que leur travail sur la dimension culturelle doit être rendu plus apparent. Elle suggère d'apporter ces spécifications dans les chapitres généraux, qui sont les assises des programmes disciplinaires. De plus, elle pense que le fait d'ajouter dans le texte de chaque discipline la manière dont cette dimension se développe permettrait aux enseignantes et aux enseignants de mieux saisir son importance.

Si l'analyse réflexive est un aspect essentiel du rôle de l'enseignante et de l'enseignant, elle demeure plus que nécessaire dans le Programme de formation, considérant les changements qu'il implique. Perrenoud¹⁶ mentionne qu'«il arrive évidemment à chacun de réfléchir spontanément sur sa pratique, mais si cette mise en question n'est ni méthodique, ni régulière, elle ne mène pas nécessairement à des prises de conscience et à des changements». Cette prise de distance de la part de l'enseignante et de l'enseignant «pendant» et «après» l'action est donc primordiale et leur permet d'ajuster leurs interventions et d'améliorer leurs pratiques. La Commission observe que l'appel est lancé dans le texte mais seulement de façon implicite; elle apprécierait un effort d'explicitation. Elle juge aussi nécessaire de mieux cerner le rôle du personnel enseignant en ce qui concerne le processus métacognitif de l'élève dans ses apprentissages.

La Commission voit dans le Programme de formation la latitude accordée au personnel enseignant, tant dans l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation que dans le choix des approches pédagogiques et des stratégies d'enseignement. Cependant, ce programme s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste qui induit à certaines pratiques pédagogiques non spécifiées. La Commission est d'avis que, sans plus de balises, la marge de manœuvre laissée au personnel enseignant comporte un risque de dérive.

En ce qui concerne l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation, la marge offerte est très intéressante et laisse beaucoup de place aux enseignantes et aux enseignants pour contextualiser les apprentissages de l'élève. La Commission trouve néanmoins nécessaire de leur offrir un cadre souple afin de les orienter, et ce, même si le Programme de formation ne constitue pas un guide pédagogique. En ce sens, la Commission considère que le fait, d'une part, d'explicitier ce qu'est une situation d'apprentissage et d'évaluation dans le premier chapitre du Programme de formation et, d'autre part, d'y illustrer comment peuvent s'articuler tous les éléments constitutifs de ce programme permettrait de soutenir le personnel enseignant dans ses pratiques.

Quant au choix des approches pédagogiques et des stratégies d'enseignement, la Commission estime que le personnel enseignant bénéficie d'une bonne marge de manœuvre, mais elle

constate que les moyens proposés sont peu développés. Elle apprécierait qu'un effort d'explicitation soit fait. Pour ce qui est de la place de l'exposé magistral dans le paradigme de l'apprentissage (soit la décontextualisation¹⁷ ou l'institutionnalisation des savoirs¹⁸) et de l'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage aux élèves, la Commission note qu'il serait essentiel de préciser leur contexte d'utilisation afin de soutenir le personnel enseignant dans les changements relatifs à sa pratique. Il est nécessaire, selon elle, de retrouver dans le texte des arguments pour expliquer les choix qui pourraient être faits ainsi que la raison de ces choix. De plus, elle croit que ces différents aspects devraient être appuyés par des références accessibles au personnel enseignant.

Comme elle l'avait déjà relevé dans ses avis précédents, la Commission observe, dans la majorité des programmes disciplinaires du deuxième cycle, que le contenu de formation est trop volumineux et peut mettre en échec le développement des compétences. Elle est d'avis que l'ampleur du contenu ainsi que le découpage annuel retenu dans certaines disciplines réduisent la marge de manœuvre du personnel enseignant et représentent un risque de maintenir un enseignement plus magistral. La Commission réitère donc sa suggestion de sélectionner un contenu prescriptif qui précise les savoirs essentiels ainsi qu'un contenu complémentaire. Cela donnerait une certaine latitude à l'enseignante et à l'enseignant et leur permettrait de mieux prendre en compte les différences en classe sans empêcher un passage harmonieux d'un cycle à l'autre¹⁹.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- **préciser plus clairement les rôles de guide, d'accompagnateur et de «passeur culturel» de l'enseignante et de l'enseignant dans un paradigme d'apprentissage et mieux baliser leur marge de manœuvre afin de les appuyer dans le renouvellement de leurs pratiques;**
- **faire ressortir la complémentarité des rôles de l'élève et du personnel enseignant afin de permettre à ce dernier de mieux soutenir l'élève dans ses apprentissages;**
- **mettre en évidence l'importance de l'analyse réflexive de l'enseignante et de l'enseignant dans l'amélioration de ses pratiques pédagogiques;**
- **réduire l'ampleur du contenu en sélectionnant un contenu prescriptif qui précise les savoirs essentiels pour chaque discipline et en prévoyant un contenu complémentaire afin de permettre une meilleure prise en compte des différences en classe.**

16. Philippe PERRENOUD, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001, p. 42.

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

18. Jacky ANTOINE, *Activités de recherche et contrat didactique*, Strasbourg, Éditions universitaires du Septentrion, 2000, 321 p.

19. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, 2003, p. 8.

2.3 Les éléments constitutifs du Programme de formation

Le Programme de formation constitue, par sa facture systématique, le référentiel pour tout le personnel scolaire. L'articulation entre les différents éléments constitutifs du Programme de formation en un tout cohérent et structuré représente une de ses caractéristiques essentielles. Il convient donc que cet arrimage entre les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage soit apparent et pertinent afin de soutenir le développement des compétences des élèves par l'intégration des savoirs et le travail en collégialité entre les membres du personnel enseignant. Comme ce programme a été élaboré pour être utilisé principalement par le personnel enseignant, il doit donc être signifiant pour lui.

La Commission approuve le fait que le texte propose, de façon générale, une vision qui incite les jeunes à établir des liens entre leurs apprentissages scolaires et les domaines généraux de formation, mais elle apprécierait que ces liens soient plus visibles et réciproques. Elle croit aussi nécessaire de rendre plus perceptible la contribution de ces domaines aux situations d'apprentissage et d'évaluation, ce qui favoriserait une meilleure prise en compte de ceux-ci par le personnel scolaire. Elle considère également que l'apport particulier des compétences transversales à la formation disciplinaire de l'élève se dégage assez nettement pour l'ensemble des disciplines, mais trouve qu'il serait important d'accentuer davantage les liens réciproques dans chacune d'elles. Par exemple, en quoi la mathématique permet-elle le développement du jugement critique? Comment la compétence transversale *Exercer son jugement critique* se mobilise-t-elle en mathématique? D'ailleurs, la Commission tient à mentionner que les programmes d'anglais sont des exemples à cet égard, car les compétences transversales sont imbriquées dans les compétences disciplinaires. De plus, elle s'étonne que la mention des technologies de l'information et de la communication dans le développement des compétences soit si timide. Elle apprécierait retrouver, entre autres, des liens avec la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication* et le domaine général de formation *Médias* afin d'assurer une meilleure cohérence interne et d'amener les enseignantes et les enseignants à prendre conscience de l'importance de leur contribution à la formation de l'élève²⁰.

Même s'il y a effectivement des liens entre les disciplines d'un même domaine d'apprentissage et les disciplines des autres domaines, la Commission apprécierait que ces liens soient plus explicites et plus variés. Elle juge également que des indica-

tions liées à la langue d'enseignement (français ou anglais) dans la formation de l'élève devraient être présentes dans toutes les disciplines. Elle estime que le concept d'intégration des savoirs et son application gagneraient à être définis et précisés dans les premiers chapitres afin d'en faciliter une compréhension univoque. En effet, le but des programmes par compétences est de faciliter l'apprentissage afin que les élèves puissent intégrer et transférer les savoirs scolaires dans diverses situations de la vie²¹. D'ailleurs, la Commission souhaite retrouver des points d'ancrage relativement à cette intégration, autant dans les disciplines que dans les textes de présentation des domaines d'apprentissage, afin de soutenir cette pratique. Dans cette optique, elle note qu'une approche interdisciplinaire favoriserait l'intégration des savoirs et la collaboration parmi le personnel enseignant, rendant ainsi les apprentissages des élèves plus signifiants. De plus, elle est d'avis que le contenu peut aussi permettre d'établir des liens entre les disciplines.

La Commission se questionne sur la mise en place de cette intégration des savoirs qui nécessite, pour les enseignantes et les enseignants, de travailler en collaboration. Elle considère que le travail en collégialité, peu visible et peu valorisé dans le texte, devrait être plus manifeste. Au deuxième cycle du secondaire, étant donné la spécialisation du personnel enseignant et le rôle des disciplines dans un cycle diversifié, cette collaboration risque d'être reléguée aux oubliettes. En outre, comme la Commission l'a précisé plus haut, même s'il y a effectivement des liens entre les disciplines d'un même domaine d'apprentissage, elle observe que dans plusieurs programmes disciplinaires, les liens avec les disciplines de leur domaine sont peu développés. Elle juge que ces liens devraient être plus clairs et croit qu'il sera peut-être ainsi plus facile de favoriser l'intégration des savoirs si les enseignantes et les enseignants sont d'abord amenés à la réaliser dans leur discipline pour ensuite collaborer avec les enseignantes et les enseignants de leur propre domaine d'apprentissage de même qu'avec ceux des autres domaines. D'ailleurs, avec l'ajout des programmes à option et d'autres programmes, la Commission s'inquiète de l'articulation de l'ensemble et de sa cohérence.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- **rendre plus visibles et réciproques les liens entre les apprentissages scolaires et les domaines généraux de formation afin que les apprentissages des élèves soient plus signifiants;**
- **mieux justifier la contribution des compétences transversales à la formation générale des jeunes et mieux les actualiser dans les disciplines afin d'accentuer leur prise en compte par le personnel scolaire;**

20. Thérèse LAFERRIÈRE, Alain BREULEUX et Robert BRACEWELL, *Avantages des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire*, étude préparée pour Rescol Industrie Canada, [En ligne], 1999, [http://www.schoolnet.ca/snab/f/documents_de_discussion/pedagbenefitsSep28FR.pdf] (2005).

21. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, mars 2003, p. 8.

- **mettre plus en évidence la place des technologies de l'information et de la communication dans un souci d'harmonisation avec la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*;**
- **établir des liens plus explicites et plus variés entre les disciplines d'un même domaine d'apprentissage et les disciplines des autres domaines afin de favoriser l'intégration des savoirs;**
- **accorder une place accrue à l'intégration des savoirs et au travail en collégialité.**

■ 2.4 Le rehaussement culturel des programmes disciplinaires

Un des changements importants annoncés dans *L'école, tout un programme* est le rehaussement du niveau culturel des programmes d'études. L'énoncé de politique éducative propose qu'une place accrue soit réservée aux disciplines plus naturellement porteuses de culture (les langues, les arts et l'histoire), qu'une approche culturelle pour enseigner ces disciplines soit favorisée et que la dimension culturelle soit intégrée dans toutes les disciplines²². La Commission suggère toutefois, comme elle l'avait d'ailleurs fait dans un avis précédent²³, de s'inspirer d'une conception plus dynamique et plus élargie de la culture. Elle croit que toutes les disciplines pourraient être porteuses de culture, entre autres la science et la technologie. En effet, «l'appropriation de la culture scientifique et technologique représente un moyen privilégié de développer l'esprit critique, la créativité et le sens de l'innovation, et devient un élément essentiel pour s'adapter aux changements de plus en plus rapides de l'environnement²⁴». La Commission pense que cette culture élargie devrait tenir compte de celle des jeunes en se préoccupant davantage de leurs centres d'intérêt afin de donner plus de sens à leurs apprentissages. De plus, une ouverture sur les différents milieux dont ils sont issus pourrait être un apport précieux à la dimension culturelle. Pour ce faire, la Commission suggère, entre autres, que la dimension culturelle de chaque discipline liée à son épistémologie soit présente afin de faciliter l'établissement d'un contact avec les productions d'ici et d'ailleurs et celles d'hier et d'aujourd'hui.

Le Programme de formation a voulu s'acquitter de ce rehaussement culturel en explicitant, sous la rubrique *Les visées de formation*, les «leviers particulièrement puissants que remplissent respectivement la langue et la culture²⁵» et en ajoutant des

repères culturels dans chacun des programmes disciplinaires. Si la Commission observe que ces repères sont présents et pertinents dans la majorité des programmes disciplinaires, elle note que leur vision est étroite et que, dans plusieurs cas, ils sont relégués dans le contenu de formation. Elle est d'avis qu'il serait souhaitable d'incorporer ces repères culturels dans les différents éléments constitutifs du Programme de formation et d'établir des liens plus fréquents dans les disciplines afin de faciliter leur prise en compte par le personnel enseignant. D'ailleurs, la Commission croit que ces repères à eux seuls ne sont pas suffisants pour exprimer l'idée de rehaussement culturel selon une vision ouverte et dynamique de la culture.

Pour faire suite à ce qui a été dit précédemment sur la «dimension culturelle», la Commission se questionne. Elle apprécierait retrouver une définition précise de ce concept et des indications claires sur le rôle de «passeur culturel» afin que le personnel enseignant en saisisse mieux l'importance.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- **proposer une conception plus dynamique et plus large de la culture;**
- **reconnaître que toutes les disciplines peuvent être porteuses de culture;**
- **rendre présents les fondements épistémologiques de chaque discipline afin de faciliter l'établissement d'un contact avec les productions d'ici et d'ailleurs et celles d'hier et d'aujourd'hui;**
- **intégrer les repères culturels tout au long du Programme de formation afin de faciliter leur prise en compte, plus particulièrement par le personnel enseignant;**
- **clarifier le concept de dimension culturelle et le rendre plus présent dans le texte afin de favoriser une meilleure compréhension par le personnel enseignant de son rôle de «passeur culturel».**

■ 2.5 L'évaluation du développement des compétences

La Commission, dans son avis sur le Programme de formation du premier cycle du secondaire²⁶, s'était montrée préoccupée par l'évaluation du développement des compétences. Malgré certaines améliorations, le texte du Programme du deuxième cycle néglige encore cet aspect. La sous-rubrique intitulée *Associer l'élève à la régulation des apprentissages* (p. 27-28) manque toujours de précision et amène donc une utilisation différente du concept d'un programme disciplinaire à l'autre, principalement en ce qui a trait à la place de l'élève dans sa propre évaluation. Par exemple, dans le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (p. 506), même s'il est précisé que

22. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 13.

23. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, Québec, 1999, p. 8.

24. CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *La culture scientifique et technologique au Québec: bilan*, Québec, 2002, 215 p.

25. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, 2^e cycle du secondaire, Document de travail aux fins de validation*, Québec, 2005, p. 16-17.

26. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, 2003, p. 10.

l'évaluation en cours de cycle est intimement liée à la démarche d'apprentissage dans la sous-rubrique *Une évaluation adaptée*, la régulation n'y figure pas clairement, ni la place de l'élève dans sa propre évaluation.

En ce qui concerne les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle, la Commission est d'avis qu'ils mériteraient d'être mieux arrimés pour assurer une meilleure cohérence dans le cycle. Elle croit aussi que des références devraient être intégrées dans le texte afin d'aviser le personnel enseignant que certains documents qui leur serviront lors de l'évaluation des apprentissages (cadre de référence en évaluation, échelles des niveaux de compétence, etc.), sont actuellement en élaboration. En outre, des liens plus fréquents devraient être établis avec la Politique d'évaluation des apprentissages²⁷. Ces indications auraient possiblement comme effet de rassurer les enseignantes et les enseignants sur cet aspect essentiel qui, d'ailleurs, le devient encore plus dans le paradigme de l'apprentissage où il faut maintenant évaluer le développement des compétences des élèves.

Quant à l'échelonnement annuel, la Commission estime qu'il n'est pas compatible avec le travail par cycle ni cohérent avec les cycles précédents. Elle croit que cela peut créer des problèmes de cohésion au sein de l'équipe-école et apprécierait retrouver des précisions sur le travail par cycle, d'autant plus que ce programme s'étale sur trois ans.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- rendre plus explicite l'évaluation du développement des compétences en cours de cycle et à la fin du cycle afin de soutenir le personnel enseignant;
- mieux arrimer les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle afin de faciliter le travail du personnel enseignant dans l'exercice de son jugement professionnel;
- ajouter des références à des documents relatifs à l'évaluation afin de rassurer le personnel enseignant sur cette dimension de sa profession;
- enlever l'échelonnement annuel puisque celui-ci n'est pas compatible avec le travail par cycle.

2.6 La facture du Programme de formation

De façon générale, la Commission trouve que le texte est rédigé correctement, mais elle estime que le vocabulaire et certains concepts manquent de clarté, par exemple : différenciation pédagogique, travail par cycle, passeur culturel, dimension culturelle et culture. De plus, les termes « notion » et « concept »

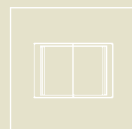
ainsi que « centre d'intérêt des élèves » et « besoin des élèves » doivent être distingués puisqu'ils sont généralement présentés comme des synonymes. Elle croit nécessaire d'apporter ces précisions afin d'en favoriser une compréhension univoque. Elle apprécierait également que le texte soit resserré et, dans un esprit de cohérence, elle juge que celui-ci devrait être écrit de façon plus dynamique en tenant compte plus manifestement des perspectives mises en avant dans le Programme de formation. En outre, elle considère que l'ajout de quelques synthèses favoriserait une meilleure intégration des différents aspects et que des appuis théoriques plus visibles permettraient d'appuyer le personnel scolaire dans sa démarche d'appropriation de ce programme.

Quant aux références bibliographiques, même si elles sont généralement pertinentes et suffisantes dans les programmes disciplinaires, la Commission désire tout de même souligner qu'il serait approprié d'en préciser la nature et le but. Sont-elles des appuis au texte ou des textes intéressants qui viennent soutenir la formation continue du personnel scolaire? Elle trouve aussi nécessaire d'apporter certains ajouts (sites Internet, articles de revues de recherche ou professionnelles, etc.), de suggérer des lectures et de regrouper ces références par thèmes afin de les rendre plus accessibles au personnel scolaire. De plus, la Commission constate que des concepts non référencés sont utilisés. Elle apprécierait donc que, dans le respect de la propriété intellectuelle, les sources employées par les rédacteurs soient spécifiées.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- clarifier les concepts et établir des distinctions entre certains termes afin d'en faciliter une compréhension univoque;
- ajouter quelques synthèses afin de favoriser une meilleure intégration des différents aspects;
- rendre les appuis théoriques plus visibles afin de soutenir le personnel scolaire dans sa démarche d'appropriation du Programme de formation;
- préciser la nature et le but des références bibliographiques et faire certains ajouts afin d'orienter le personnel scolaire dans son développement professionnel;
- spécifier les sources des concepts employés, dans le respect de la propriété intellectuelle.

27. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*, Québec, 2003, 71 p.



Chapitre 3

Examen des chapitres généraux



Dans le présent chapitre, la Commission fait état des résultats de son examen des trois premiers chapitres du Programme de formation. Ceux-ci portent respectivement sur la présentation du Programme de formation, les domaines généraux de formation et les compétences transversales. Elle met en lumière les forces et les faiblesses de cette partie du Programme de formation et formule des recommandations à la suite de chacun des aspects traités. Toutefois, la Commission se réserve le droit de revenir sur les chapitres généraux lorsque le quatrième chapitre lui sera soumis.

3.1 La présentation du Programme de formation

Les trois premiers chapitres présentent les assises du Programme de formation du deuxième cycle du secondaire ainsi que les aspects à prendre en compte dans l'enseignement et l'apprentissage des diverses disciplines. La Commission considère que le Programme de formation représente un défi très motivant pour le personnel scolaire de ce cycle. Elle apprécie la place accordée à l'activité intellectuelle de l'élève et à l'évaluation dont la fonction est la régulation des apprentissages, que celle-ci soit réalisée par le personnel enseignant ou par l'élève. «Accorder une attention à l'intégration des savoirs, c'est-à-dire à la capacité d'établir des liens entre les connaissances et de les réorganiser» est un aspect incontournable énoncé dans *L'école, tout un programme*²⁸. La Commission constate que cette intégration, bien visible dans le texte, constitue un aspect mobilisateur pour l'élève et modifie son rapport aux savoirs, rendant ainsi ses apprentissages plus signifiants. Le *Projet intégrateur*, annoncé pour la troisième année du deuxième cycle, est intéressant et devrait favoriser l'intégration des apprentissages réalisés. Cependant, la Commission juge nécessaire qu'une distinction soit faite entre le projet intégrateur de fin de cycle et les projets de même nature prévus dans certaines

disciplines, comme en mathématique, et ce, afin d'éviter leur sur-utilisation, qui pourrait avoir des effets néfastes sur la motivation des élèves.

Comme il a été mentionné dans les pages précédentes, les chapitres généraux servent de référentiel au personnel scolaire. À cet effet, les éléments constitutifs doivent être interreliés et ces chapitres doivent expliciter clairement ce qu'implique le passage d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage en clarifiant les différents concepts et en les documentant. De plus, comme le changement de paradigme amène des défis particuliers auxquels l'école doit faire face, la Commission estime que ceux-ci devraient faire l'objet d'une rubrique spécifique.

La Commission trouve que la présente version du Programme a été améliorée par rapport à celle du premier cycle du secondaire. La structure interne du Programme est jugée cohérente, notamment en ce qui concerne les chapitres portant sur les domaines généraux de formation et sur les compétences transversales. Cependant, le chapitre ayant trait à la présentation générale serait à revoir. L'organisation du texte donne au lecteur l'impression d'un ensemble désordonné dont il devient difficile de saisir la logique globale. Des liens plus clairs entre les différentes rubriques faciliteraient possiblement la compréhension des aspects fondamentaux. La Commission apprécierait que soient mieux établis et mieux justifiés les fondements de la réforme tels que l'approche par compétences, les courants théoriques préconisés ainsi que le rôle des différents acteurs. De plus, elle croit essentiel de rappeler avec plus de force les attentes relatives à la mission d'instruction du curriculum : rehausser les exigences, relever le contenu culturel, adapter le curriculum aux changements sociaux, etc.²⁹. À cet effet, la Commission estime que l'ajout d'une rubrique traitant des conséquences sur les pratiques viendrait soutenir plus concrètement le personnel scolaire dans la mise en place de la réforme de l'éducation (ex. : les conséquences du socioconstructivisme sur les pratiques pédagogiques). Elle suggère que soit mis plus en évidence le côté complexe de la profession enseignante où

28. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 15.

29. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, 1997, 151 p.

la créativité et la pratique réflexive sont jugées nécessaires. Le jugement professionnel du personnel enseignant devrait, selon elle, ressortir plus nettement afin que ce jugement soit reconnu à sa juste valeur et que soit ainsi modulée l'utilisation d'un matériel didactique. Par ailleurs, la Commission juge nécessaire que soit précisé plus clairement le statut prescriptif du Programme de formation. À cet égard, elle propose de lever l'ambiguïté qui se dégage du dernier paragraphe de la rubrique 1.9 intitulée *Un programme obligatoire*.

Conformément à l'énoncé de politique éducative, le Programme de formation du deuxième cycle du secondaire « ouvre sur la diversification des parcours de la formation de base, autant en formation générale qu'en formation professionnelle³⁰ ». Différents parcours sont annoncés (parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée et parcours de formation axé sur l'emploi). Toutefois, la Commission s'interroge sur cette vision de la diversification et en même temps sur l'existence des parcours de formation générale et de formation générale appliquée, dont l'un serait plus conceptuel et l'autre plus concret. Doit-on en déduire qu'une catégorie d'élèves n'a pas besoin, pour développer ses compétences et construire ses connaissances, d'activités concrètes? Ou inversement que le personnel enseignant n'a pas à amener certains jeunes à conceptualiser?

Dans son avis *Pour des élèves différents, des programmes motivants*³¹, la Commission écrit que « la différenciation doit être mise au service de la diversification en offrant aux élèves diverses possibilités de construire leurs propres parcours scolaires et de tracer leur propre profil de formation ». Elle juge que « la mise en place de programmes différenciés et de programmes à option peut permettre à chacun une progression particulière tout en faisant des bouts de chemin avec d'autres » et estime que c'est ainsi que peut s'initier une diversification des parcours de formation. Afin de prendre en compte les centres d'intérêt de même que les besoins des élèves et, ainsi, soutenir leur motivation, la Commission croit qu'il faut s'abstenir de reproduire le modèle existant qui les place sur des voies d'évitement. Elle s'interroge aussi sur le peu de place accordé aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté. Elle se demande pourquoi les services éducatifs complémentaires ne sont pas davantage mis en évidence³² alors que leur collaboration ainsi que leur expertise en ce qui a trait à l'école orientante seraient sûrement très pertinentes pour accompagner les élèves dans leurs choix.

La mise en œuvre du Programme de formation du deuxième cycle du secondaire a des effets sur l'école et nécessite, entre autres, l'établissement d'un vrai réseau de communication entre les différents personnels scolaires afin de favoriser la réussite des élèves³³. Il importe de retrouver une organisation apprenante³⁴ à tous les paliers de l'organisation scolaire. Celle-ci doit développer des compétences collectives au regard de différents aspects visant à faciliter le succès de tous les élèves.

La Commission juge nécessaire une description plus explicite du rôle de soutien et d'accompagnement du personnel scolaire à tous les niveaux de l'organisation. Si cette invitation à travailler en réseau est présente, elle souhaiterait que le Programme de formation accorde une place plus importante à la communauté et aux autres catégories de personnel. Elle estime primordial de développer et d'appuyer un peu plus cette invitation, car le seul fait de l'évoquer à quelques reprises n'est pas suffisant pour en favoriser la prise en compte. La Commission est aussi d'avis, comme elle l'a énoncé précédemment, que les services éducatifs complémentaires ne sont pas suffisamment mentionnés dans le texte et que le rôle des parents est seulement effleuré. Elle croit qu'il est nécessaire d'impliquer ceux-ci dans l'actualisation des visées de formation et qu'il est important de mieux établir ce que pourraient être les rapports entre la famille et l'école.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- **poser plus clairement les défis particuliers auxquels l'école doit faire face afin de soutenir le personnel enseignant dans le changement de paradigme préconisé;**
- **réorganiser le premier chapitre afin de faciliter sa compréhension par les utilisateurs;**
- **faire ressortir plus nettement la place du jugement professionnel du personnel enseignant afin qu'il soit reconnu à sa juste valeur;**
- **revoir la vision de la diversification pour que soient mieux pris en compte à la fois les centres d'intérêt et les besoins des élèves afin d'empêcher que certains d'entre eux soient placés sur des voies d'évitement;**
- **rendre plus présente la contribution de tout le personnel scolaire, y compris le personnel des services éducatifs complémentaires, sans oublier celle des parents, afin de favoriser l'émergence d'une véritable organisation apprenante.**

30. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 25.

31. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*, Québec, 2002, p. 4.

32. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*, Québec, 2002, p. 30-31.

33. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, 1997, p. 115.

34. GUY PELLETIER et CLAUDIE SOLAR, *L'organisation apprenante: émergence d'un nouveau modèle*, [En ligne], [s.d.], [http://www.cite-sciences.fr/ala_cite/act_edu/education/ apprendre/savoirs-p3.htm].

3.2 Les domaines généraux de formation

Dans son avis *Vers un élève citoyen*³⁵, la Commission définit les domaines généraux de formation comme «étant à la fois des lieux de transfert, de contextualisation et d'intégration des apprentissages permettant le développement des dimensions cognitive, sociale et personnelle de l'élève». Elle estime que ces grandes problématiques contemporaines abordées par les domaines généraux de formation dynamisent la pédagogie, renforcent le sentiment d'appartenance du jeune à son milieu et contribuent à donner du sens à ses apprentissages. Même si la Commission trouve que cette vision est très présente tout au long du texte, elle considère qu'un fil unificateur, soit l'éducation à la citoyenneté³⁶, présent dans tous les domaines généraux, serait essentiel pour faciliter la création d'une communauté éducative. Ce fil unificateur donnerait plus de sens au développement des compétences transversales et disciplinaires de l'élève et faciliterait possiblement une réutilisation plus appropriée de ses savoirs. Il pourrait aussi permettre une prise en compte plus cohérente des préoccupations des adolescentes et des adolescents et favoriser l'expression de leur autonomie par le développement de leurs compétences citoyennes.

Les domaines généraux de formation appellent et supposent au départ une formation où les savoirs sont intégrés. La Commission observe une convergence entre ces domaines et les domaines d'apprentissage, mais elle constate que le domaine des arts a été oublié. Si elle note que des orientations sont données, elle croit qu'il serait important qu'un lien soit établi entre chaque domaine général de formation et chaque domaine d'apprentissage afin d'envoyer un message sans équivoque d'intégration des savoirs. D'ailleurs, la Commission pense que l'établissement d'un tel lien favoriserait des pratiques interdisciplinaires. En outre, elle est d'avis que la présentation des domaines généraux de formation incite à rendre les interventions éducatives de l'école et du milieu cohérentes et complémentaires, mais elle considère que cette présentation devrait être plus incitative. Elle estime qu'il serait essentiel d'exposer clairement les enjeux d'une telle complémentarité, de l'appuyer sur des références accessibles au personnel scolaire et de mieux articuler le tout.

Pour assurer une plus grande cohérence dans l'ensemble du Programme de formation, la Commission considère que des liens devraient être établis entre les intentions éducatives et les visées de formation³⁷. De plus, elle apprécierait que des rap-

ports plus explicites soient établis entre l'approche orientante³⁸ et le domaine général de formation *Orientation et entrepreneuriat*, d'autant plus qu'au deuxième cycle du secondaire, l'accompagnement des élèves est nécessaire, notamment pour le choix de la séquence en mathématique au cours de la première année du cycle. Elle constate aussi que la compréhension des enjeux environnementaux pourrait occuper plus de place dans le domaine général de formation *Environnement et consommation*.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- **donner un fil unificateur aux domaines généraux de formation par l'éducation à la citoyenneté, afin de mieux orienter les actions et les interventions des divers partenaires;**
- **assurer des liens entre chaque domaine général de formation et chaque domaine d'apprentissage afin de favoriser une meilleure intégration des savoirs et d'encourager des pratiques interdisciplinaires;**
- **rendre plus apparente la complémentarité des interventions éducatives de l'école et du milieu afin de faciliter la création d'un véritable partenariat où les acteurs se sentent concernés par la réussite de tous les élèves.**

3.3 Les compétences transversales

Bien que la Commission considère que la contribution des compétences transversales à la formation de l'élève est très présente, par exemple sous la rubrique *Évolution de la compétence*, elle apprécierait retrouver des relations plus explicites avec les disciplines. Elle estime que la complémentarité des actions et des interventions est essentielle et juge primordial d'établir des liens clairs avec les visées de formation afin d'assurer la continuité de leur développement. La Commission constate aussi que le niveau d'évolution des compétences transversales d'un cycle à l'autre est manifeste, même si elle note un traitement inégal de ces compétences. Cet aspect serait à améliorer.

La Commission juge que les compétences transversales ne déterminent pas avec justesse les ressources à mobiliser pour favoriser le transfert et l'intégration des apprentissages. S'il est vrai que le recours à des ressources personnelles est souvent mentionné, le texte ne précise pas vraiment lesquelles. De plus, le Programme de formation ne donne pas d'indications visibles et réciproques sur le rôle du contenu de formation de la discipline dans le développement des compétences transversales. En effet, le message transmis manque de clarté en ce qui concerne la mobilisation de cette ressource que constitue le contenu de formation. La Commission apprécierait donc retrouver un message plus explicite, dans la définition même de «compétence», quant aux types de ressources à mobiliser.

35. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Vers un élève citoyen, avis au ministre de l'Éducation sur les domaines généraux de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*, Québec, 2004, p. 26.

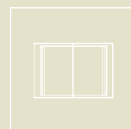
36. *Ibid.*, p. 31.

37. *Ibid.*, p. 30.

38. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, 2002, p. 30-31.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- **établir des relations plus explicites entre les compétences transversales et les disciplines afin de favoriser la complémentarité des actions et des interventions;**
- **préciser, dans la définition de « compétence », les types de ressources à mobiliser afin que le contenu de formation soit aussi considéré comme une ressource à mobiliser.**



Chapitre 4

Examen des domaines d'apprentissage



Dans le présent chapitre, la Commission communique les résultats de son examen des programmes disciplinaires. Comme dans ses avis antérieurs sur les programmes d'études, elle émet ses commentaires par domaine d'apprentissage. La Commission a porté un regard transversal sur le domaine lorsque plus d'une discipline constituante lui a été soumise. Ses commentaires portent sur ces aspects transversaux au domaine et se poursuivent sur chacune des disciplines constituantes. Pour chaque programme disciplinaire, elle conclut par la formulation d'une recommandation quant à son approbation.

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

La section portant sur le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie présente un problème de cohérence. Le programme de mathématique est un programme différencié qui vise à répondre aux centres d'intérêt des élèves par les trois séquences qu'il propose pour la deuxième et la troisième année du cycle. Le programme de science et technologie, quant à lui, ne prévoit aucune différenciation. La Commission s'étonne de ce fait et rappelle que, pour tenir compte des potentialités des élèves, de leurs centres d'intérêt et de leurs aspirations, il faut des programmes qui invitent à des pratiques plus stimulantes et plus valorisantes pour eux³⁹. De tels programmes pourraient amener les jeunes à s'enthousiasmer davantage pour leur formation scientifique et technologique.

La Commission est surprise du manque de liens entre le programme de mathématique et celui de science et technologie. D'ailleurs, lorsque des liens sont faits, ils sont peu approfondis.

En outre, la Commission conçoit assez mal que l'un et l'autre de ces deux programmes ne mettent pas plus en évidence, et de façon réciproque, la contribution de leur discipline dans le domaine. La discipline constitue pourtant un point d'ancrage lorsqu'on parle de pratiques interdisciplinaires : il importe donc que ces liens soient plus apparents si on veut favoriser de telles pratiques. De plus, il faudrait peut-être rendre l'apport de la mathématique plus visible et plus précis dans le domaine en raison de sa nature même comme « langage de la science » et comme élément commun au domaine pouvant faciliter les transferts.

Comme elle l'avait déjà souligné dans son avis sur le premier cycle du secondaire⁴⁰, la Commission observe que le concept de situation-problème est toujours mal défini et porte à interprétation. Elle réitère sa suggestion de clarifier ce concept dans le sens que propose Astolfi⁴¹. Cette explicitation dans la présentation du domaine d'apprentissage aiderait à l'harmonisation des programmes de mathématique et de science et technologie, d'une part, et faciliterait l'établissement de liens entre ces deux disciplines, d'autre part.

4.1.1 Mathématique

Prendre en compte les centres d'intérêt et les besoins des élèves est un aspect incontournable, particulièrement au deuxième cycle du secondaire, puisque les jeunes se préparent à effectuer des choix liés à leur futur métier ou profession. À cet égard, la Commission trouve intéressante l'idée des séquences, qui rejoint d'ailleurs les propositions de différenciation qu'elle avait faites dans son avis sur le sujet, et elle désire souligner l'effort accompli. Cependant, elle aurait apprécié que ces séquences soient d'égale valeur. En effet, elle observe que leur contenu est similaire aux trois programmes actuels et qu'il n'y a que le degré de complexité qui différencie les séquences. Bien que ces dernières soient un début d'essai de différenciation,

39. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*, Québec, 2002, p. 18.

40. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, 2003, p. 21.

41. Jean-Pierre ASTOLFI, « Placer les élèves dans une situation problème? », *Probio-Revue*, vol. 4, n° 16, décembre 1993, p. 311-321.

la Commission trouve qu'elles manquent d'audace. C'est, par exemple, le cas de la séquence *Culture, société et technique*, qui mériterait d'être mieux distinguée du cours de mathématique 416 par un contenu différent (ex. : géométrie descriptive pour les élèves intéressés par les arts, bases de calcul matriciel pour les élèves attirés par les multimédias et la 3D). De plus, elle estime que les cheminements proposés devraient rejoindre les centres d'intérêt et les besoins des élèves dans les divers domaines, qu'ils soient social, culturel, artistique, scientifique ou technique, et permettre de minimiser le recours aux passerelles. En outre, la Commission note que le découpage proposé pour les deuxième et troisième années du cycle pose problème dans chacune des séquences puisque la progression dans le cycle est peu visible. Quant à la délimitation des séquences, elle se fait davantage en termes de concepts et de processus qu'au regard des compétences.

La Commission, dans son avis intitulé *Pour des élèves différents, des programmes motivants*, mentionnait que des savoirs essentiels communs pourraient favoriser une compréhension univoque des concepts et faciliter le passage d'un programme à un autre en cours de cycle, ce qui permettrait aux jeunes de poursuivre leur formation⁴², quel que soit le programme différencié qu'ils choisissent. Dans ce sens, elle trouve donc indispensable l'identification claire d'un tronc commun aux trois séquences et estime qu'il sera ensuite possible de particulariser chaque séquence, entre autres par les contextes de situations-problèmes.

Dans ce même avis, la Commission précisait que «L'élève est l'artisan d'un profil qu'il construit en fonction de ses capacités, de ses centres d'intérêt et de son orientation scolaire et professionnelle⁴³.» Aussi trouve-t-elle nécessaire de faire ressortir un peu plus, dans la section portant sur la première année du cycle, la place des élèves dans le choix de la séquence, afin de s'assurer que ce sont bien eux qui effectueront ce choix et non pas l'école ou la commission scolaire.

La Commission déplore l'absence d'une passerelle entre la séquence 1 et la séquence 3. Elle juge indispensable le développement d'une avenue qui faciliterait le changement de séquence en cours de cycle en fonction de la modification des centres d'intérêt et des besoins des élèves. Elle considère qu'il faut se garder de reproduire le modèle faible-moyen-fort et s'abstenir de placer les élèves sur des voies d'évitement.

Même si la Commission constate la présence de liens entre la vie scolaire et extrascolaire des élèves à travers les domaines généraux de formation visant à rendre l'apprentissage de la mathématique plus signifiant, elle met en doute le choix des exemples donnés qui touchent presque uniquement la finance

et l'économie, exemples qui ne sont pas nécessairement les plus intéressants pour des jeunes de cet âge. Elle apprécierait que les situations proposées soient plus diversifiées et que les liens soient mieux expliqués. Même si les liens sont manifestes et pertinents, la Commission estime que ceux-ci devraient être réciproques et plus nombreux avec les domaines des langues (symbolisme mathématique), des arts (esthétique de la mathématique en géométrie et même dans les types de preuves) et de l'univers social (histoire de la mathématique). Par ailleurs, s'il est primordial de donner du sens aux apprentissages des élèves, il est aussi nécessaire de rendre plus visibles les applications concrètes de la mathématique. Par exemple, le fait de relier des applications de la mathématique à des phénomènes sociaux a des chances d'intéresser les jeunes qui ont choisi la séquence *Culture, société et technique*.

Quant aux compétences transversales, même si leur contribution à la formation générale de l'élève se dégage nettement dans la majorité des cas, la Commission estime qu'il faudrait revoir la contribution de la compétence transversale *Résoudre des problèmes*, qui mériterait d'être mieux distinguée de la première compétence disciplinaire, leur appellation similaire pouvant créer de la confusion. Mieux faire ressortir la spécificité de la mathématique dans la résolution de problèmes serait peut-être à envisager.

En ce qui concerne la facture du programme, la Commission est d'avis que l'illustration graphique en facilite la compréhension, mais elle constate que les schémas des pages 137 à 139, trop serrés et trop chargés, devraient être revus. En outre, malgré le fait que les termes utilisés dans les différentes rubriques du programme semblent avoir des significations identiques, elle observe certains glissements, notamment dans la section sur le raisonnement. De plus, la Commission estime qu'il faudrait vérifier l'à-propos de la terminologie employée puisque certains termes utilisés comme équivalents ne le sont pas (ex. : explication, argumentation, justification, réfutation). Elle juge aussi que certains concepts devraient être explicités (ex. : preuve, validation, démonstration, pensée algébrique et pensée arithmétique).

Les compétences du programme

La Commission observe que les compétences disciplinaires sont en continuité avec celles du premier cycle du secondaire. Toutefois, pour les compétences *Résoudre une situation-problème* et *Déployer un raisonnement mathématique*, elle est d'avis qu'un élément de composante devrait être ajouté, tel que *Formuler des problèmes*, puisqu'en mathématique, le problème doit être formulé avant d'être résolu.

Elle croit qu'il serait important, sous la rubrique *Sens de la compétence*, de faire ressortir l'idée de validation en cours de processus plutôt qu'à la fin seulement. De plus, elle juge que l'ajout du concept de «définition» serait aussi intéressant.

Au sujet de la compétence 2, *Déployer un raisonnement mathématique*, la Commission se questionne sur la pertinence du terme «déployer» puisque celui-ci se rapporte à des savoirs que l'on possède déjà. Elle suggère de remplacer ce libellé par *Élaborer un raisonnement mathématique* ou *Construire un*

42. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*, Québec, 2002, p. 12.

43. *Ibid.*, p. 12.

raisonnement mathématique, ce qui permettrait d'induire une conception davantage constructiviste que les enseignantes et les enseignants et leurs élèves pourraient associer au développement d'un raisonnement mathématique.

Quant à la compétence 3, *Communiquer à l'aide du langage mathématique*, la Commission juge qu'il faudrait clarifier l'expression « registre sémiotique » et préciser le rôle de l'enseignante et de l'enseignant, absent dans le texte. De plus, elle note que le passage d'un registre à l'autre devrait être ajouté (ex. : symbolisme algébrique vers des représentations visuelles et vice-versa).

Le contenu de formation

La Commission trouve que, si les notions et les concepts de base à maîtriser sont bien précisés dans l'ensemble, il serait toutefois important d'en justifier le choix, au moins dans les séquences. D'ailleurs, elle s'interroge sur quelques-uns des choix effectués et sur l'absence de certains contenus qu'il serait, à son avis, essentiel d'inclure dans le programme. Ainsi, elle apprécierait retrouver plus de résolutions algébriques et l'addition de la résolution d'équations à deux inconnues dans la première année du cycle. Elle croit qu'il serait approprié d'introduire la logique, d'insister sur la démarche de preuve et de resserrer les contenus de chaque séquence. Étant donné que la théorie des nombres est à la base de la rationalité, la Commission s'interroge sur le peu de place accordé à l'arithmétique. Elle est aussi perplexe quant au fait que le programme du secondaire traite des tests d'hypothèse en statistique et de corrélations quadratiques ou rationnelles, à moins que ces concepts ne soient abordés qu'à un niveau exploratoire.

Même si la Commission trouve que la répartition du contenu respecte l'évolution des apprentissages, elle note qu'on sent mal la spécificité des trois séquences de formation et leur articulation avec la première année du cycle. Elle estime que les concepts sont trop découpés et très peu mis en relation. Ils sont présentés comme une liste de concepts juxtaposés sans aucun lien entre eux, que ce soit dans le texte ou dans l'ensemble des séquences. De plus, il faudrait éventuellement revoir certains contenus pour éviter les ruptures dans des apprentissages d'un cycle à l'autre et assurer une progression solide, notamment dans le développement de la preuve. Elle considère aussi que des liens sont à effectuer sous la rubrique *Sens de la compétence*, ce qui permettrait peut-être de mieux saisir l'articulation entre les contenus et le développement des compétences. Toutefois, la Commission s'interroge sur la nécessité de l'échelonnement annuel du contenu de formation même si les séquences et les passerelles facilitant le passage de l'une à l'autre pourraient laisser croire à sa pertinence.

Considérant que l'intégration des savoirs est peu visible et qu'elle peut nuire aux pratiques de collaboration du personnel scolaire, entre autres dans le même domaine d'apprentissage;

Considérant que les cheminements proposés ne permettent pas suffisamment de rejoindre les centres d'intérêt des élèves et de répondre à leurs besoins dans les divers domaines, qu'ils soient social, culturel, artistique, scientifique ou technique;

Considérant que le passage d'une séquence à l'autre en cours de cycle peut être difficile puisque les séquences sont de valeur inégale et que cela peut entraver la prise en compte des centres d'intérêt et des besoins des élèves;

Considérant qu'un choix de séquence peut mener les élèves sur des voies d'évitement et ainsi les démotiver, ce qui peut même les conduire à l'abandon;

Considérant qu'une compréhension univoque du choix du contenu de formation est nécessaire pour permettre au personnel enseignant de mieux saisir ce que ce choix sous-tend, entre autres dans les séquences;

Avant l'approbation du programme de mathématique, la Commission des programmes d'études recommande au ministre d'y apporter les corrections suivantes :

- **établir des liens plus visibles avec le programme de science et technologie et ceux des disciplines des autres domaines d'apprentissage;**
- **élaborer des séquences qui prennent davantage en compte les centres d'intérêt et les besoins des élèves;**
- **identifier un tronc commun aux trois séquences;**
- **établir une passerelle entre les séquences 1 et 3;**
- **justifier le choix du contenu de formation.**

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de revoir les schémas des pages 137 à 139; de clarifier certains termes; d'améliorer la mise en relation des concepts; et de vérifier l'à-propos de la terminologie utilisée.

☐ 4.1.2 Science et technologie

Dans son avis sur l'enseignement secondaire au premier cycle⁴⁴, la Commission mentionnait que l'intégration annoncée des disciplines scientifiques était complexifiée par la vision même de la science et de la technologie. Même si le programme du deuxième cycle s'efforce de favoriser cette intégration, elle constate que la juxtaposition des sciences traditionnelles et de la technologie constitue toujours un problème majeur.

La Commission considère que la contribution de la science et de la technologie à la formation générale de l'élève est bien précisée dans l'ensemble, mais elle juge que celle-ci devrait être plus explicite. Elle apprécierait retrouver dans le texte une description plus détaillée de la relation entre les deux disciplines constituantes (science et technologie) et une description plus claire de ce qu'est au juste la technologie : une discipline, une porte d'entrée, une application? Comme au premier cycle

44. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, 2003, p. 21.

du secondaire, le contenu de formation est regroupé en quatre univers : l'univers matériel; l'univers vivant; la Terre et l'espace; et l'univers technologique. La Commission constate que les liens entre ces univers sont absents. Elle juge essentiel de les établir et même d'inclure l'univers technologique dans ces univers, comme c'est le cas au primaire⁴⁵, sous la rubrique *Techniques et instrumentation*, afin d'en favoriser une meilleure intégration. La Commission croit qu'un exemple de situation complexe pourrait être intéressant et permettrait possiblement aux utilisateurs de mieux saisir la façon d'articuler les divers concepts des différents univers alors que le programme les souhaite intégrés et non séquentiels. Enfin, la Commission déplore, dans ce programme « intégré » de science et technologie, la pauvreté des références relatives à la technologie, qui gagneraient à être plus nombreuses. Il en est de même pour les références culturelles.

La Commission se questionne sur la dénomination même du programme. Est-ce un programme de technosciences⁴⁶ plutôt qu'un programme de science et technologie? En effet, lorsqu'on se réfère au contenu de formation, les instruments techniques proposés semblent relever plus des techniques que des technologies. En outre, si les approches préconisées par le Programme de formation sont adoptées par le personnel enseignant, les élèves seront placés régulièrement dans des situations complexes qui leur permettront de construire leurs connaissances tout en réalisant un projet réel et signifiant. En présence d'une situation-problème, ils devront, par conséquent, mobiliser un ensemble de ressources, dont des savoirs scientifiques et technologiques, pour construire une réponse qui leur est propre.

D'autres arguments viennent aussi soutenir ce questionnement quant au changement d'appellation. Ainsi, selon Désautels (2002):

«[...] le projet séculaire de l'unité des sciences autour d'un même langage, d'une méthode unique et d'une structure intellectuelle infiniment perfectible a été mis en déroute. En outre, [...] les trente années de recherche en sociologie et en anthropologie des sciences ont permis de montrer en quoi *les* sciences, et non *la* science, peuvent être comprises comme des pratiques sociales, voire sociopolitiques (Pestre, 2001) et, à ce titre, elles performent le social plutôt que de simplement avoir des influences ou des impacts sur une société posée en extériorité (Callon, Lascoumes et Barthes, 2001). Finalement, [...] la distinction habituelle entre les sciences et la technologie ne tient pas la route, tant et si bien que certains et certaines vont jusqu'à ironiquement proposer

que les sciences soient conçues comme des technologies appliquées⁴⁷ ».

La Commission trouve intéressantes ces différentes raisons qui viennent appuyer son interrogation et se demande s'il ne serait pas plus pertinent de parler alors d'un programme de technosciences. D'ailleurs, elle croit, tout comme Gayon (2004) et Delahaye (2004) que cette vision des sciences et des techniques qui les appuie favoriserait également des liens plus solides avec la mathématique.

En ce qui concerne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, la Commission s'étonne que leur mention soit si timide et elle considère que, pour favoriser le développement de la compétence transversale de façon spécifique, elles devraient être davantage mises en évidence. De plus, elle croit que l'expérimentation assistée par ordinateur et le traitement automatisé des données seraient des avenues intéressantes à exploiter.

La Commission constate que les liens avec la vie scolaire et extrascolaire des élèves à travers les domaines généraux de formation sont présents et pertinents. Par contre, elle trouve que le domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté* n'est pas assez exploité et que des exemples touchant de plus près la réalité des élèves devraient être proposés. Quant aux liens avec les disciplines des autres domaines d'apprentissage, même s'ils sont appropriés, ils devraient être plus nombreux. C'est le cas, entre autres, pour le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté et celui d'éducation physique et à la santé. Pour ce dernier, elle note l'absence d'un lien important avec l'un des univers dont il est question dans le contenu de formation, l'univers vivant.

À propos du travail par cycle, la Commission remarque qu'il n'est pas vraiment facilité par l'échelonnement des apprentissages et par le découpage annuel du contenu de formation. Elle juge que la répartition par année des concepts prescrits pourrait avoir des conséquences fâcheuses sur l'approche par compétences. De plus, cette répartition nuit à la marge de manœuvre du personnel enseignant ainsi qu'à la différenciation des pratiques pédagogiques.

Les compétences du programme

La Commission constate que les compétences sont en continuité avec celles du premier cycle et que les élèves peuvent ainsi poursuivre leur développement. Elle observe que le programme propose plusieurs démarches à titre indicatif. Toutefois, elle juge qu'il n'y a pas d'avantage à trop découper les démarches, qu'il vaudrait mieux les illustrer et qu'il serait important de rendre leur processus d'utilisation plus clair.

45. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001, p. 159.

46. Gilbert HOTTOIS, « La technoscience », *Sciences et avenir*, octobre-novembre 2004, p. 52-56.

47. Jacques DÉSATELS, « L'alphabétisation technoscientifique et la démocratisation de la démocratie », *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, vol. 2, n° 2, 2002, p. 189-195.

Pour ce qui est du niveau de complexité des compétences et des attentes de fin de cycle, la Commission trouve qu'elles respectent une certaine progression et qu'elles devraient correspondre au niveau de développement attendu des élèves de ce groupe d'âge. Par contre, si elle considère l'ampleur du contenu, elle est d'avis que les attentes de fin de cycle sont possiblement trop élevées puisque le programme, qui se termine à la fin de la deuxième année du cycle, ne donne que deux ans aux élèves pour développer les compétences disciplinaires.

Le contenu de formation

Par ailleurs, tout comme l'avait souligné la Commission pour le programme du premier cycle du secondaire, celui du deuxième cycle prescrit un contenu de formation trop ambitieux en raison de son ampleur. La Commission reconnaît que les notions et les concepts sont, dans l'ensemble, bien identifiés, mais elle trouve qu'il serait important d'en justifier le choix afin que les enseignantes et les enseignants puissent avoir une compréhension univoque de ce qu'implique ce choix. Elle apprécierait que les concepts de base soient précisés plus clairement pour faciliter le travail du personnel enseignant dans l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation significatives et motivantes pour les élèves. Elle souhaiterait aussi retrouver des exemples d'outils techniques à utiliser pour des concepts scientifiques spécifiques. Même si les concepts sont mis en relation dans chacun des univers, la Commission estime que leur organisation devrait être revue afin de rendre le tout plus clair (tableaux des pages 251 et 264) et de démontrer davantage les arriages pouvant exister entre eux.

Considérant que les centres d'intérêt des élèves sont peu pris en compte puisque aucun choix ne leur est offert;

Considérant que la vision de la science et de la technologie est une juxtaposition de disciplines plutôt qu'une véritable articulation logique entre elles et que cela peut nuire à un enseignement et à un apprentissage intégrés;

Considérant que, pour être significatifs, les apprentissages des élèves doivent faciliter l'établissement de liens, notamment entre les différentes disciplines scolaires et la vie extrascolaire;

Considérant que la marge de manœuvre du personnel enseignant est limitée par le découpage annuel du contenu de formation et que cela est préjudiciable à la prise en compte des centres d'intérêt et des besoins des élèves ainsi qu'au travail en collégialité;

Considérant que les attentes de fin de cycle sont possiblement trop élevées pour permettre le développement des compétences dans un cycle de deux ans vu l'ampleur du contenu de formation;

Considérant que l'absence d'une compréhension univoque du choix de contenu de formation peut amener de la confusion chez le personnel enseignant, entre autres lors de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation complexes;

Avant l'approbation du programme de science et technologie, la Commission des programmes d'études recommande au ministre d'y apporter les corrections suivantes :

- concevoir un programme différencié;
- intégrer, de façon plus tangible, la science et la technologie;
- établir des liens plus apparents avec la mathématique et les disciplines des autres domaines d'apprentissage;
- éliminer la répartition annuelle du contenu de formation;
- réduire l'ampleur du contenu de formation;
- justifier le choix du contenu de formation.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de mettre plus en évidence les technologies de l'information et de la communication; de revoir les tableaux des pages 251 et 264; et d'ajouter des références relatives à la technologie et à la culture.

■ 4.2 Domaine du développement personnel

□ 4.2.1 Éducation physique et à la santé

L'éducation physique et à la santé est la seule discipline du domaine du développement personnel qui a été soumise à la Commission des programmes d'études pour fins d'examen. La Commission se réserve donc le droit de revenir sur ce programme dans un avis ultérieur qui portera, notamment, sur le programme *Éthique et culture religieuse*.

La présentation de la discipline

La Commission constate que, dans ce programme, l'activité intellectuelle de l'élève est bien présente et sollicitée, autant dans l'activité physique comme telle que dans l'élaboration et la mise en œuvre de son plan personnel visant à adopter des habitudes de vie saines. L'aspect métacognitif est tangible dans les critères d'évaluation, mais sa prise en compte serait facilitée s'il était rendu plus visible dans le texte.

Les interactions entre les élèves sont évidemment très apparentes dans la deuxième compétence, *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*. Toutefois, elles sont difficilement perceptibles dans les deux autres compétences. Pourtant, bien d'autres situations d'interactions enrichissantes, outre le partage d'expériences et l'entraide, méritent d'être exploitées. La Commission considère qu'il serait nécessaire de clarifier cet aspect dans la première et la dernière compétence afin de favoriser la coconstruction des connaissances.

La Commission avait noté, dans son avis sur le programme du premier cycle du secondaire⁴⁸, l'absence de la notion de plaisir,

48. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, mars 2003, p. 34.

soit le plaisir de faire de l'activité physique, de se mesurer à soi-même, d'être bien dans sa peau, etc. Or, cette notion n'apparaît pas non plus dans celui du deuxième cycle. La Commission pense que l'accent mis sur le plaisir pourrait inciter les jeunes à développer de bonnes habitudes de vie, notamment par la pratique quotidienne d'activités physiques, et ce, malgré les particularités liées à l'adolescence, telles que la transformation du corps et l'ambivalence des comportements. La Commission réitère donc sa demande de faire apparaître la notion de plaisir et de la mettre en évidence.

La Commission remarque que le programme est peu éloquent en ce qui concerne la différenciation pédagogique. Elle se demande si les besoins particuliers de certains élèves, comme ceux qui ont des problèmes de santé ou qui manquent d'habiletés en activité physique, seront considérés. Elle juge que ces élèves ont aussi à développer leurs compétences en fonction de leurs capacités et estime qu'une clarification sur la différenciation, telle que demandée dans le deuxième chapitre de cet avis, est essentielle afin de prendre en compte les besoins de ces élèves et ainsi éviter leur marginalisation dans les cours d'éducation physique et à la santé.

Quant aux liens avec les disciplines des autres domaines d'apprentissage, la Commission reconnaît que le programme en établit avec celui de science et technologie sous l'angle de l'univers matériel. Cependant, il faudrait faire ressortir davantage les liens avec l'univers vivant puisque ce dernier vise, entre autres, l'étude des principaux systèmes du corps humain.

Concernant la facture du programme, l'utilisation ambiguë de certaines notions (ex. : stratégie, ressource et domaine) peut nuire à la clarté du document. En effet, la Commission note que certains termes utilisés à divers endroits dans le texte ont des significations différentes. Elle estime qu'il est essentiel de veiller à une cohérence sur le plan du vocabulaire afin d'en assurer une compréhension univoque par tout le personnel enseignant. De plus, l'absence d'une explication des lettres A, I et S complique la lecture des tableaux des pages 312 à 322. La Commission s'étonne de cette omission alors que ces précisions sont présentes dans le programme du premier cycle du secondaire. Il serait donc important qu'elles soient également apportées dans celui du deuxième cycle.

La Commission s'interroge sur l'absence de distinction entre les pratiques traditionnelles et les pratiques plus actuelles, les pratiques non sportives et les pratiques sportives, les pratiques québécoises et celles d'autres cultures, etc. Une telle distinction permettrait de mettre davantage en évidence la perspective culturelle de la discipline. De plus, la bibliographie démontre un manque de diversité. En ce qui concerne l'éducation physique, le programme contient davantage de références à des écrits sur le domaine sportif. Dans les sources relatives à la santé, c'est l'aspect physique qui ressort. La Commission est d'avis qu'il serait nécessaire d'ajouter à la bibliographie diverses références qui s'appuient sur des études réalisées au cours des dernières années.

Les compétences et le contenu de formation

La Commission reconnaît la pertinence des trois compétences, qui sont en continuité avec celles du premier cycle du secondaire. Leur niveau de complexité semble bien correspondre au développement des élèves. Quant aux composantes proposées pour chaque compétence, elles s'apparentent davantage aux étapes d'une démarche pédagogique. De plus, leur caractère général ne permet pas un arrimage adéquat aux compétences disciplinaires. La Commission juge que les composantes devraient se rattacher plus précisément à l'éducation physique et à la santé.

En ce qui concerne la troisième compétence, *Adopter un mode de vie sain et actif*, la Commission constate la présence d'un problème qu'elle a déjà souligné dans son avis sur le programme du premier cycle du secondaire : elle croit une fois de plus que cette compétence risque d'être négligée en raison de l'absence de liens entre les compétences disciplinaires. La Commission ne doute pas de la capacité des adolescentes et des adolescents à développer cette compétence, mais elle s'interroge sur leur motivation à le faire. Ainsi, il serait sans doute plus facile d'amener l'élève à prendre conscience de l'importance d'un mode de vie sain et actif si cette compétence se développait en synergie avec les deux autres. La Commission suggère de nouveau de faire ressortir cette interrelation des trois compétences, ce qui permettrait au personnel enseignant d'y intégrer davantage l'aspect santé.

En ce qui concerne l'ampleur du contenu de formation, la Commission craint que celle-ci nuise au développement des compétences, surtout de la troisième. En effet, connaissant moins cette dernière, le personnel enseignant, soucieux de réussir à couvrir le contenu des deux autres compétences, aura probablement tendance à la négliger. Une réduction du contenu de formation est donc primordiale.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme d'éducation physique et à la santé. Toutefois, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de rendre plus explicites les interactions entre les élèves dans la première et la dernière compétence; de mettre en évidence la notion de plaisir; de favoriser la différenciation; et d'accentuer l'interrelation des trois compétences.

4.3 Domaine des arts

Le domaine des arts est le seul domaine du Programme de formation pour lequel un nouveau texte de présentation a été soumis à la Commission. Bien que ce texte présente des similitudes avec celui qui concerne le premier cycle du secondaire, la Commission y note des améliorations et approuve une fois de plus le traitement fait des disciplines dans la perspective d'un domaine d'apprentissage.

Le contexte du domaine des arts

Au deuxième cycle du secondaire, selon les dispositions du nouveau régime pédagogique, l'élève a maintenant la possibilité de choisir chaque année une nouvelle discipline artistique. La Commission apprécie cette ouverture qui favorise l'exploration. Cependant, cette orientation est en contradiction avec l'esprit de continuité sur lequel se fondent les programmes des arts. La Commission craint que les attentes de fin de cycle décrites dans ces programmes ne permettent pas d'être juste et équitable envers les élèves qui, pour la première fois, abordent une discipline artistique, surtout lors de l'année de la sanction, soit la deuxième année du cycle.

Cette disposition du régime pédagogique va se traduire par la formation de groupes très hétérogènes où la différenciation prendra une dimension particulière, ce qui constituera un défi d'autant plus notable pour le personnel enseignant. La Commission ne doute pas de la réussite des élèves dans des groupes hétérogènes, mais elle constate que les programmes, qui ne prévoient pas une telle diversité d'acquis chez les élèves, demeurent discrets sur la prise en charge de cette dernière.

Eu égard à ce qui précède, la Commission se demande si l'ajout d'une rubrique ciblant des éléments de base du contenu de formation et présentant des attentes de fin de cycle ajustées aux élèves débutants ne pourrait pas faciliter la différenciation par le personnel enseignant ainsi que l'évaluation lors de la sanction.

La Commission se questionne aussi sur les choix des disciplines qui feront partie des programmes à option en arts. Quels seront leurs liens avec les programmes de base? Les programmes à option viseront-ils l'approfondissement ou plutôt l'exploration?

La présentation du domaine

La Commission remarque que le texte du domaine expose clairement les points communs aux disciplines artistiques, notamment, les attitudes, la dynamique de création et les compétences disciplinaires. Le texte mentionne également que chacune des disciplines est unique, qu'elle possède son propre langage et ses outils spécifiques. Cependant, la Commission juge qu'une description plus complète de chaque discipline du domaine permettrait avant tout de mieux comprendre comment chacune doit y être considérée et favoriserait les liens entre elles à l'intérieur même du domaine.

*L'école, tout un programme*⁴⁹ évoque le rôle particulier des arts dans le développement affectif, cognitif, social et culturel de l'élève, et des études indépendantes⁵⁰ ont démontré leur

impact positif sur l'apprentissage des élèves, notamment sur la motivation, les relations personnelles et interpersonnelles et l'estime de soi. La Commission constate que le texte du domaine décrit bien cet apport particulier des arts à la formation générale de l'élève et que la formation artistique est en continuité avec celle du premier cycle. Entre autres, elle note, à la page 331, une particularité du deuxième cycle au cours duquel «l'élève est appelé à vivre une diversité d'expériences artistiques qui touchent des questions s'ouvrant progressivement vers des dimensions personnelles, sociales et universelles qui l'amènent à exprimer sa vision du monde et à témoigner de ses valeurs». Par ailleurs, la Commission croit qu'il serait important de reconnaître, dans les premiers chapitres du Programme de formation, l'apport des disciplines artistiques relativement à l'intégration des savoirs et leur impact sur l'apprentissage des élèves.

La Commission considère que la richesse de la dynamique de création sur le plan cognitif est bien mise en lumière dans le texte du domaine. En effet, cette dynamique, vue comme la trame de fond du cheminement artistique, occupe la place centrale dans les apprentissages. Elle intègre aux phases du processus créateur les mouvements⁵¹ interactifs de la démarche de création. Cette présence des trois mouvements de la démarche dans chacune des phases du processus créateur permet une activité intellectuelle intense et complexe.

La présentation des disciplines

La Commission observe que la contribution de chaque discipline à la formation générale de l'élève est présente et bien précisée dans les programmes de musique et d'art dramatique qui traitent, entre autres, des plans psychomoteur, affectif et social. Toutefois, dans les programmes de danse et d'arts plastiques, cette contribution est plutôt implicite. La Commission estime que, pour bien faire comprendre la fonction, le rôle social et l'apport de cette contribution dans la formation de l'élève, le texte des programmes de danse et d'arts plastiques devrait être plus explicite.

La Commission reconnaît qu'une des particularités du domaine est de permettre l'expression, dans un langage propre à chaque discipline, de la relation de l'individu avec son environnement physique et humain. Cette spécificité devrait être plus précise dans le texte de chaque discipline et devrait s'y retrouver en rapport avec les domaines généraux de formation. Quant aux compétences transversales, outre les liens à approfondir, tel que mentionné dans le deuxième chapitre de cet avis, la Commission souhaite voir ressortir davantage la contribution des disciplines des arts au développement des compétences transversales, surtout *Mettre en œuvre sa pensée créatrice*, puisqu'un

49. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p.17-18.

50. Judith BURTON, Robert HOROWITZ et Hal ABELES, «Learning in and through the Arts: Curriculum Implications», *Arts Education Partnership* et «The President's Committee on the Arts and the Humanities», *Champion of Change, The Impact of the Arts on Learning*, Washington, Edward B. Fiske Ed., juillet 1999, p. 35.

51. Les trois mouvements de la démarche sont les suivants: l'inspiration, l'élaboration et la distanciation.

rapport étroit existe entre cette dernière et la compétence disciplinaire relative à la création⁵². Concernant la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*, le texte des programmes des arts devrait, sans négliger l'importance des outils traditionnels, insister sur le fait que ces technologies sont également des outils de création. Une mention plus importante de ces technologies serait donc requise non seulement dans le texte, mais aussi dans le contenu de formation.

La dynamique de création et les compétences

Au sujet de la dynamique de création, la Commission juge important de souligner l'amélioration de sa présentation dans le texte du domaine, par rapport à celle se trouvant dans la version examinée du programme du premier cycle du secondaire⁵³. Le processus et la démarche sont bien expliqués et présentés globalement pour l'ensemble des disciplines artistiques. Cependant, la Commission croit qu'il serait nécessaire, à chacune des phases, d'être plus explicite sur les stratégies et les actions spécifiques de la dynamique de création afin de faciliter sa prise en compte dans la réalité des groupes-classes. De plus, l'ajout de la représentation de la dynamique, telle qu'elle se trouve dans le programme du premier cycle du secondaire⁵⁴, est essentiel.

Par ailleurs, la Commission convient que cette dynamique, présentée uniquement dans le texte du domaine, se veut un modèle pour l'ensemble des disciplines des arts. Cependant, elle craint que ce modèle demeure théorique en raison de l'absence d'une adaptation explicite dans le texte des programmes artistiques. La Commission perçoit des liens entre la dynamique de création et les composantes des compétences disciplinaires, mais ceux-ci sont implicites. La Commission estime que la dynamique de création devrait se retrouver dans la présentation de chaque discipline, adaptée particulièrement à chacune, et qu'elle devrait être mieux intégrée dans les composantes ainsi que dans le contenu de formation.

La Commission a déjà approuvé, à la page 31 de son avis sur le premier cycle du secondaire, le libellé de la première compétence relative à la création, en raison du sens plus large qu'il évoque en comparaison avec les libellés des compétences du primaire. Elle a constaté, lors des rencontres avec les comités

d'expertes et d'experts, que ce concept pourrait laisser place à des interprétations différentes et de complexité variable. En effet, certains membres du personnel enseignant pourraient croire qu'il est impossible de créer sans avoir un minimum d'acquis relativement au langage disciplinaire. La Commission juge primordial d'apporter des précisions au concept « créer » dans la description de cette compétence afin que son développement ne soit pas compromis.

La Commission apprécie l'interrelation des trois compétences et reconnaît que la description de la compétence relative à l'interprétation assigne à cette dernière une part créative. Cependant, la Commission croit que le texte devrait décrire davantage les aspects créatifs de l'interprétation.

La facture

Relativement à la facture des programmes d'arts, la Commission considère que plusieurs éléments entraînent une compréhension équivoque. D'abord, il est difficile de saisir la définition réelle des propositions de création, d'interprétation et d'appréciation. Le texte du domaine les décrit comme étant adaptées à l'âge et aux centres d'intérêt des élèves et liées aux domaines généraux de formation, ce qui les apparente fortement aux situations d'apprentissage et d'évaluation. Pourtant, le texte de chaque discipline distingue les deux concepts, soit les « propositions de création, d'interprétation et d'appréciation » et les « situations d'apprentissage et d'évaluation », provoquant ainsi une confusion. De l'avis de la Commission, il serait nécessaire d'indiquer clairement que ces propositions font référence aux situations d'apprentissage et d'évaluation si tel est le cas ou, au contraire, de les distinguer explicitement. Elle demande également des précisions sur les trois types de tâches liées à la troisième compétence, qui a trait à l'appréciation, car le texte demeure vague quant à leur définition.

Dans les programmes, le terme « authentique », qu'on trouve, notamment, dans les attentes de fin de cycle de la première compétence, est caractérisé par une absence ou un dépassement de clichés. D'après la Commission, cette définition peut causer une difficulté. Comme les clichés font partie du bagage de l'élève, elle pense qu'il faut d'abord permettre leur utilisation pour susciter une prise de conscience avant d'en venir à une distanciation par rapport à ceux-ci.

Par ailleurs, les schémas présentant différents contextes dans lesquels l'élève pourra être placé pour développer sa compétence manquent de clarté : il est difficile de saisir la relation qui existe entre les différents éléments inscrits. De plus, le texte qui décrit ces schémas ne fournit pas un éclairage adéquat en raison, notamment, de la présence du terme « dimension » utilisé à plusieurs reprises mais dans des sens différents. Quoique la Commission demande d'éliminer l'échelonnement annuel, elle tient à souligner des incohérences. Par exemple, dans le programme d'art dramatique, le terme « adapter » se trouve dans le schéma de la page 354 sans que soit précisé qu'il fait l'objet d'un type de tâches propres à la troisième année. Ce détail apparaît seulement dans les échelonnements décrits à la page 355.

52. À cet égard, la distinction que font certains auteurs entre une pensée créative générative et une pensée créative interprétative pourrait sans doute renforcer les liens entre ces deux compétences. Voir Richard PALLASCIO, Marie-France DANIEL et Louise LAFORTUNE, « Une pensée réflexive pour l'éducation » et « Quelques articulations entre des composantes d'une pensée réflexive », *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 7 et 210.

53. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, mars 2003, p. 31.

54. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003, p. 375.

Outre les points déjà mentionnés concernant la bibliographie, la Commission constate que celle-ci est en général pertinente, mais elle remarque l'absence de référence à Zakhartchouk⁵⁵. Puisque l'expression « passeur culturel » de cet auteur est utilisée et que ce rôle prend une importance grandissante non seulement dans le domaine des arts, mais aussi dans l'ensemble du Programme de formation par le travail sur la dimension culturelle, il serait approprié de transformer cette note en bas de page en référence bibliographique.

□ 4.3.1 Art dramatique

De façon générale, la Commission estime que le programme présente bien les trois compétences et le développement des différentes dimensions de l'élève, soit sur les plans psychomoteur, affectif, social, cognitif et culturel. La Commission juge que l'art dramatique peut facilement contribuer au développement des compétences disciplinaires autres que celles du domaine des arts, notamment celles des langues d'enseignement et celles d'histoire et éducation à la citoyenneté. Cependant, le potentiel intégrateur de l'art dramatique est peu exploité et devrait être mis en évidence. D'ailleurs, des tâches associées à cette discipline, comme celles de responsable de l'éclairage, du son, des costumes, etc., devraient être énoncées. De plus, la Commission croit qu'il serait nécessaire de faire ressortir les avantages de cette discipline pour toutes les catégories d'élèves.

La description de la troisième compétence, *Apprécier des œuvres dramatiques*, mentionne l'appréciation des réalisations de ses pairs et des productions professionnelles, semi-professionnelles ou d'amateurs. Contrairement au texte concernant le premier cycle du secondaire, celui qui touche le deuxième cycle ne fait aucune mention des réalisations de l'élève. La Commission pense qu'il est primordial que l'élève apprécie également ses propres œuvres afin de favoriser l'autorégulation.

La Commission considère que le terme « dramaturgie », énoncé dans la première page du programme, est plutôt vague. Le texte devrait utiliser davantage le sens contemporain de ce terme qui prend en considération tout ce qui participe à la construction de la scène, soit le son, la lumière, les décors, les costumes, le texte, le corps, la voix, etc.⁵⁶. De plus, la Commission s'interroge sur l'emploi distinct des termes « dramaturgie » et « théâtralité ». Tout ce qui a trait à la théâtralité, tel que listé dans les tableaux des pages 365 à 367, ne devrait-il pas être inclus dans la dramaturgie? N'y a-t-il pas confusion avec l'explication donnée à la première page? La Commission apprécierait une définition précise et actualisée du terme « dramaturgie » et que celle-ci demeure cohérente tout au long du document.

55. Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.

56. Eugenio BARBA, « Dramaturgie », dans Eugenio BARBA et Nicola SAVARESE, *Anatomie de l'acteur. Un dictionnaire d'anthropologie théâtrale*, Danemark, ISTA, 1985, p. 186 et Michel CORVIN, *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Paris, Bordas, 1995, p. 285-286.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme d'art dramatique. Toutefois, le programme requiert des ajustements importants :

- adapter les attentes de fin de cycle en fonction de la sanction;
- porter une attention particulière à la différenciation;
- restructurer le contenu de formation en relation avec la dynamique de création;
- clarifier le concept « créer »;
- décrire les aspects créatifs de l'interprétation;
- situer les propositions de création, d'interprétation et d'appréciation par rapport aux situations d'apprentissage et d'évaluation.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de mettre en évidence le potentiel intégrateur de cette discipline; d'ajouter les œuvres de l'élève dans la dernière compétence; et d'ajuster le texte en fonction d'une définition plus contemporaine du terme « dramaturgie ».

□ 4.3.2 Arts plastiques

Comme la Commission l'a mentionné dans son avis sur le premier cycle du secondaire⁵⁷, elle apprécie l'approche systémique des arts plastiques, visible par l'interrelation des compétences. Elle constate aussi que le programme donne une définition élargie du terme « image », qui correspond mieux à une définition contemporaine.

Selon la Commission, bien que cette discipline demande habituellement à l'élève un travail solitaire, il n'en demeure pas moins qu'un partage d'idées et d'expériences peut être vécu à toutes les étapes de la création. La Commission estime que le programme devrait faire mention des possibilités d'interactions entre les élèves afin d'assurer l'exploitation de celles-ci par le personnel enseignant.

Les deux premières compétences portent sur la création, et le texte précise bien, à la page 374, la fonction de chacune : « l'une touche l'expression personnelle et l'autre, la communication par l'image ». Considérant que les images personnelles contiennent aussi des messages et que les images médiatiques sont aussi des créations personnelles, la Commission s'interroge sur la pertinence de distinguer ces deux compétences. Elle souhaiterait que le texte les distingue davantage ou justifie le fait qu'elles ne sont pas fusionnées. De plus, le texte portant sur la deuxième compétence semble insister sur la recherche que

57. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, mars 2003, p. 32.

devra faire l'élève quant à la psychologie et la culture d'un public cible. Cette recherche, pour correspondre au niveau de développement des jeunes, devrait plutôt, selon la Commission, être abordée sur le plan exploratoire.

Le libellé de la troisième compétence a délaissé les images personnelles dont il était question dans le programme du premier cycle. La Commission pense qu'il s'agit d'une simple erreur puisque, dès le premier paragraphe relatif à cette compétence, ce type d'images est cité. Elle apprécierait que cette erreur soit corrigée afin d'éviter toute ambiguïté. De plus, la Commission remarque une modification dans le libellé du premier critère des deux premières compétences, soit la «Cohérence entre la proposition de création, le développement de ses idées et sa réalisation», lorsqu'elle le compare avec celui du programme du premier cycle du secondaire. En effet, au premier cycle s'ajoute à cette énumération «le processus d'élaboration et le résultat». Cet ajout ne représente-t-il pas un niveau de difficulté plus élevé et, par souci de cohérence, ne devrait-il pas se trouver également dans le programme du deuxième cycle?

Contrairement à la plupart des disciplines qui affichent un contenu trop volumineux, la Commission trouve que la liste des notions et des concepts relatifs aux arts plastiques est trop restreinte. La Commission croit que des ajouts devraient y être faits, notamment la technique de sculpture, des propositions de matériaux et d'outils ainsi que du vocabulaire. Les concepts et les notions de l'ensemble des éléments fondamentaux à maîtriser pourraient être plus précis et la cohérence de leur hiérarchie mieux établie. Certains éléments particuliers au langage du cinéma, de la vidéo ou du multimédia devraient aussi être ajoutés.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme d'arts plastiques. Toutefois, le programme requiert des ajustements importants :

- adapter les attentes de fin de cycle en fonction de la sanction;
- porter une attention particulière à la différenciation;
- restructurer le contenu de formation en relation avec la dynamique de création;
- clarifier le concept «créer»;
- décrire les aspects créatifs de l'interprétation;
- situer les propositions de création, d'interprétation et d'appréciation par rapport aux situations d'apprentissage et d'évaluation.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de distinguer de façon plus significative les deux premières compétences et d'enrichir le contenu de formation.

☐ 4.3.3 Danse

La Commission est d'avis que l'interaction des trois compétences disciplinaires contribue à une formation artistique équilibrée. Le programme devrait rendre plus explicite la place de tous les élèves, tant les garçons que les filles. C'est pourquoi les avantages de cette discipline, entre autres la maîtrise du corps, la confiance en soi ainsi que les transferts possibles des mouvements dans différents sports pourraient être mis en évidence. Le mot «rapprochement» pourrait également être changé lorsqu'il est question des liens à établir entre la danse et l'éducation physique. En effet, pour la Commission, la relation entre ces deux disciplines dépasse le simple rapprochement en raison des nombreux points qu'elles ont en commun, comme la condition physique, la santé, la sécurité, la préparation du corps et la gestion du stress. D'ailleurs, le contenu de formation élabore peu sur ces derniers points. La Commission croit qu'il est nécessaire que le programme traite suffisamment de ces éléments essentiels à cette discipline. En ce sens, des liens concrets avec le domaine général de formation *Santé et bien-être* pourraient être établis.

Le choix du contenu s'appuie certes sur des études, mais la bibliographie démontre peu de diversité. La Commission estime que le programme pourrait élargir ses horizons et se référer davantage aux travaux de praticiens d'ici et d'ailleurs qui font de la recherche, notamment sur le mouvement et l'improvisation. Une mise à jour est donc nécessaire.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme de danse. Toutefois, le programme requiert des ajustements importants :

- adapter les attentes de fin de cycle en fonction de la sanction;
- porter une attention particulière à la différenciation;
- restructurer le contenu de formation en relation avec la dynamique de création;
- clarifier le concept «créer»;
- décrire les aspects créatifs de l'interprétation;
- situer les propositions de création, d'interprétation et d'appréciation par rapport aux situations d'apprentissage et d'évaluation.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de rendre les liens avec l'éducation physique plus significatifs et d'enrichir la bibliographie.

☐ 4.3.4 Musique

La Commission trouve pertinente l'intégration de retours réflexifs au cours des différentes expériences musicales, soit celles de création, d'interprétation et d'appréciation. La prise de conscience des apprentissages et des stratégies utilisées par l'élève en sera facilitée.

La Commission apprécie la place faite à la création par la présence de la compétence disciplinaire *Créer des œuvres musicales*. Toutefois, elle craint un déséquilibre entre les pratiques d'interprétation et celles de création dans les milieux scolaires. La compétence disciplinaire *Interpréter des œuvres musicales* risque d'être privilégiée par le personnel enseignant en raison, notamment, du temps requis pour développer des habiletés psychomotrices nécessaires à la maîtrise d'un instrument et de la performance visée par les activités d'harmonie lors de différentes prestations. De plus, la Commission estime que l'ampleur du contenu de formation peut nuire au développement des compétences *Créer des œuvres musicales* et *Apprécier des œuvres musicales*. En effet, ce contenu convient davantage à un programme local de type concentration où le temps d'apprentissage accordé à cette discipline est accru. Le temps alloué en musique pour un groupe régulier ne permet pas de couvrir tous les concepts et les notions à apprendre ni de construire simultanément trois compétences. La Commission trouve important d'assurer une place équitable aux deux autres compétences et, pour y arriver, elle croit essentielle la réduction de l'ampleur du contenu de formation.

Les notions et les concepts sont précisés, mais la Commission constate un mauvais usage du concept « langage musical ». En effet, la présentation se trouvant aux pages 481 et 482 réduit le langage musical à l'aspect « code ». Or, la Commission est d'avis que tout ce qui se rapporte au code de la notation devrait figurer sous une rubrique appelée « signes de notation conventionnelle ». Quant à la rubrique « langage musical », ne devrait-elle pas comporter des éléments qui relèvent de l'organisation sonore perceptible, notamment la mélodie, le rythme, la courbure intonative, les cadences, les anacrouses, la texture, l'amplitude, etc.⁵⁸ L'accent mis sur ce langage musical pourrait-il faciliter le développement de la compétence *Créer des œuvres musicales*?

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme de musique. Toutefois, le programme requiert des ajustements importants :

- **adapter les attentes de fin de cycle en fonction de la sanction;**
- **porter une attention particulière à la différenciation;**
- **restructurer le contenu de formation en relation avec la dynamique de création;**
- **clarifier le concept « créer »;**
- **décrire les aspects créatifs de l'interprétation;**
- **situer les propositions de création, d'interprétation et d'appréciation par rapport aux situations d'apprentissage et d'évaluation.**

58. Serge GUT, « Science de la musique », dans Marc HONEGGER, *Dictionnaire de la musique*, Paris, Bordas, 1976, p. 545.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de réduire le contenu de formation et de corriger la conception du langage musical.

■ 4.4 Domaine de l'univers social

□ 4.4.1 Histoire et éducation à la citoyenneté

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté est le seul programme du domaine de l'univers social qui a été soumis à la Commission des programmes d'études dans cette présente phase. La Commission se réserve le droit de revenir sur ce programme dans un avis ultérieur lorsqu'on lui soumettra les programmes des autres disciplines constituant le domaine, notamment *Environnement économique contemporain*. D'ailleurs, la Commission pense que le texte du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté devrait d'ores et déjà mettre en évidence des points d'ancrage en vue d'établir des liens avec les disciplines du domaine.

La présentation de la discipline

La Commission apprécie certains aspects du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, dont le fait qu'on y trouve les mêmes compétences qu'au premier cycle du secondaire. Cela facilite la poursuite de leur développement chez l'élève. De plus, le texte explique clairement chacune des compétences, et leur interrelation y est présente.

Par ailleurs, les angles d'entrée démontrent clairement un lien étroit avec le domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté*, et le programme précise, à la page 517, qu'ils constituent également des balises pour l'étude des réalités sociales, évitant ainsi la dispersion encyclopédique. En fait, la Commission comprend que ces angles d'entrée encadrent le choix du contenu. Cependant, elle se dit surprise que le texte les décrive également comme servant de fils conducteurs pour l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation. Cette caractéristique, qui n'apparaît pas dans les cycles précédents, risque de créer de la confusion par rapport aux domaines généraux de formation et de nuire à leur prise en compte. En effet, de l'avis de la Commission, ces derniers, qui sont des éléments constitutifs du Programme de formation, servent de porte d'entrée à la contextualisation des apprentissages. En n'étant liés qu'à un seul domaine général de formation, ces angles d'entrée font obstacle à la prise en compte des centres d'intérêt des élèves ainsi qu'à la différenciation, puisque celle-ci nécessite, entre autres, des situations ou des contextes d'apprentissage variés⁵⁹. Il serait donc essentiel de laisser aux domaines généraux de formation leur rôle de fil conducteur pour l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation.

59. La Commission avait mentionné, à la page 34 de son avis *Vers un élève citoyen*, que « prendre en compte les différences entre les élèves pour permettre à chacun de réaliser des activités d'apprentissage significatives et stimulantes nécessite des situations ou des contextes d'apprentissage variés ».

Le programme démontre un désir de conscientiser l'élève dans son rôle de citoyen. Par exemple, le programme indique, à la page 497, que la discipline permet à l'élève de « saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen » et, à la page 501, qu'une des visées du programme est de « préparer l'élève à assumer ses responsabilités de citoyen par une compréhension éclairée des réalités sociales ». Par contre, ces énoncés demeurent théoriques et n'amènent pas l'élève à agir concrètement. D'ailleurs, sous la rubrique *L'élève : un apprenant intéressé et actif*, le texte ne fait aucune mention du rôle actif de celui-ci en tant que citoyen. La Commission croit que l'élève peut jouer un rôle concret non seulement dans sa classe ou dans son école, mais aussi dans son environnement extra-scolaire. Par conséquent, des liens plus précis et plus visibles avec la communauté élargie favoriseraient cette mise en action.

La Commission est d'accord avec la présentation des réalités sociales étudiées pendant la deuxième année du cycle. Celles-ci correspondent à des thématiques diachroniques qui favorisent les liens avec l'actualité et permettent à l'élève de pousser davantage sa réflexion. Pour cette raison, elle apprécierait que toutes les réalités sociales du programme, y compris les réalités étudiées pendant la première année du cycle, soient présentées sous forme thématique. Par ailleurs, la Commission comprend difficilement la pertinence d'inclure des pages d'introduction relatives aux réalités sociales dans un programme d'études. Non seulement celles-ci s'apparentent-elles à un guide pédagogique, mais elles constituent également une incohérence par rapport au programme du cycle précédent.

La Commission trouve la présentation de la méthode historique trop sommaire. Bien que celle-ci soit intégrée dans le texte portant sur la deuxième compétence, la Commission estime que ces indications sont insuffisantes. Pour s'assurer d'une compréhension univoque de cette méthode, elle croit que le programme devrait l'expliquer davantage en utilisant, par exemple, la forme retenue au premier cycle, soit le diagramme.

Le contenu de formation

En ce qui concerne le contenu de formation, la Commission constate que des problèmes majeurs peuvent mettre en péril l'application du programme. D'abord, son ampleur présente le risque que le personnel enseignant se cantonne dans le paradigme de l'enseignement d'un savoir construit que l'élève aura à mémoriser, restreignant ainsi le développement de l'activité intellectuelle. La Commission a déjà soulevé ce problème dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté des cycles précédents⁶⁰. Sans reprendre tout ce qu'elle en a dit, elle maintient qu'il est primordial de réduire l'ampleur du contenu

de formation afin de favoriser le développement des compétences et la construction des connaissances. Une partie de ce contenu devrait donc être transposée sous une rubrique réservée à un contenu complémentaire. Cela donnerait au personnel enseignant une marge de manœuvre et faciliterait la prise en compte des centres d'intérêt des élèves. La Commission note l'absence de justification du choix des réalités sociales ainsi que de liens entre les concepts. Selon elle, il est indispensable d'indiquer les raisons de ces choix et de relier les différents concepts afin d'aider le personnel enseignant à mieux en comprendre la nature et à mieux orienter ses interventions. Enfin, la Commission déplore qu'aucune référence bibliographique et qu'aucun repère culturel ne soient présentés. Elle croit nécessaire de corriger cet oubli dans la version finale.

Le programme présente un contenu réparti entre les deux années. La Commission désapprouve cette répartition, car celle-ci réduit la marge de manœuvre des enseignantes et des enseignants dans la prise en compte des centres d'intérêt des élèves et de leurs besoins. Cette distinction entre le contenu de l'an 1 et celui de l'an 2 entrave également le travail par cycle. *L'École, tout un programme* précise d'ailleurs que « la facture et le contenu des programmes d'études [...] doivent prévoir la marge de manœuvre nécessaire à leur [les enseignants] intervention professionnelle et à l'exercice de leur jugement⁶¹ ». De plus, à cause de cette présentation du contenu de formation, le programme manque de cohérence non seulement par rapport à la majorité des disciplines du Programme de formation du deuxième cycle du secondaire, mais aussi par rapport au programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du premier cycle du secondaire, qui laisse, pour sa part, de la liberté à l'équipe-cycle dans la répartition du contenu.

La Commission remarque une discontinuité dans le champ d'études par rapport au cycle précédent. En effet, au premier cycle, le programme s'éloigne de la vision d'ensemble du territoire canadien et des points de repère de l'histoire du Québec et du Canada vus au primaire pour traiter de l'histoire de l'humanité depuis l'Antiquité jusqu'au XXI^e siècle⁶². Au deuxième cycle du secondaire, le programme revient sur notre société. Les brèves explications données à la page 500 sur les apprentissages de l'élève depuis le primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire ne permettent pas de saisir la logique de cet enchaînement. La Commission réitère sa demande de justifier ces changements pour permettre au personnel enseignant d'en comprendre les raisons et de favoriser un réinvestissement des apprentissages réalisés antérieurement.

61. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 15.

62. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, mars 2003, p. 29.

60. La mention de ce problème se trouve, notamment dans son avis sur l'enseignement secondaire, premier cycle (p. 30) et dans celui sur l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté des deuxième et troisième cycles du primaire (p. 5 et 6).

Considérant que l'ampleur du contenu de formation favorise l'acquisition de connaissances au détriment du développement de compétences et réduit la marge de manœuvre du personnel enseignant;

Considérant que la répartition du contenu de formation par année compromet le travail par cycle, limite la marge de manœuvre du personnel enseignant, nuit à la prise en compte des centres d'intérêt des élèves et manque de cohérence par rapport aux autres programmes;

Considérant qu'il n'y a aucune justification quant aux changements de champ d'études et que de tels changements risquent de nuire à l'orientation des interventions du personnel enseignant ainsi qu'au réinvestissement des apprentissages;

Avant l'approbation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, la Commission des programmes d'études recommande au ministre d'y apporter les corrections suivantes :

- réduire l'ampleur du contenu de formation;
- éliminer la répartition annuelle du contenu de formation;
- justifier les changements de champs d'études.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de favoriser la prise en compte de tous les domaines généraux de formation; de mettre en évidence le rôle actif de l'élève dans l'exercice de sa citoyenneté; et de relier les différents concepts dans le contenu de formation.

■ 4.5 Domaine des langues

Notons que le texte de présentation du domaine des langues ne sera fourni qu'au terme de l'élaboration du programme du deuxième cycle. Toutefois, en examinant chacune de ses disciplines constitutives, la Commission a constaté des problèmes communs à chacune de ses disciplines. L'un de ces problèmes se rapporte à la prise en compte de la diversité des élèves. Les autres, liés à la cohérence interne du domaine, concernent la vision commune de l'apprentissage des langues dans la formation de l'élève, et l'arrimage entre les disciplines constitutives.

Dans ce domaine, les langues d'enseignement contribuent de façon particulière à la formation de l'élève en assurant le développement d'un haut niveau de compétence en français ou en anglais. La capacité de l'élève à communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit s'avère essentielle au développement des compétences dans toutes les autres disciplines et s'inscrit dans la perspective d'un rehaussement du curriculum⁶³. Outre la maîtrise

de la langue seconde, la Commission reconnaît la pertinence d'ajouter une langue tierce en option au deuxième cycle du secondaire, en réponse aux exigences de la communication universelle⁶⁴. C'est aussi par la voie du domaine des langues et de son programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale que l'élève immigrant s'intègre à la classe ordinaire et à sa société d'accueil.

Les programmes du domaine pourraient favoriser davantage la réussite des élèves, notamment ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage, en élargissant la vision de la différenciation. La Commission constate que les programmes de français et d'anglais, langue d'enseignement, du deuxième cycle ne proposent pas de programmes différenciés. Or, dans le sens énoncé dans *L'école, tout un programme*, cette volonté d'un curriculum plus ouvert au deuxième cycle, grâce entre autres aux programmes différenciés en langues d'enseignement, visait précisément la réussite des élèves par la prise en compte de leurs centres d'intérêt autant que de leurs besoins. Poussant plus loin cette idée, la Commission avait suggéré des pistes de réflexion pour élaborer des programmes différenciés en langue d'enseignement fondés sur le contexte de réalisation⁶⁵. La vision préconisée misait sur un renforcement de la différenciation dont sont porteurs les programmes par compétences. Pour leur part, les programmes de langue seconde, offrant un programme de base et un programme enrichi comme au cycle précédent, proposent un modèle basé sur les acquis des élèves. Cependant, leur mode d'enrichissement paraît trop étroit aux yeux de la Commission. Quant au programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale, il ne réussit pas à répondre aux besoins des élèves immigrants sous-scolarisés.

Sous l'angle des fondements disciplinaires, la Commission déplore, et ce, depuis les tout premiers programmes de français et d'anglais, langue d'enseignement, élaborés pour le premier cycle du primaire, que ceux-ci soient marqués par des approches si différentes⁶⁶. Alors que le programme de français, langue d'enseignement, reste fortement centré sur la littérature et qu'il définit l'étude de la langue en tant qu'objet, celui d'anglais, langue d'enseignement, propose une approche plus ouverte sur la communication et plus branchée sur les courants actuels en apprentissage des langues. La Commission constate qu'à défaut de bien asseoir les savoirs essentiels à l'apprentissage de la langue sur des fondements épistémologiques clairs et communs aux langues d'enseignement, le programme de français,

63. Dans son rapport intitulé *Réaffirmer l'école* (p. 23), le Groupe de travail sur la réforme du curriculum marquait la volonté de répondre aux attentes de la société en rehaussant les exigences de l'école sous trois aspects : les compétences des élèves en lecture et en écriture; le bagage culturel des programmes d'études; et les contenus de certaines matières, soit les sciences au primaire, l'histoire et les langues secondes.

64. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 16.

65. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*, Québec, 2002, p. 13.

66. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle), version consolidée*, Québec, 1999, p. 21, et *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, Québec, 2000, p. 34.

langue d'enseignement, a dérivé vers une vision presque exclusivement littéraire de la discipline. De plus, celui-ci ne fournit pas aux élèves suffisamment d'outils pour faciliter leurs apprentissages grâce à la lecture, ce qui devrait pourtant constituer un point d'ancrage disciplinaire important pour créer des liens réciproques entre la langue d'enseignement et toutes les autres disciplines.

La faiblesse des fondements disciplinaires se traduit par une incohérence dans certains éléments communs aux disciplines. La conception de la situation d'apprentissage et d'évaluation est marquée par des interprétations divergentes d'une discipline à l'autre. La présentation des rubriques de même que leur fonction varient de manière importante d'un programme à l'autre. Le recours aux familles de situations, utilisées uniquement dans le programme de français, langue d'enseignement, constitue une incongruité, non seulement dans le domaine d'apprentissage, mais dans l'ensemble du Programme de formation. Quant au programme d'anglais, langue d'enseignement, il est le seul à répartir le contenu de formation à la suite de chaque compétence, ce qui entraîne un problème d'harmonisation dans la facture même du Programme de formation.

La Commission relève que le domaine mise très peu sur les liens logiques entre l'apprentissage de la langue d'enseignement et de la langue seconde. Ces liens sont pourtant nécessaires au transfert des apprentissages et au travail par cycle. Puisqu'ils s'adressent aux mêmes élèves, les stratégies, les démarches et les processus d'apprentissage utilisés en langue d'enseignement devraient aussi être exploités en langue seconde. La Commission s'inquiète du manque de concordance explicite entre les disciplines du domaine qui s'adressent aux mêmes élèves (ex. : français, langue d'enseignement, et anglais, langue seconde).

Dans son avis *Pour des élèves différents, des programmes motivants*⁶⁷, la Commission avait proposé un programme enrichi en anglais, langue seconde, orienté vers l'univers social, les médias ou les sports, en mettant l'accent sur la littérature de langue anglaise. Elle définissait également le terme «enrichissement» en reprenant le sens donné par Legendre (1993) : «L'enrichissement est considéré ici à la fois de façon verticale (élever le niveau conceptuel en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage) et horizontale (élargir l'application des connaissances construites)⁶⁸.» En analysant les deux programmes du deuxième cycle et en tenant compte de cette définition, la Commission distingue difficilement le programme de base du programme enrichi, si ce n'est dans le niveau de développement des compétences. En effet, la redondance de plusieurs rubriques, notamment dans le contenu de formation, et les similitudes de plusieurs autres, par exemple dans le sens des compétences, atténuent l'enrichissement escompté d'un tel programme.

67. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants, et avis au ministre de l'éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*, Québec, 2002, p. 17.

68. *Ibid.*, p. 16.

Dans l'ensemble, la Commission soutient que les disciplines du domaine des langues devraient mieux refléter la spécificité d'un second cycle plus différencié pour les élèves. La Commission juge également essentiel de définir une vision commune et concordante de l'apprentissage des langues, une vision plus contributive à la formation de l'élève.

4.5.1 Intégration linguistique, scolaire et sociale

Le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale s'adresse aux élèves immigrants et a pour but leur intégration à la classe ordinaire et non leur scolarisation. Un tel programme vise les milieux scolaires qui peuvent mettre en place des classes d'accueil.

En premier lieu, la Commission approuve le choix de s'en tenir à un seul programme d'intégration pour l'ensemble du secondaire. La pertinence et le réalisme plaident en faveur d'une telle décision. En effet, la majorité des élèves concernés par ce programme ont les mêmes besoins en matière d'acquisition de connaissances et de développement de compétences. De plus, un seul programme facilite la prise en charge de leur intégration, non seulement par le personnel enseignant de la classe d'intégration, mais par toute l'équipe-école.

En second lieu, la Commission trouve que le programme apporte une réponse adéquate aux objectifs mis en avant dans la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle⁶⁹. La Commission mentionnait, à la page 9 de son avis sur l'examen du Programme de formation du premier cycle du secondaire, que l'ajout d'un programme d'intégration linguistique «laisse entrevoir un souci réel d'assurer une intégration harmonieuse des nouveaux arrivants, en classe ordinaire en particulier, et dans la société d'accueil en général, par l'apprentissage de la langue et des valeurs communes». La Commission juge qu'il s'agit d'un bon signal, conforme à l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise.

La vision du programme et la différenciation

Le programme a pour objectif l'intégration des élèves immigrants à la classe ordinaire et leur réussite. La Commission apprécie que le programme affirme sa dimension sociale dans son libellé et exprime la mobilisation d'un partenariat entre l'école, la famille et la communauté. Parce qu'il s'adresse à des élèves peu familiers avec la culture et la langue de leur société d'accueil, le programme pose des défis particuliers.

Le premier de ces défis consiste sans doute à dresser un bon diagnostic des acquis des élèves immigrants, qui permet d'évaluer leurs besoins scolaires et personnels. L'équipe-école doit aussi porter une attention particulière aux différences culturelles pour faciliter à ces élèves et à leurs parents l'intégration à l'école et à la société québécoise. Ainsi, le rôle des domaines

69. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998, 48 p. Précisons que cette politique est liée à une stratégie ministérielle plus large, soit le soutien à l'école montréalaise.

généraux de formation devrait être mieux campé dans le programme, en fonction des besoins d'intégration de ces élèves. Par exemple, certains aspects liés au domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté*, tels que l'égalité des femmes dans la société québécoise et les codes sociaux inhérents à une société démocratique et de droits, pourraient être soulevés.

Un autre défi concerne l'engagement du personnel scolaire travaillant auprès des élèves immigrants. Dans sa première orientation, la politique d'intégration précise que la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement⁷⁰. L'école doit surtout éviter de marginaliser la classe d'accueil. La Commission constate que des efforts restent à faire pour amener le personnel scolaire à mettre en œuvre tous les moyens facilitant le passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire, qui offre des possibilités de socialisation plus riches. Le programme pourrait être plus incitatif à cet égard.

Pour ce qui concerne la réussite éducative, la Commission craint que le programme néglige certaines catégories d'élèves, particulièrement les élèves sous-scolarisés ainsi que ceux dont la langue d'origine est très éloignée de la langue française. Le programme devrait mieux considérer la grande diversité inhérente aux acquis de certains élèves immigrants, qui devront déployer plus d'efforts pour comprendre et se faire comprendre en français avant d'intégrer la classe ordinaire.

Les compétences et les liens avec les autres disciplines

La Commission considère que les deux premières compétences sont, dans l'ensemble, adéquates et pertinentes. La compétence 1, *Communiquer oralement en français dans des situations variées*, présente de manière particulièrement intéressante l'aspect métacognitif. La Commission suggère cependant de modifier la composante *Se donner une démarche adaptée à la situation*, celle-ci faisant appel à une démarche qui n'est pas précisée, ce qui laisse place à une interprétation équivoque. Par ailleurs, le niveau de complexité qu'elle suggère risque de pénaliser les élèves qui ont plus de difficulté à apprendre le français.

La compétence 2, *Lire et écrire des textes variés en français*, favorise grandement l'intégration à la classe ordinaire.

La compétence 3, *S'intégrer au milieu scolaire et à la société québécoise*, paraît aussi adéquate sauf en ce qui regarde la composante *Amorcer son appropriation de la réalité québécoise*. Le contenu très lourd lié au domaine de l'univers social, qui est de surcroît complètement étranger à l'élève, peut compromettre sa réussite et son passage en classe ordinaire. En outre, sa pertinence, pour répondre aux besoins des élèves immigrants en matière d'appropriation de la réalité québécoise, est discutable. Comme le but visé est bien l'intégration à la classe ordinaire et non la scolarisation, pourquoi ne pas ouvrir cette compétence à tous les domaines d'apprentissage en permettant une adaptation locale du programme? Cette ouverture

offrirait des avantages autant à l'élève qu'au personnel enseignant. D'abord, en accordant à l'élève la possibilité d'apprendre à partir d'une discipline dans laquelle il possède des acquis, le programme favoriserait davantage l'intégration à la classe ordinaire et la réussite. Cet ajustement du programme pourrait sans doute mieux répondre aux besoins des élèves ayant de faibles acquis scolaires et de ceux pour qui l'apprentissage de la langue française est plus complexe. Il pourrait aussi permettre à l'équipe-école de tenir compte des ressources locales en offrant, en soutien à l'enseignante et l'enseignant en intégration, la collaboration d'une équipe élargie. Ainsi, une intégration tangible à la classe ordinaire pourrait se faire par le truchement de la troisième compétence.

Le programme doit également insister davantage sur les technologies de l'information et de la communication, d'abord pour que l'élève s'approprie cette technologie dont l'usage est fortement encouragé dans toutes les disciplines scolaires et, ensuite, pour qu'il puisse mieux l'utiliser comme moyen d'apprentissage du français.

La Commission se questionne sur les attentes de fin de programme, présentées comme minimales, parce qu'elles peuvent constituer un frein à l'intégration à la classe ordinaire.

Les conditions de mise en œuvre particulières au programme

Bien que les conditions de mise en œuvre soient traitées dans un chapitre spécifique du présent avis, celles concernant l'intégration linguistique, scolaire et sociale sont présentées à la suite de l'analyse en raison de la nature particulière du programme à l'intérieur du Programme de formation.

Parmi les conditions de mise en œuvre du programme figure la mise en place d'un dispositif qui vise à favoriser le travail en collégialité du personnel scolaire avec les services éducatifs complémentaires afin d'amener tous les élèves à l'intégration en classe ordinaire et à la réussite scolaire. Mentionnons particulièrement les services d'information et d'orientation scolaire et professionnelle et ceux de psychologie.

L'équipe-école développerait une plus grande sensibilité à la réalité des élèves immigrants et à leurs besoins si elle était mieux formée et mieux informée des nouvelles vagues d'immigration. L'engagement autour de l'enseignante et de l'enseignant d'un groupe d'intégration s'en trouverait également favorisé. Cette collaboration doit aussi s'appuyer sur les parents et la communauté élargie.

L'école pourrait former des partenariats avec cette communauté, entre autres pour combler les besoins en ressources particulières de ces élèves, telles que du matériel didactique approprié et des dictionnaires spécialisés selon la langue d'origine de l'élève.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Toutefois, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission

70. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998, p. 21.

demande également de prendre en compte la diversité des élèves immigrants et d'améliorer les aspects relatifs à l'intégration à la classe ordinaire.

4.5.2 Anglais, langue d'enseignement

Tout comme pour le programme du premier cycle du secondaire, la Commission trouve que le programme d'anglais, langue d'enseignement, du deuxième cycle apparaît stimulant. La langue est vue non seulement comme un objet d'apprentissage, mais aussi et surtout comme un moyen de communication visant l'articulation de la pensée. La Commission apprécie que l'élève soit amené à voir l'apprentissage de la langue comme une possibilité d'acquérir des connaissances et de développer des compétences par le truchement de stratégies, d'habiletés et d'attitudes qui lui permettront de fonctionner dans diverses situations auxquelles il devra faire face.

La présentation de la discipline

De l'avis de la Commission, le programme encourage pleinement le recours aux compétences transversales pour développer les compétences disciplinaires. En effet, en plus de montrer très clairement l'apport des technologies de l'information et de la communication dans le développement de cette discipline, le programme accorde une grande visibilité à la contribution des autres compétences transversales. Ces dernières se trouvent non seulement dans la présentation de chaque compétence, mais aussi dans les différents contenus de formation, ce qui représente un bel exemple de leur intégration. Ainsi, leur prise en compte par le personnel enseignant sera facilitée.

La compétence disciplinaire *Produces Texts for Personal and Social Purposes* provient de la fusion des deuxième et quatrième compétences disciplinaires du programme du premier cycle du secondaire. Au premier abord, ce réaménagement peut sembler manquer de cohérence par rapport au programme du premier cycle, mais la Commission reconnaît la pertinence de cet amalgame. En effet, ce changement répond aux combinaisons variées de productions que l'élève rencontre dans diverses activités de son quotidien. La Commission pense que ce remaniement de compétences pourrait éventuellement s'étendre aux cycles précédents, soit au premier cycle du secondaire et aux cycles du primaire.

Par ailleurs, ce programme favorise les interactions avec la communauté, surtout par le truchement de la première compétence, en invitant l'élève à étendre ses pratiques à l'extérieur des murs de l'école. Il privilégie également les interactions avec les pairs, l'enseignante et l'enseignant. De plus, les activités *conferences* avec l'élève sont grandement intéressantes puisqu'elles encouragent sa réflexion sur son processus d'apprentissage et contribuent à la différenciation pédagogique. Cependant, la Commission reconnaît les difficultés liées à ce genre d'activité, notamment l'exigence de la présence constante de l'enseignante ou de l'enseignant en raison du manque d'autonomie de certains élèves, qui limitent sa disponibilité pour ces rencontres individuelles. Elle estime donc que le texte devrait mettre l'accent sur les incidences positives de celles-ci

afin de permettre au personnel enseignant d'en saisir la pertinence et d'innover dans leur gestion de classe.

La Commission se permet de revenir sur deux éléments qu'elle a mentionnés précédemment. D'abord, elle s'étonne du fait que ce programme destiné aux élèves du deuxième cycle du secondaire ne soit pas différencié. Pourtant, aborder la langue d'enseignement en offrant des contextes plus différenciés permettrait de tenir compte des centres d'intérêt des élèves. Il serait donc important que ce programme ouvre sur la différenciation, comme le stipule *L'école, tout un programme*⁷¹.

De plus, la Commission déplore le manque de liens entre ce programme et celui de français, langue seconde. Il est primordial de retrouver des points d'ancrage entre ces deux programmes afin de favoriser la réutilisation des apprentissages faits par l'élève.

La facture

La Commission constate que la densité du texte et sa présentation sans intertitres, pourtant présents au premier cycle, peuvent nuire à la compréhension du programme. Elle réitère la demande faite dans son avis sur le programme du premier cycle du secondaire⁷² de réduire le nombre de notes en bas de page afin de rendre la lecture moins laborieuse. À titre d'exemple, la note en bas de page concernant *Integrated Profile* pourrait être enlevée puisque le programme détaille ce concept dans le contenu de formation de la première compétence.

Dans le texte du programme, l'expression *running record* semble se rapporter au portfolio. Or, si la Commission s'appuie sur la littérature, notamment sur les travaux de Mary M. Clay⁷³, *running record* correspond à un outil d'évaluation qui permet de vérifier les stratégies de l'apprenant en lecture et de suivre la progression de ce dernier. La Commission croit que l'utilisation de cette expression risque de semer la confusion; elle demande de clarifier sa signification ou d'adopter un terme non équivoque.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme d'anglais, langue d'enseignement. Toutefois, il serait souhaitable de concevoir un programme différencié. De plus, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également d'indiquer les incidences positives des *conferences*; d'établir la concordance avec le programme de français, langue seconde; et de bonifier la facture pour en faciliter la lecture.

71. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 25.

72. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, 2003, p. 16.

73. Marie M. CLAY, *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*, Auckland, Heinemann, 2000, p. 49.

☐ 4.5.3 Français, langue seconde, programme de base et programme enrichi

Comme au cycle précédent, le programme de français, langue seconde, du deuxième cycle du secondaire propose un programme de base et un programme enrichi. La Commission constate qu'à peu de choses près, les programmes sont dans le prolongement de ceux du premier cycle et assurent une continuité tout au long de la formation depuis le primaire, en fonction des acquis des élèves. La Commission se demande toutefois s'ils répondent adéquatement aux besoins de tous les élèves. Des problèmes détectés par la Commission dans le programme du cycle précédent et liés à la réussite, se retrouvent avec plus d'acuité dans le programme du deuxième cycle.

Les assises disciplinaires et la différenciation

La Commission apprécie que les programmes de base proposent des compétences semblables à celles du programme enrichi. Elle voit aussi comme un avantage le fait que le programme invite le personnel enseignant à plus de souplesse en ouvrant les frontières du programme enrichi aux élèves du programme de base. La Commission constate cependant que la très grande similitude entre le programme de base et le programme enrichi peut entraîner des difficultés à répondre aux besoins des élèves en fonction de leurs acquis. Cela est vrai autant pour les élèves dont les acquis sont moindres que pour ceux dont les acquis sont supérieurs. Le programme de base présente un contenu de formation dense et les attentes de fin de cycle trop élevées ne correspondent pas nécessairement aux acquis des élèves à qui il s'adresse.

Pour sa part, faute de proposer un véritable enrichissement, soit un niveau conceptuel plus élevé combiné à un élargissement de l'application des connaissances, le programme enrichi s'apparente davantage à un programme accéléré qui offre peu de défis à certains élèves. La Commission trouve nécessaire un réajustement du contenu de formation et des attentes de fin de cycle pour un meilleur calibrage des programmes de base et enrichi.

La Commission demande de revoir les fondements disciplinaires sur lesquels s'appuient les programmes du domaine des langues pour en dégager une vision commune dans laquelle l'apprentissage de la langue seconde serait mieux intégré. Pour y parvenir, la Commission apprécierait que la vision véhiculée dans le programme d'anglais, langue d'enseignement, c'est-à-dire celle d'une langue plus ouverte sur la communication et qui favorise les interactions avec la communauté, trouve une résonance en français, langue seconde. Quant à ce dernier programme, il fait peu de liens avec les domaines généraux de formation et les compétences transversales, qui apparaissent pourtant bien intégrées dans le programme d'anglais, langue d'enseignement. Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue seconde s'appuie sur des stratégies et des processus acquis dans l'apprentissage de la langue première. Comme les programmes d'anglais, langue d'enseignement, et de français, langue seconde, s'adressent aux mêmes élèves, la Commission réitère sa demande de rendre plus visibles les points d'ancrage

interdisciplinaires dans ces programmes afin de favoriser le transfert des acquis de la langue d'enseignement à la langue seconde.

Les compétences et les composantes

La Commission apprécie que les programmes du deuxième cycle reprennent les mêmes compétences qu'au premier cycle. Elle note cependant certaines différences. Au deuxième cycle, la compétence 1 du programme de base, *Lire des textes variés en français*, devient *Lire des textes courants et littéraires en français* dans le programme enrichi. Cela constitue probablement l'un des aspects d'enrichissement du programme. De plus, la démarche intégrée d'interaction, de compréhension et de production, qui permet de bien interrelier les compétences, se poursuit au deuxième cycle. Cependant, la Commission s'étonne que la composante *Suivre une démarche d'interaction, de compréhension et de production proposée*, que l'on trouve dans les compétences du programme de base du deuxième cycle, apparaisse moins exigeante que celles du premier cycle, libellées *Se donner une démarche de compréhension appropriée*, *S'adapter à la situation de communication orale ou écrite* et *Adopter une démarche de production*.

Les notions liées à la grammaire du texte et de la phrase manquent de précision en ce qui concerne l'apprentissage en contexte. Ici aussi, une meilleure correspondance entre ce programme et celui de la langue d'enseignement permettrait d'harmoniser leurs approches communicatives. Enfin, le « répertoire personnalisé de ressources en français » devrait être mieux défini et son objectif, mieux précisé.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme de base et le programme enrichi de français, langue seconde. Toutefois, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de réduire les exigences du programme de base; d'accroître celles du programme enrichi; et d'établir une concordance avec le programme d'anglais, langue d'enseignement.

☐ 4.5.4 Français, langue d'enseignement

Le programme de français examiné ne porte que sur les deux premières années du cycle, celui de la dernière année devant être présenté ultérieurement. La Commission réexaminera alors le programme entier, d'autant plus que le programme qui lui a été soumis ne contient que des attentes de fin de cycle provisoires.

La vision de la discipline et la différenciation

Dans l'ensemble, le programme est en continuité avec les cycles précédents. Cependant, l'écart dans la conception de l'apprentissage de la langue entre les programmes de français et d'anglais, langue d'enseignement, que la Commission note depuis le primaire demeure tout aussi problématique au deuxième cycle du secondaire.

Le programme de français actualise le rehaussement du niveau culturel de la discipline dans une perspective très spécifique où la langue et la culture littéraire sont étroitement liées et constituent des objets d'apprentissage. Le statut de la littérature y est prédominant et la culture se résume *grosso modo* aux arts représentés par le cinéma, la musique, le théâtre et les arts visuels. La Commission déplore que la discipline véhicule cette vision plutôt étroite et conservatrice d'une culture qui semble peu attentive aux centres d'intérêt des élèves. À ce propos, le programme de lecture imposé aux élèves à partir de cette vision étriquée de la culture laisse peu d'espace à la différenciation et peu d'autonomie aux élèves dans la construction de leur propre programme personnel de lecture, plus important encore au deuxième cycle du secondaire. De l'avis de la Commission, la dimension culturelle gagnerait à être mieux définie et plus ouverte à d'autres aspects de la culture véhiculés, par exemple en histoire et éducation à la citoyenneté ou en science et technologie⁷⁴.

L'interprétation du rôle du personnel enseignant comme « passeur culturel » est aussi un des éléments en cause relativement au rehaussement culturel de la discipline. La Commission considère que la discipline devrait mieux refléter la richesse du rôle de « passeur culturel » du personnel enseignant. Celui-ci agit comme modèle, certes, mais il est aussi un « médiateur culturel » qui accompagne les élèves en considérant toute la diversité de leurs centres d'intérêt, leur âge et le milieu dont ils sont issus⁷⁵.

La Commission se questionne sur la place de la langue d'enseignement dans la formation de l'élève et l'intégration des savoirs. À cet égard, le programme tient peu compte des recherches récentes en matière d'apprentissage de la langue. Par exemple, ces dernières ont démontré que l'école se préoccupe peu du développement chez les élèves de l'apprentissage de la lecture pour apprendre⁷⁶. Une telle préoccupation est d'autant plus importante que certains élèves éprouvent des difficultés à s'approprier des concepts et des notions dans les autres disciplines, notamment en histoire et éducation à la citoyenneté, du fait que les textes proposés ne sont pas adaptés à leur niveau d'apprentissage. Pour des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, les problèmes associés à une maîtrise insuffisante de la langue

ne font que s'accroître tout au long de leur formation jusqu'à compromettre leur réussite au deuxième cycle du secondaire. Par ailleurs, dans une étude comparative sur la réussite scolaire menée auprès de garçons et de filles, le Conseil supérieur de l'éducation mettait en évidence le déficit des garçons au regard de la langue d'enseignement : « les différences observées au primaire dans l'apprentissage de la langue d'enseignement persistent à l'enseignement secondaire⁷⁷ ». La Commission apprécierait que le programme prenne davantage en compte les besoins de tous les élèves, particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture, en les plaçant dans des contextes signifiants favorisant l'intégration des savoirs.

Par ailleurs, le programme de français, présenté sans voies de différenciation, est offert à une grande variété d'élèves. Il doit donc prendre en charge la diversification mise en place au deuxième cycle du secondaire, caractérisée par des parcours de formation et des voies de sortie, sans préciser toutefois comment rendre tangible cette gestion en classe. Le choix de ne pas donner suite à l'intention stipulée dans l'Énoncé de politique éducative d'offrir un programme différencié en langue d'enseignement fait donc porter uniquement sur l'enseignante et l'enseignant la tâche de différencier en classe pour prendre en compte la diversité des élèves. La Commission prend acte de cette décision. Toutefois, compte tenu de l'importance de la langue dans toutes les disciplines et de la place prédominante que ce programme occupe dans la grille-horaire, elle tient à souligner qu'une ouverture à la différenciation renforcerait la réussite des élèves conformément à l'esprit du Programme de formation du deuxième cycle du secondaire.

Les liens avec les autres disciplines

Le programme établit des liens plutôt sommaires avec les disciplines du domaine des langues et n'en établit pas de véritables avec les autres disciplines qui servent uniquement à contextualiser les apprentissages en français. Comme elle l'a mentionné précédemment, la Commission juge essentiel que ce programme facilite le transfert des apprentissages du français, langue d'enseignement, à l'anglais, langue seconde, compte tenu que ces programmes s'adressent aux mêmes élèves. À cet égard, le recentrage des fondements du domaine des langues sur une vision commune que réclame la Commission devrait mener à une meilleure concordance entre les disciplines constituantes du domaine.

74. À cet égard, Jean-Michel Zakhartchouk, dans son ouvrage *L'enseignant, un passeur culturel*, réhabilite la valeur des sciences et de la technologie en la plaçant au rang de véritable formation culturelle. Il impute à une certaine tradition française aujourd'hui dépassée la vision selon laquelle la « vraie » culture est essentiellement littéraire (p. 52).

75. Cet aspect, que Zakhartchouk nomme « médiation culturelle », ajoute une dimension plus riche et plus conforme à l'esprit du socioconstructivisme parce qu'il suppose un accompagnement dans le développement de l'autonomie. L'une des conditions pour rendre cette communication fructueuse est de savoir écouter les élèves, ce qui signifie « partir des représentations de ceux à qui on enseigne, partir de là et partir vers des ailleurs ». *L'enseignant, un passeur culturel* (p. 67).

76. Richard L. ALLINGTON, « You Can't Learn Much from Books You Can't Read », *Educational Leadership*, novembre 2002, p. 16-19.

77. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles : avis au ministre de l'éducation*, Québec, 1999, p. 17.

Plus récemment, Annie Hurley, étudiante à la maîtrise en adaptation scolaire à l'Université Laval, mettait en évidence le fait que les garçons performant aussi bien que les filles en lecture; le problème se situe lors du transfert à l'écrit.

Louise-Maude RIOUX-SOUCY, « De moins bons lecteurs, les gars? Pas sûr! Les garçons réussiraient mieux à l'oral qu'à l'écrit. Tout simplement! », *Le Devoir*, 11 mai 2005, p. A5.

Les compétences et les familles de situations

Le programme reprend, avec quelques variantes, les mêmes compétences que celles du cycle précédent et déploie également un éventail de familles de situations pour chacune d'elles. Rappelons qu'il est le seul, parmi tous les programmes examinés, à développer ce concept, apparu au secondaire.

Poussant plus loin sa réflexion, la Commission a été amenée à reconsidérer la présence des familles de situations dans le programme. Elle estime qu'elles auraient davantage leur place dans un guide pédagogique que dans un programme d'études. Le cloisonnement des compétences, particulièrement accentué dans ce programme, contrairement à celui d'anglais, langue d'enseignement, explique peut-être la nécessité d'effectuer des interrelations à l'aide de familles de situations. D'ailleurs, la Commission s'interroge sur la nécessité de recourir aux familles de situations.

Sous l'angle du contenu de formation, la Commission considère que le programme établit avec justesse le réseau de concepts à maîtriser. Cependant, l'ampleur du contenu de formation peut constituer un frein au développement des compétences et à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves.

La Commission réévaluera le programme et formulera une recommandation lors de l'examen de la section portant sur la troisième année du cycle. Toutefois, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également au ministre d'apporter des corrections au programme de français, langue d'enseignement, pour la première et la deuxième année du cycle et que celles-ci soient considérées dans l'écriture de la section portant sur la troisième année du cycle.

Les corrections demandées sont les suivantes :

- élargir la dimension culturelle du programme;
- renforcer la place du français, langue d'enseignement, dans la formation de l'élève;
- concevoir un programme différencié;
- établir une concordance avec le programme d'anglais, langue seconde;
- renforcer les liens avec les disciplines des autres domaines d'apprentissage;
- éliminer les familles de situations;
- réduire l'ampleur du contenu de formation.

☐ 4.5.5 Anglais, langue seconde, programme de base et programme enrichi

Les programmes de base et enrichi d'anglais, langue seconde, reprennent les compétences disciplinaires du premier cycle, ce qui constitue un atout selon la Commission. Cette cohérence verticale contribue à faciliter le travail par cycle et à poursuivre le

développement des compétences chez l'élève. De plus, l'uniformité des compétences disciplinaires entre les deux programmes permet à tous les élèves de développer les mêmes compétences. Cette similitude favorise également des échanges entre ces groupes. D'ailleurs, la Commission estime que des activités de jumelage pourraient, entre autres, augmenter les occasions d'utiliser la langue anglaise et fournir aux élèves en difficulté une attention particulière. Le texte devrait mentionner spécifiquement les avantages d'une telle ouverture.

La présentation de la discipline

Un des aspects intéressants du programme est la contribution des compétences transversales à la formation disciplinaire de l'élève, qui se dégage très clairement à l'intérieur des deux programmes. La Commission est d'avis que l'intégration des compétences transversales dans les composantes des trois compétences disciplinaires faciliterait leur prise en compte par le personnel enseignant.

La Commission souligne un autre point fort du programme, soit l'environnement interactif dans lequel l'élève est convié à utiliser des stratégies d'apprentissage variées. Le programme encourage ce dernier à prendre des risques et reconnaît la place de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Toutefois, l'élève qui construit ses connaissances avec ses pairs fait inévitablement des fautes de prononciation ou de syntaxe. Pour éviter la cristallisation de ces erreurs, il est primordial que son enseignante ou son enseignant l'amène à en prendre conscience lors des rétroactions. La Commission juge donc que le programme devrait insister davantage sur cet aspect important.

Quant aux technologies de l'information et de la communication, la Commission considère qu'elles viennent également pallier, dans certaines régions, l'absence d'occasions de communiquer avec les communautés anglophones. Le programme fait référence à ces outils, mais une clarification sur leurs avantages dans l'apprentissage d'une langue seconde et l'ajout d'une rubrique semblable à celle qu'on trouve dans le programme du primaire⁷⁸ encourageraient leur utilisation par le personnel enseignant.

Pour la Commission, le Programme de formation du deuxième cycle du secondaire demande une attention particulière au regard de la diversification et de la différenciation. Lors de son examen du programme enrichi, la Commission s'est donc penchée davantage sur l'aspect « enrichissement ». Elle constate qu'en raison de son déploiement plutôt faible, ce programme correspond davantage à un programme accéléré. En effet, plusieurs rubriques des deux programmes sont similaires, y compris le contenu de formation. Les élèves des deux groupes vont faire sensiblement les mêmes apprentissages, mais dans des tâches de complexité différente. Le programme enrichi devrait donc être revu afin d'actualiser et de rehausser son aspect « enrichissement ».

78. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, 2001, p. 108.

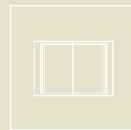
Une fois de plus, la Commission réitère sa demande d'établir des liens entre les deux programmes, soit ce programme de langue seconde et celui de français, langue d'enseignement, puisqu'ils s'adressent aux mêmes élèves. Il est nécessaire de retrouver des points d'ancrage afin de faciliter le transfert des apprentissages du français vers l'anglais.

La facture

La Commission remarque qu'une traduction inexacte de certains termes crée de l'ambiguïté. C'est le cas de l'expression *researched vocabulary*. Il faudrait s'assurer de choisir une terminologie anglaise adéquate. Par ailleurs, la Commission se questionne sur l'évolution de certaines expressions figurant dans les tableaux. Ainsi, dans le programme de base, la mention de *with support*, dans la première année du cycle, se transforme en *with little support* dans la dernière année du cycle. Le même phénomène se produit dans le programme enrichi dans lequel la mention *with support* devient *autonomously*. La Commission trouve que cette présentation suggère une progression linéaire et peu sensible à la diversité des besoins des élèves et aux exigences des activités. La Commission pense que des commentaires explicatifs sur le niveau de soutien requis par les élèves seraient plus pertinents que ces indications.

La Commission croit que la redondance des deux programmes peut constituer un irritant pour le personnel enseignant. Elle souhaite que cette situation soit corrigée par la révision du programme enrichi, davantage orienté vers un «enrichissement», tel que suggéré précédemment.

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver les programmes de base et enrichi d'anglais, langue seconde. Toutefois, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de clarifier le rôle des technologies de l'information et de la communication; d'établir une concordance avec le programme de français, langue d'enseignement; de rehausser l'«enrichissement» du programme enrichi; et de corriger les éléments relatifs à la facture.



Chapitre 5

Conditions de mise en œuvre : une communauté d'apprentissage à différents niveaux



L'implantation du Programme de formation de l'école québécoise exige l'établissement de conditions propices à sa mise en œuvre. Plusieurs de ces conditions ont été mises en place dès le primaire et doivent se poursuivre au secondaire. Parmi celles-ci, notons une formation commune sur les orientations du Programme de formation afin que tous les personnels scolaires en comprennent les incidences et utilisent le même langage. Le deuxième cycle du secondaire présente des caractéristiques spécifiques qui nécessitent une attention particulière. Sans reprendre tous les éléments déjà décrits dans ses avis précédents⁷⁹ concernant cet aspect, la Commission suggère de mettre en valeur la constitution d'une communauté d'apprentissage qui contribuerait au succès de l'implantation du Programme au deuxième cycle du secondaire⁸⁰.

Le Programme de formation décrit l'école et la classe comme des communautés d'apprentissage au sein desquelles l'équipe-école est invitée à adopter une vision commune et à se concerter afin de favoriser l'apprentissage des élèves (p. 29). La communauté d'apprentissage réunit des personnes qui visent à apprendre ensemble à partir de leurs expériences diverses⁸¹ et qui, par le

fait même, développent de nouvelles compétences. Considérant que ce concept est en mouvance, la Commission propose d'élargir sa définition en l'appliquant à tous les niveaux du système scolaire.

La Commission est consciente que plusieurs établissements scolaires ont déjà fait le choix d'emboîter le pas à la réforme avant même l'application du Programme et que certaines pistes proposées dans cet avis sont déjà exploitées.

Au niveau de l'école

S'il est facile d'entrevoir la communauté d'apprentissage dans une école primaire en raison de plusieurs facteurs, dont le nombre réduit d'intervenantes et d'intervenants, la Commission reconnaît qu'il en va autrement dans une école secondaire, particulièrement au deuxième cycle où la spécialisation disciplinaire est plus marquée et où l'évaluation prend une dimension cruciale en raison de la sanction des études. Le personnel scolaire peut apprendre par l'échange entre collègues⁸², tout comme l'élève apprend mieux lorsqu'il construit ses connaissances en interagissant avec ses pairs. La diversité des expertises réunies constitue la force d'une école et permet de faire mieux ensemble. Pour y arriver, la Commission souhaite un engagement actif et une synergie accrue entre les différents personnels scolaires, y compris celui des services éducatifs complémentaires, soutenus par un leadership pédagogique assumé par la direction d'école.

Pour la direction d'école

La Commission estime que l'un des mandats importants de la direction d'école est de susciter la collaboration de tout son personnel. La Commission approuve les initiatives de certaines directions qui servent déjà de modèles en tant que membres actifs de cette communauté d'apprentissage. La direction doit apprendre avec son équipe-école; elle doit s'approprier le Programme de formation et en promouvoir les valeurs; elle doit

79. La Commission a traité de cet aspect, entre autres, dans son avis sur l'enseignement secondaire, premier cycle, ainsi que dans son avis sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise, deuxième et troisième cycles du primaire.

80. Philippe PERRENOUD, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001, p. 170. Perrenoud mentionne qu'« on ne peut, seul, organiser des découloissements, conduire des activités au niveau de l'établissement, créer des cycles d'apprentissage pluri-annuels, [...] ». Le développement des technologies nouvelles, la différenciation de l'enseignement, les démarches de projet, l'éducation à la citoyenneté passent aussi, de plus en plus souvent, par des actions collectives ».

81. Cette définition sommaire est basée sur ce qu'en dit le site Télé-Apprentissage Communautaire et Transformatif (TACT) ainsi que sur l'allocation prononcée par Robert Bisailon, alors sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire au ministère de l'Éducation, lors de la session de formation des personnes-ressources qui a eu lieu en décembre 2004.

82. Senge (1991) dit, à propos des équipes constituées pour apprendre ensemble : « ...non seulement elles atteignent des résultats sans précédents, mais encore elles donnent l'occasion à leurs membres de se développer comme jamais ils n'auraient pu le faire individuellement. » (p. 26)

développer sa compétence à accompagner son personnel, à différencier ses pratiques, à réguler ses interventions, etc. Pour favoriser le développement d'une communauté d'apprentissage, il est nécessaire que la direction prévoie un assouplissement de l'organisation scolaire, entre autres, en établissant des plages horaires pouvant permettre aux enseignantes et aux enseignants d'un même domaine d'apprentissage ou d'un même cycle de se rencontrer.

Le dernier rapport du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) souligne que le personnel professionnel non enseignant exprime le besoin de voir se « multiplier les activités de formation pour mieux outiller les enseignants et les professionnels non enseignants⁸³ ». Afin d'assurer la formation continue de tout le personnel scolaire, la direction doit élaborer un plan de développement pédagogique avec les membres de son équipe-école à partir des besoins identifiés. Ces besoins peuvent être liés aux nouvelles approches pédagogiques, à l'évaluation de compétences, aux façons d'analyser sa pratique professionnelle, etc.

Outre le soutien et l'accompagnement, les ressources matérielles – tels les ouvrages spécialisés, le matériel didactique varié et les divers documents – sont aussi indispensables pour soutenir le travail de la communauté d'apprentissage. En effet, des idées de situations d'apprentissage et d'évaluation peuvent émerger grâce à la consultation de ces ressources. Cependant, selon la Commission, la direction d'école doit veiller à ce qu'une variété de ressources soit disponible.

Parmi ces ressources matérielles, les technologies de l'information et de la communication offrent plusieurs avantages, tels un impact positif sur la motivation des élèves et une contribution à la mise en place d'un environnement plus constructiviste. Ces technologies répondent également aux besoins des élèves en palliant l'offre restreinte de programmes à option et de programmes différenciés dans les écoles de petite taille ou dans les écoles éloignées des grands centres. La Commission croit essentiel que la communauté d'apprentissage puisse recourir à ces ressources⁸⁴ afin d'inciter le personnel à les intégrer dans la formation des élèves. D'ailleurs, quelques écoles participant au projet *L'École éloignée en réseau*⁸⁵ profitent de ces avantages, dont le partage d'idées aidant à la réalisation d'activités avec les élèves. La Commission pense qu'une mise à jour des

laboratoires informatiques, que leur accessibilité pour toutes les disciplines et qu'un soutien technique adéquat permettraient d'encourager le personnel scolaire à utiliser ces technologies.

Pour le personnel scolaire

L'école, tout un programme mentionne que : « L'école devra poursuivre l'acquisition de compétences et, dans certains cas, d'attitudes qui ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines et qui doivent donc être présentes dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école [...] »⁸⁶. Bien que le travail en collégialité ne soit pas une fin en soi, le Programme de formation appelle à la concertation de tout le personnel scolaire en raison de l'articulation des domaines généraux de formation et des compétences transversales. La Commission juge essentiel de mettre en avant la collaboration entre le personnel enseignant et celui des services éducatifs complémentaires. Ces personnels peuvent se rencontrer aussi bien pour s'approprier ensemble le Programme de formation et en comprendre les orientations, le statut prescrit et les éléments constitutifs que pour apprendre à accompagner les élèves et à différencier leurs pratiques. De plus, comme l'approche orientante prend un sens particulier à ce cycle, il est important que les différents partenaires se concertent pour mieux cerner les besoins spécifiques des élèves afin que ceux-ci puissent faire des choix judicieux, autant dans les parcours que dans les programmes à option.

Pour le personnel enseignant

La Commission conçoit que le changement de paradigme sera difficile principalement pour le personnel enseignant du deuxième cycle du secondaire, non seulement en raison de leur spécialisation, mais aussi en raison de la sanction prévue. Mettre de côté une pratique fondée sur la transmission des savoirs pour une pratique plus centrée sur l'apprentissage des élèves constitue, du point de vue du spécialiste, un défi de taille. La Commission croit que, pour inciter les enseignantes et les enseignants à créer et à maintenir une communauté d'apprentissage avec leurs élèves, ils doivent d'abord s'en constituer une⁸⁷. Ils peuvent ainsi s'entraider pour comprendre les incidences d'une approche fondée sur le socioconstructivisme et pour développer leur propre compétence de guide.

Cette communauté peut aussi se réunir pour d'autres raisons, que ce soit le partage d'idées et d'expériences vécues en classe, la conception et la réalisation de situations d'apprentissage et d'évaluation, etc. La Commission pense qu'un soutien mutuel dans le développement des compétences des élèves passant d'un cycle à l'autre pourrait se faire au sein d'équipes disciplinaires. De plus, un groupe d'enseignantes et d'enseignants de disciplines différentes qui rencontrent les mêmes élèves pourrait élaborer des projets d'apprentissage touchant

83. CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (CRIRES), *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour*, sous la direction de Marc-André Deniger, Québec, octobre 2004, p. 34.

84. Une mine d'informations est disponible sur certains sites, notamment le site national du RÉCIT et sur le site des écoles ayant élaboré des projets à partir de l'ancien programme *Rescol* à la source. Des forums de discussion, comme Infobourg, permettent aussi les échanges entre partenaires éducatifs de même que les messages envoyés par éduressources aux personnes abonnées.

85. CENTRE FRANCOPHONE D'INFORMATISATION DES ORGANISATIONS (CEFRIO), « L'école éloignée en réseau », *Des projets de recherche*, [En ligne], 2004, [http://www.cefrio.qc.ca/projets/proj_34.cfm] (2005).

86. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 18.

87. TACT, « Développement professionnel », *Jalons de réussite*, [En ligne], [s.d.], [http://www.tact.fse.ulaval.ca/barcelone/prepar2/preparf/milestones/develop.html] (2005).

plus d'une discipline. Cette collaboration faciliterait l'encadrement du développement des compétences transversales et la prise en compte des domaines généraux de formation.

Pour les parents et la communauté élargie

La relation entre les parents et le personnel scolaire doit être considérée en termes de partenariat. Ainsi, la communauté d'apprentissage devrait aussi être accessible aux parents pour diverses raisons, entre autres, afin de s'assurer d'une compréhension commune de la réforme, ce qui engendrerait une collaboration réciproque de tous les intervenants. Le conseil d'établissement doit être de plus en plus conscientisé à l'importance de répondre aux différents centres d'intérêt des élèves ainsi qu'à leurs besoins. Par le fait même, il sera encouragé à prendre en compte les domaines généraux de formation par le truchement du projet éducatif.

Pour la Commission, l'école doit faire davantage appel à la contribution de sa communauté élargie. Par conséquent, la constitution d'une communauté d'apprentissage au niveau de cette communauté élargie permet aux personnes impliquées d'apprendre aussi par le partage de leur expertise. En effet, ces personnes travaillent ensemble à divers objectifs, notamment pour permettre aux jeunes du deuxième cycle du secondaire d'explorer différentes avenues professionnelles par l'entremise de stages ou de conférences. La Commission juge essentiel d'encourager les liens avec la communauté élargie.

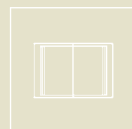
Au niveau des commissions scolaires

De l'avis de la Commission, la communauté d'apprentissage s'étend également aux commissions scolaires. Certaines d'entre elles privilégient déjà le travail en réseau qui permet à des gestionnaires, des membres du personnel professionnel, enseignant et technique et, à l'occasion, des universitaires de se rencontrer pour partager, faire de la recherche et du développement et concevoir des activités d'accompagnement et de formation. Ces personnes développent, par le fait même, leurs propres compétences d'accompagnatrices et d'accompagnateurs et de soutien. Par contre, la Commission croit que cette communauté devrait être ouverte à un nombre plus élevé de personnes afin de permettre aux commissions scolaires de se doter de ressources humaines suffisantes pour assister les enseignantes et les enseignants dans leur travail et les soutenir dans l'élaboration et l'utilisation d'outils d'évaluation.

De plus, la collaboration entre les commissions scolaires et les différentes associations professionnelles pourrait assurer la mise en place de formations spécifiques pour les enseignantes et les enseignants dont la discipline a été redéfinie. C'est le cas du programme de science et technologie avec l'intégration de plusieurs disciplines, notamment la chimie, la biologie et la physique, ainsi que du programme d'éducation physique avec son volet santé. La commission scolaire pourrait également donner une formation sur le développement des compétences et la construction des connaissances aux membres du personnel enseignant qui se voient attribuer une nouvelle discipline, soit en raison de la disparition de la leur ou en complément de leur tâche.

Au niveau du Ministère

La Commission encourage le Ministère à poursuivre ses journées d'information et de formation sur la réforme afin de donner à tous les intervenants scolaires un langage commun. Il doit également poursuivre sa nécessaire collaboration avec les universités, non seulement pour la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants mais aussi pour la recherche. De plus, la Commission pense que le Ministère doit garantir la qualité du Programme de formation quant à sa clarté et sa conformité avec une approche par compétences. Comme ce Programme de formation est un référentiel pour le personnel scolaire, particulièrement le personnel enseignant, le Ministère doit le rendre accessible à tout le personnel concerné et adopter un format qui en permet une large diffusion, tout en étant soucieux des coûts environnementaux.



Conclusion



Au terme de l'examen de la partie du Programme de formation de l'école québécoise du deuxième cycle du secondaire qui lui a été soumise et qui comprenait trois chapitres généraux et treize programmes disciplinaires, la Commission des programmes d'études livre dans le présent avis ses observations et formule des recommandations. La Commission s'est penchée sur la conformité des programmes à l'approche par compétences et sur leur cohérence dans l'ensemble du Programme de formation, en tenant compte des particularités du deuxième cycle du secondaire ouvert sur la différenciation et la diversification.

L'examen approfondi des chapitres généraux et des disciplines a permis à la Commission d'établir des constats sous différents angles, dont les aspects transversaux aux domaines d'apprentissage et aux programmes disciplinaires. Elle considère que dans l'ensemble, les programmes examinés s'inscrivent en continuité avec les cycles précédents. Cependant, le deuxième cycle ouvre de nouvelles avenues en mettant l'accent sur la différenciation et la diversification. Sous ce rapport, des réajustements sont nécessaires dans certains programmes pour mieux orienter la différenciation vers les besoins d'élèves en période d'adolescence de même que vers leurs centres d'intérêt. La Commission a aussi dégagé de son analyse certaines difficultés du Programme de formation à assurer la prise en compte des élèves ayant des problèmes d'apprentissage. Elle considère également que les programmes disciplinaires devraient mieux mettre en évidence les rôles de guide et d'accompagnateur du personnel enseignant, en complémentarité avec le rôle de l'élève actif dans ses apprentissages. En outre, des améliorations sont jugées nécessaires pour mieux intégrer les éléments constitutifs du Programme de formation et en faire un référentiel opérationnel qui engage non seulement le personnel enseignant, mais aussi l'ensemble de l'équipe-école. Sur le plan de l'évaluation des apprentissages, la Commission conseille d'apporter certaines précisions et désapprouve l'échelonnement annuel proposé. Enfin, la facture du Programme de formation

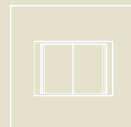
requiert certaines améliorations pour rendre sa compréhension univoque.

L'examen des chapitres généraux montre que si le Programme de formation propose un modèle adéquat fondé sur le paradigme de l'apprentissage, il n'est pas suffisamment clair sur les défis particuliers que ces changements impliquent pour le personnel enseignant et pour les membres des services éducatifs complémentaires dans leurs contributions respectives à l'actualisation du Programme de formation. En ce qui concerne les domaines généraux de formation, la Commission suggère certaines améliorations. Elle croit nécessaire de renforcer la cohérence du Programme du deuxième cycle autour de l'approche orientante. Les compétences transversales demandent aussi à être précisées relativement à leurs liens avec les visées de formation ainsi qu'au rôle que les contenus disciplinaires jouent dans leur développement.

Du côté des domaines d'apprentissage qui présentaient plus d'une discipline, celui des langues de même que celui de la mathématique, de la science et de la technologie doivent être améliorés sur le plan de leur cohérence interne, en consolidant les éléments communs aux disciplines. Les points d'ancrage dans la discipline qui marquent les liens avec les autres disciplines d'un même domaine constituent un autre élément à bonifier. Pour sa part, le domaine des arts présente une bonne cohérence interne, mais la prise en charge des besoins des élèves ainsi que la continuité dans le cycle et avec les cycles précédents constituent des aspects faibles que la Commission demande de corriger.

Au sujet des disciplines, la Commission juge que, moyennant certaines améliorations qu'elle précise, la plupart font l'objet d'une recommandation d'approbation au ministre. Toutefois, quelques programmes exigent des corrections avant leur approbation.

Pour servir de référentiel au personnel scolaire et pour rendre opérationnelles les intentions de la réforme, le Programme de formation de l'école québécoise doit être clair et cohérent. À l'issue de ce premier examen portant sur le programme du deuxième cycle du secondaire, la Commission tient à préciser que les commentaires et recommandations qu'elle adresse au ministre visent, de façon constructive, l'amélioration de la qualité du Programme de formation encore à l'étape d'élaboration. Elle procédera dans le même esprit à l'examen des autres programmes du deuxième cycle du secondaire et transmettra au ministre, au terme de l'exercice, un avis consolidé sur l'ensemble du cycle. La Commission poursuivra dans cette voie en veillant à la mise à jour du Programme de formation dans le cadre de son mandat d'adaptation continue.



Sommaire des recommandations



Aspects transversaux

Concernant l'élève au cœur des apprentissages, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- revoir les programmes disciplinaires à la lumière des deux modes de différenciation qu'elle propose afin d'offrir aux jeunes des choix qui répondent à leurs aspirations et à leurs potentialités;
- éclaircir le concept de différenciation pédagogique afin de rendre le travail du personnel scolaire plus explicite dans la prise en compte de tous les élèves, y compris ceux qui présentent des difficultés ou des handicaps;
- clarifier le concept «centre d'intérêt des élèves» et le concept «besoin des élèves» afin que le Programme facilite leur prise en compte;
- rendre plus apparentes la collaboration des services éducatifs complémentaires et leur contribution à la réussite de tous les élèves.

Concernant l'enseignant dans son rôle actualisé, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- préciser plus clairement les rôles de guide, d'accompagnateur et de «passeur culturel» de l'enseignante et de l'enseignant dans un paradigme d'apprentissage et de mieux baliser leur marge de manœuvre afin de les appuyer dans le renouvellement de leurs pratiques;
- faire ressortir la complémentarité des rôles de l'élève et du personnel enseignant afin de permettre à ce dernier de mieux soutenir l'élève dans ses apprentissages;
- mettre en évidence l'importance de l'analyse réflexive de l'enseignante et de l'enseignant dans l'amélioration de ses pratiques pédagogiques;

- réduire l'ampleur du contenu en sélectionnant un contenu prescriptif qui précise les savoirs essentiels pour chaque discipline, et en prévoyant un contenu complémentaire afin de permettre une meilleure prise en compte des différences en classe.

Concernant les éléments constitutifs du Programme de formation, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- rendre plus visibles et réciproques les liens entre les apprentissages scolaires et les domaines généraux de formation afin que les apprentissages des élèves soient plus signifiants;
- mieux justifier la contribution des compétences transversales à la formation générale des jeunes et mieux les actualiser dans les disciplines afin d'accentuer leur prise en compte par le personnel scolaire;
- mettre plus en évidence la place des technologies de l'information et de la communication dans un souci d'harmonisation avec la compétence transversale *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*;
- établir des liens plus explicites et plus variés entre les disciplines d'un même domaine d'apprentissage et les disciplines des autres domaines afin de favoriser l'intégration des savoirs;
- accorder une place accrue à l'intégration des savoirs et au travail en collégialité.

Concernant le rehaussement culturel des programmes disciplinaires, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- proposer une conception plus dynamique et plus large de la culture;
- reconnaître que toutes les disciplines peuvent être porteuses de culture;

- rendre présents les fondements épistémologiques de chaque discipline afin de faciliter l'établissement d'un contact avec les productions d'ici et d'ailleurs et celles d'hier et d'aujourd'hui;
- intégrer les repères culturels tout au long du texte du Programme de formation afin de faciliter leur prise en compte, plus particulièrement par le personnel enseignant;
- clarifier le concept de dimension culturelle et le rendre plus présent dans le texte afin de favoriser une meilleure compréhension par le personnel enseignant de son rôle de « passeur culturel ».

Concernant l'évaluation des compétences, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- rendre plus explicite l'évaluation de développement des compétences en cours de cycle et à la fin du cycle afin soutenir le personnel enseignant;
- mieux arrimer les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle afin de faciliter le travail du personnel enseignant dans l'exercice de son jugement professionnel;
- ajouter des références à des documents relatifs à l'évaluation afin de rassurer le personnel enseignant en ce qui concerne cette dimension de sa profession;
- enlever l'échelonnement annuel puisque celui-ci n'est pas compatible avec le travail par cycle.

Concernant la facture du programme, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- clarifier certains concepts et établir certaines distinctions entre certains termes afin d'en faciliter une compréhension univoque;
- ajouter quelques synthèses afin de favoriser une meilleure intégration des différents aspects;
- rendre les appuis théoriques plus visibles afin de soutenir le personnel scolaire dans sa démarche d'appropriation du Programme de formation;
- préciser la nature et le but des références bibliographiques et faire certains ajouts afin d'orienter le personnel scolaire dans son développement professionnel;
- spécifier les sources des concepts employés, dans le respect de la propriété intellectuelle.

Chapitres généraux

Concernant la présentation du Programme, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- poser plus clairement les défis particuliers auxquels l'école doit faire face afin de soutenir le personnel enseignant dans le changement de paradigme préconisé;
- réorganiser le premier chapitre afin de faciliter sa compréhension par les utilisateurs;

- faire ressortir plus nettement la place du jugement professionnel du personnel enseignant afin qu'il soit reconnu à sa juste valeur;
- revoir la vision de la diversification pour que soient mieux pris en compte à la fois les centres d'intérêt et les besoins des élèves afin d'empêcher que certains d'entre eux soient placés sur des voies d'évitement;
- rendre plus présente la contribution de tout le personnel scolaire, sans oublier celle des services éducatifs complémentaires sans oublier celle des parents, afin de favoriser l'émergence d'une véritable organisation apprenante.

Concernant les domaines généraux de formation, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- donner un fil unificateur aux domaines généraux de formation par l'éducation à la citoyenneté, afin de mieux orienter les actions et les interventions des divers partenaires;
- assurer des liens entre chaque domaine général de formation et chaque domaine d'apprentissage afin de favoriser une meilleure intégration des savoirs et d'encourager des pratiques interdisciplinaires;
- rendre plus apparente la complémentarité des interventions éducatives de l'école et du milieu afin de faciliter la création d'un véritable partenariat où les acteurs se sentent concernés par la réussite de tous les élèves.

Concernant les compétences transversales, la Commission des programmes d'études recommande au ministre de :

- établir des relations plus explicites entre les compétences transversales et les disciplines afin de favoriser la complémentarité des actions et des interventions;
- préciser dans la définition de « compétence » les types de ressources à mobiliser afin que le contenu de formation soit aussi considéré comme une ressource à mobiliser.

Domaines d'apprentissage

- ☐ Programmes à l'égard desquels la Commission recommande l'approbation moyennant certaines améliorations :

Éducation physique et à la santé

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme d'éducation physique et à la santé. Toutefois, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de rendre plus explicites les interactions entre les élèves dans la première et la dernière compétence; de mettre en évidence la notion de plaisir; de favoriser la différenciation et d'accentuer l'interrelation des trois compétences.

Art dramatique

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme d'art dramatique. Toutefois, le programme requiert des ajustements importants :

- adapter les attentes de fin de cycle en fonction de la sanction;
- porter une attention particulière à la différenciation;
- restructurer le contenu de formation en relation avec la dynamique de création;
- clarifier le concept « créer »;
- décrire les aspects créatifs de l'interprétation;
- situer les propositions de création, d'interprétation et d'appréciation par rapport aux situations d'apprentissage et d'évaluation.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de mettre en évidence le potentiel intégrateur de cette discipline; d'ajouter les œuvres de l'élève dans la dernière compétence et d'ajuster le texte en fonction d'une définition plus contemporaine du terme « dramaturgie ».

Arts plastiques

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme d'arts plastiques. Toutefois, le programme requiert des ajustements importants :

- adapter les attentes de fin de cycle en fonction de la sanction;
- porter une attention particulière à la différenciation;
- restructurer le contenu de formation en relation avec la dynamique de création;
- clarifier le concept « créer »;
- décrire les aspects créatifs de l'interprétation;
- situer les propositions de création, d'interprétation et d'appréciation par rapport aux situations d'apprentissage et d'évaluation.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de distinguer de façon plus significative les deux premières compétences et d'enrichir le contenu de formation.

Danse

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme de danse. Toutefois, le programme requiert des ajustements importants :

- adapter les attentes de fin de cycle en fonction de la sanction;
- porter une attention particulière à la différenciation;
- restructurer le contenu de formation en relation avec la dynamique de création;
- clarifier le concept « créer »;
- décrire les aspects créatifs de l'interprétation;

- situer les propositions de création, d'interprétation et d'appréciation par rapport aux situations d'apprentissage et d'évaluation.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de rendre les liens avec l'éducation physique plus signifiants et d'enrichir la bibliographie.

Musique

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme de musique. Toutefois, le programme requiert des ajustements importants :

- adapter les attentes de fin de cycle en fonction de la sanction;
- porter une attention particulière à la différenciation;
- restructurer le contenu de formation en relation avec la dynamique de création;
- clarifier le concept « créer »;
- décrire les aspects créatifs de l'interprétation;
- situer les propositions de création, d'interprétation et d'appréciation par rapport aux situations d'apprentissage et d'évaluation.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de réduire le contenu de formation et de corriger la conception du langage musical.

Intégration linguistique, scolaire et sociale

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale. Toutefois, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de prendre en compte la diversité des élèves immigrants et d'améliorer les aspects relatifs à l'intégration à la classe ordinaire.

Anglais, langue d'enseignement

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver le programme d'anglais, langue d'enseignement. Toutefois, il serait souhaitable de concevoir un programme différencié. De plus, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également d'indiquer les incidences positives des *conferences*; d'établir la concordance avec le programme de français, langue seconde, et de bonifier la facture pour en faciliter la lecture.

Français, langue seconde, programme de base et programme enrichi

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver les programmes de base et enrichi de français, langue seconde. Toutefois, outre les améliorations identifiées

au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de réduire les exigences du programme de base; d'accroître celles du programme enrichi; et d'établir une concordance avec le programme d'anglais, langue d'enseignement.

Anglais, langue seconde, programme de base et programme enrichi

La Commission des programmes d'études recommande au ministre d'approuver les programmes de base et enrichi d'anglais, langue seconde. Toutefois, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de clarifier le rôle des technologies de l'information et de la communication; d'établir une concordance avec le programme de français, langue d'enseignement; de rehausser «l'enrichissement» du programme enrichi; et de corriger les éléments relatifs à la facture.

☐ Programmes à l'égard desquels la Commission demande des corrections avant l'approbation :

Mathématique

Avant l'approbation du programme de mathématique, la Commission des programmes d'études recommande au ministre d'y apporter les corrections suivantes :

- établir des liens plus visibles avec le programme de science et technologie et ceux des disciplines des autres domaines d'apprentissage;
- élaborer des séquences qui prennent davantage en compte les centres d'intérêt et les besoins des élèves;
- identifier un tronc commun aux trois séquences;
- établir une passerelle entre les séquences 1 et 3;
- justifier le choix du contenu de formation.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de revoir les schémas des pages 137 à 139; de clarifier certains termes; d'améliorer la mise en relation des concepts; et de vérifier l'à-propos de la terminologie utilisée.

Science et technologie

Avant l'approbation du programme de science et technologie, la Commission des programmes d'études recommande au ministre d'y apporter les corrections suivantes :

- concevoir un programme différencié;
- intégrer, de façon plus tangible, la science et la technologie;
- établir des liens plus apparents avec la mathématique et les disciplines des autres domaines d'apprentissage;
- éliminer la répartition annuelle du contenu de formation;
- réduire l'ampleur du contenu de formation;
- justifier le choix du contenu de formation.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de mettre plus en évidence les technologies de l'information et de la communication; de revoir les tableaux des pages 251 et 264; et d'ajouter des références relatives à la technologie et à la culture.

Histoire et éducation à la citoyenneté

Avant l'approbation du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, la Commission des programmes d'études recommande au ministre d'y apporter les corrections suivantes :

- réduire l'ampleur du contenu de formation;
- éliminer la répartition annuelle du contenu de formation;
- justifier les changements de champ d'études.

Outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également de favoriser la prise en compte de tous les domaines généraux de formation; de mettre en évidence le rôle actif de l'élève dans l'exercice de sa citoyenneté; et de relier les différents concepts dans le contenu de formation.

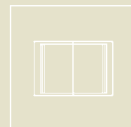
☐ Programme en cours d'élaboration à l'égard duquel la Commission demande des corrections :

Français, langue d'enseignement

La Commission réévaluera le programme et formulera une recommandation lors de l'examen de la section portant sur la troisième année du cycle. Toutefois, outre les améliorations identifiées au deuxième chapitre de cet avis portant sur l'ensemble du Programme de formation, la Commission demande également au ministre d'apporter des corrections au programme de français, langue d'enseignement, pour la première et la deuxième année du cycle et que celles-ci soient considérées dans l'écriture de la section portant sur la troisième année du cycle.

Les corrections demandées sont les suivantes :

- élargir la dimension culturelle du programme;
- renforcer la place du français, langue d'enseignement, dans la formation de l'élève;
- concevoir un programme différencié;
- établir une concordance avec le programme d'anglais, langue seconde;
- renforcer les liens avec les disciplines des autres domaines d'apprentissage;
- éliminer les familles de situations;
- réduire l'ampleur du contenu de formation.



Annexe 1

Lettre du ministre



Québec 

Gouvernement du Québec
Le ministre de l'Éducation,
du Loisir et du Sport

Québec, le 16 juin 2005

Monsieur Pierre-Yves Béland
Président
Commission des programmes d'études
Édifice Hector-Fabre
1^{er} étage, bureau 1.85
525, boulevard René-Lévesque Est
Québec (Québec) G1R 5Z4

Monsieur le Président,

Je vous transmets, pour avis, le Programme de formation de l'école québécoise du 2^e cycle du secondaire pour le parcours de formation générale des 3^e et 4^e secondaires. Toutefois, il faut préciser que les programmes de mathématique et d'éducation physique et à la santé vous sont soumis dès maintenant dans une version incluant les 3^e, 4^e et 5^e secondaires.

Cette version du Programme fait actuellement l'objet d'une validation auprès du réseau et des partenaires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

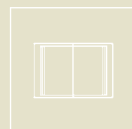
Je souhaiterais recevoir un avis de la Commission des programmes d'études sur ces programmes d'ici le 19 août 2005.

Je compte sur votre habituelle collaboration et vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments les meilleurs.


en éducation


JEAN-MARC FOURNIER

Édifice Marie-Guyart, 16^e étage
1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : (418) 644-0664
Télécopieur : (418) 646-7551
Courriel : ministre@meq.gouv.qc.ca



Annexe 2

Liste des chapitres généraux

et des programmes examinés



■ Les chapitres généraux

Chapitre 1 – Un Programme de formation pour le XXI^e siècle

Chapitre 2 – Domaines généraux de formation

Chapitre 3 – Compétences transversales

■ Les domaines d'apprentissage

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

- Mathématique
- Science et technologie

Domaine du développement personnel

- Éducation physique et à la santé

Domaine des arts

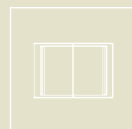
- Art dramatique
- Arts plastiques
- Danse
- Musique

Domaine de l'univers social

- Histoire et éducation à la citoyenneté

Domaine des langues

- Intégration linguistique, scolaire et sociale
- Anglais, langue d'enseignement
- Français, langue seconde, programme de base et programme enrichi
- Français, langue d'enseignement
- Anglais, langue seconde, programme de base et programme enrichi



Annexe 3

Liste des membres

des comités d'expertes et d'experts



Anglais, langue d'enseignement

Liliane YIPTONG

Brenda BOURDEAU*
Cathy CHEVRIER
Robert CLONEY
Stacey KAUFMAN
Paul KETTNER
Claudia MITCHELL
Vera TSONAKIS
Louis VOLANTE

Présidente

CS English-Montréal
CS English-Montréal
CS Lester-B.-Pearson
CS English-Montréal
CS English-Montréal
Université McGill
CS English-Montréal
Université Concordia

Anglais, langue seconde, programme de base et programme enrichi

Liliane YIPTONG

Theresa CAPPARELLI*
Robert DÔLE
Diane DUCHAINE*
Suzan FLETCHER*
Vicky GIANNAS
Susan PARKS
Dominique PLOURDE
Tamara THOMPSON*
Jean-Pierre VALLÉE

Présidente

CS de Montréal
UQAC
Collège Édouard-Montpetit
CS de Rouyn-Noranda
CS de Montréal
Université Laval
CS de Saint-Hyacinthe
CS du Pays-des-Bleuets
CS de la Capitale

Art dramatique

Édith ROUSSEL

Claude BRISEBOIS
Mélanie CHAMPAGNE
Joël DESROSIERS
Jean-Luc GIRARD
Sylvie GRAVEL
Annie LAROCHE
Yannick LEGAULT
Jean-François PERRON
Lucie VILLENEUVE

Présidente

CS des Découvreurs
CS de Montréal
CS des Portages-de-l'Outaouais
CS des Monts-et-Marées
CS des Portages-de-l'Outaouais
CS des Premières-Seigneuries
Cégep de Trois-Rivières
CS des Découvreurs
UQAM

Arts plastiques

Diane SAVARD

Ginette BERNIER
Luc CARTIER
Daniel CHAREST
Anne DANDURAND*
Katia DELORME
Diane LAURIER
Suzanne PAYETTE*
Diane PICARD
Marie-Michelle QUINTIN
Chantal RACINE
Reno SALVAIL
Caroline TREMBLAY

Présidente

UQO
CS de Saint-Hyacinthe
CS des Laurentides
CS de Montréal
CS de Portneuf
UQAC
CS de la Capitale
CS de la Capitale
CS de la Région-de-Sherbrooke
CS de l'Énergie
Cégep de Sainte-Foy
CS du Pays-des-Bleuets

Chapitres généraux

Pierre-Yves BÉLAND

Diane SAVARD

Marc BOUTET
Jean BRETON
André CHAMARD
Denis JEFFREY
Robert MARCOTTE
Isabelle MARTIN
Jeannine MERCIER
Isabelle MINVILLE
Francine PAQUIN
Cécile VIEL

Président

Présidente

Université de Sherbrooke
CS de la Côte-du-Sud
CS de la Côte-du-Sud
Université Laval
CS de la Capitale
CS de la Côte-du-Sud
CS de la Riveraine
CS de Portneuf
CS René-Lévesque
Cégep de La Pocatière

Danse

Brigitte FECTEAU

Manon GIGUÈRE
Rosalie GIGUÈRE
Nancy LECLERC
Madeleine LORD*
Annick MAUËN
Jocelyne PROVENCHER*
Silvy PANET-RAYMOND
Ludovic ROY

Présidente

CS de la Beauce-Etchemin
CS des Navigateurs
Collège Mont-Sacré-Cœur
UQAM
CS de Rouyn-Noranda
CS de Saint-Hyacinthe
Université Concordia
CS de la Beauce-Etchemin

* Cette personne n'a pas participé à la réunion de mise en commun du comité d'expertes et d'experts.

Éducation physique et santé

Anne BEAULIEU

Carmelle BEAULIEU
Dominic BERTRAND
Luc CHIASSON
Mario FORGUES
Michel GARNEAU
Yvette GENET-VOLET
Éliane JOBIN
Michael MacKENZIE
Luc NADEAU
Alain ROUSSEAU

Présidente

CS des Monts-et-Marées
CS des Laurentides
Cégep de Lévis-Lauzon
CS des Grandes-Seigneuries
CS des Premières-Seigneuries
UQAM
CS de Portneuf
CS English-Montréal
Université Laval
CS des Affluents

Français, langue d'enseignement

Gisèle LARAMÉE

Louise DAUPHINAIS
Olivier DEZUTTER
Odette GAGNON
Julie GRISÉ
Nadia NADEAU
Chantale POTVIN
Stéphanie POULIN
Julie ROBERGE
Gilles ROBITAILLE
Johanne SOUCY

Présidente

CS de l'Énergie
Université de Sherbrooke
UQAC
CS des Chênes
CS de la Côte-du-Sud
CS du Pays-des-Bleuets
CS des Navigateurs
Cégep André-Laurendeau
CS des Premières-Seigneuries
CS de la Capitale

Français, langue seconde, programme de base et programme enrichi

Mario MOISAN

Martine DELSEMME
Sophie FORTIN
Diane HUOT*
Layla KHANJI*
Martin LEJEUNE
Sandra LÉVEILLÉ
Roy Lyster
Hélène MARTEL

Président

CS Lester-B.-Pearson
CS Lester-B.-Pearson
Université Laval
CS English-Montréal
CS Eastern Townships
CS English-Montréal
Université McGill
CS des Découvreurs

Histoire et éducation à la citoyenneté

Jean BISSENETTE

Céline BERTRAND
Hélène BOUCHER
Sylvain CHARBONNEAU
Lise CORMIER
Marc-André ÉTHIER
Lielle GAUTHIER
Luc GUAY
Brian MORIN
Jacques OUELLET
Marc VIENS*

Président

CS de Portneuf
CS des Découvreurs
CS de la Riveraine
CS René-Lévesque
Université de Montréal
CS l'Or-et-des-Bois
Université de Sherbrooke
CS du Chemin-du-Roy
Cégep de Chicoutimi
CS des Découvreurs

Intégration linguistique, scolaire et sociale

Brigitte FECTEAU

Magid ASMAR
Anne BEAULÉ
Doris BOUCHARD
Godelieve DEBEURME
Sonia FRÉCHETTE
Brigitte GIGUÈRE
Marjan HEIDINGA
Nancy LAUZON
Suzanne MARSEILLE
Hélène MARTEL
Lina MORENA
Francine VALOIS

Présidente

Parent d'élèves
CS Marguerite-Bourgeoys
CS des Découvreurs
Université de Sherbrooke
CS de Montréal
CS Marguerite-Bourgeoys
CS de la Région-de-Sherbrooke
CS de Montréal
CS de la Capitale
CS des Découvreurs
CS Marguerite-Bourgeoys
CS Marguerite-Bourgeoys

Mathématique

Dik HARRIS

Richard PALLASCIO
Nadine DESCAMPS-BEDNARZ
Sonia GAREAU
Guy GERVAIS
Diane GAUTHIER
Philippe LABROSSE
Patrick LACASSE
Vincent PAPILLON

Président

Président
UQAM
CS de l'Or-et-des-Bois
CS du Chemin-du-Roy
UQAC
CS de la Pointe-de-l'Île
CS de la Côte-du-Sud
Collège Jean-de-Brébeuf

Musique

Anne BEAULIEU

Diane CRÉPEAU
Claude DAUPHIN
Grégoire DAVID
François DESJARDINS
Yvaine GAGNON
René JOLY*
Jacques MERCIER
François RIEL
Theodora STATHOPOULOS*

Présidente

CS de la Beauce-Etchemin
UQAM
CS des Navigateurs
CS des Grandes-Seigneuries
Université Laval
Cégep de Sainte-Foy
CS de la Beauce-Etchemin
CS de la Côte-du-Sud
CS English-Montréal

Science et technologie

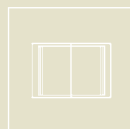
Dik HARRIS

Mario MOISAN
Dany BROUSSEAU
Jérôme CARETTE
Isabelle MARTIN
Diane PAQUETTE
Chantal RIOUX
Ghislain SAMSON
Marc SCHWARTZ
Éric THIBEAULT

Président

Président
CS des Chic-Chocs
CS du Lac-Saint-Jean
CS de la Côte-du-Sud
CS des Chênes
CS de la Côte-du-Sud
Université de Sherbrooke
Université McGill
Cégep de Trois-Rivières

* Cette personne n'a pas participé à la réunion de mise en commun du comité d'expertes et d'experts.



Annexe 4

Liste des membres et du personnel

de la Commission des programmes d'études



■ PRÉSIDENT DE LA COMMISSION

Pierre-Yves Béland, directeur général adjoint
Commission scolaire De La Jonquière

■ MEMBRES DE LA COMMISSION

Anne Beaulieu, parent d'élèves
Commission scolaire de la Capitale

Jean Bissonnette, enseignant du domaine
de l'univers social au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Brigitte Fecteau, enseignante au présecondaire
Commission scolaire de Portneuf

Richard (Dik) Harris, professeur de physique
Université McGill

Gisèle Laramée, adjointe à la direction des études
Collège Édouard-Montpetit

Mario Moisan, conseiller pédagogique
Commission scolaire des Laurentides

Richard Pallascio, professeur en didactique
des mathématiques
Université du Québec à Montréal

Édith Roussel, enseignante au primaire
Commission scolaire René-Lévesque

Diane Savard, enseignante du domaine
des arts au secondaire
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Liliane Yiptong, enseignante au primaire
Commission scolaire English-Montréal

■ PERSONNEL DE LA COMMISSION

Francine Bélanger, coordonnatrice

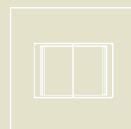
Agathe Fiset, spécialiste en sciences de l'éducation

Rachèle Lavoie, spécialiste en sciences de l'éducation

Marcelle Maheux, agente de secrétariat

Denis Royer*, spécialiste en sciences de l'éducation

* M. Royer a été membre de la permanence jusqu'en février 2005.



B i b l i o g r a p h i e



ALLINGTON, Richard L.

«You Can't Learn Much from Books You Can't Read»,
Educational Leadership, novembre 2002, p.16-19.

ANTOINE, Jacky

Activités de recherche et contrat didactique, Strasbourg,
Éditions universitaires du Septentrion, 2000, 321 p.

ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT

«Meeting the Needs of Adolescent Learner», *Education
Update*, vol. 46, n° 5, août 2004.

ASTOLFI, Jean-Pierre

«Placer les élèves dans une situation problème?»,
Probio-Revue, vol. 4, n° 16, décembre 1993, p 311-321.

BARBA, Eugenio

«Dramaturgie», dans Eugenio BARBA et Nicola SAVARESE,
*Anatomie de l'acteur. Un dictionnaire d'anthropologie
théâtrale*, Danemark, ISTA, 1985, 210 p.

BEAUDOIN, Michel

*La promotion de l'intérêt situationnel en mathématiques au
collégial: développement d'un modèle par itérations dans
l'enseignement de la dérivée*, Thèse de doctorat inédite,
Montréal, UQAM, 1998.

BURTON, Judith, Robert HOROWITZ et Hal ABELES

«Learning in and through the Arts: Curriculum Implications»,
Arts Education Partnership et «The President's Committee
on the Arts and the Humanities», *Champion of Change,
The Impact of the Arts on Learning*, Washington, Edward B.
Fiske Ed., juillet 1999, 100 p.

CENTRE FRANCOPHONE D'INFORMATISATION DES ORGANISATIONS (CEFRIQ)

«L'École éloignée en réseau», *Des projets de recherche*,
[En ligne], 2004, [http://www.cefrio.qc.ca/projets/proj_34.cfm]
(2005).

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (CRIRES)

*Évaluation du nouveau programme de formation de l'école
québécoise: La qualité de sa mise en œuvre et ses effets
perçus à ce jour*, sous la direction de Marc-André Deniger,
Québec, octobre 2004, 37 p.

CLAY, Marie M.

An Observation Survey of Early Literacy Achievement,
Auckland, Heinemann, 2000, 178 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

*Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation
du programme de formation de l'école québécoise
(deuxième et troisième cycles)*, Québec, 2001, 35 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

*Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation
du Programme de formation de l'école québécoise
(premier cycle)*, Québec, 2000, 63 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

*Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du
programme de géographie, histoire et éducation à la
citoyenneté (deuxième et troisième cycles du primaire)*,
Québec, 2001, 9 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

*Cadre de référence pour l'examen du Programme de
formation*, Québec, septembre 2003, 12 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

*Enseignement secondaire, premier cycle, avis au ministre de
l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation
de l'école québécoise*, Québec, 2003, 52 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Guide général pour l'examen du Programme de formation, Québec, décembre 2003, 8 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Outil d'examen de la présentation (chapitre I), des domaines généraux de formation et des compétences transversales, Québec, avril 2004, 17 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Outil d'examen des programmes d'études, Québec, avril 2004, 29 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Pour des élèves différents, des programmes motivants, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire, Québec, 2002, 39 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle), version consolidée, Québec, 1999, 33 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle), Québec, 1999, 8 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Vers un élève citoyen, avis au ministre de l'Éducation sur les domaines généraux de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire, Québec, 2005, 58 p.

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

La culture scientifique et technologique au Québec : Bilan, Québec, 2002, 215 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative, avis au ministre de l'Éducation, avril 1991, Sainte-Foy, 57 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, juin 1999, 116 p.

CORVIN, Michel

Dictionnaire encyclopédique du théâtre, Paris, Bordas, 1995, 518 p.

DELAHAYE, Jean-Pierre

« Des ordinateurs mathématiques », *Sciences et avenir*, numéro hors série *Ces instruments qui font la science*, octobre-novembre 2004, p. 41-44.

GAYON, Jacques

« La fabrique des phénomènes », *Sciences et avenir*, numéro hors série *Ces instruments qui font la science*, octobre-novembre 2004, p. 15-18.

GUT, Serge

« Science de la musique », dans Marc HONEGGER, *Dictionnaire de la musique*, Paris, Bordas, 1976, 112 p.

HIDI, Suzanne et Valerie ANDERSON

« Situational Interest and Its Impact on Reading and Expository Writing », *The Role of Interest in Learning and Development*, sous la direction de A. KRAPP et autres, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 215-328.

HOTTOIS, Gilbert

« La technoscience », *Sciences et avenir*, numéro hors série *Ces instruments qui font la science*, octobre-novembre 2004, p. 52-56.

KRAPP, Andreas, Suzanne HIDI et Ann K. RENNINGER

« Interest, Learning and Development », *The Role of Interest in Learning and Development*, sous la direction de A. KRAPP et autres, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 3-26.

LABERGE, Clément

« Allocution de monsieur Robert Bisaillon », *Le Point. Le bulletin des services éducatifs*, [En ligne], 2005, [http://www.cadre.qc.ca/pointe/article.php?id_article=93] (2005).

LAFERRIÈRE, Thérèse, Alain BREULEUX et**Robert BRACEWELL**

Avantages des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire, étude préparée pour Rescol Industrie Canada, [En ligne], septembre 1999, [http://www.schoolnet.ca/snab/f/documents_de_discussion/pedagbenefitsSep28FR.pdf] (2005).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

L'école, tout un programme, énoncé de politique éducative, Québec, 1997, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite, Québec, 2002, 59 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle. Québec, 2003, 68 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire, Québec, 2001, 350 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Enseignement secondaire, premier cycle, Québec, 2003, 575 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Programme de formation de l'école québécoise, 2^e cycle du secondaire. Document de travail aux fins de validation, Québec, 2005, 1051 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 1997, 151 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, Québec, 1998, 48 p.

ORTALANI, Olivier

«Dramaturgie», *Dramaturgie*, Revue Théâtre/public, n° 67, janvier-février 1986, 82 p.

PALLASCIO, Richard, Marie-France DANIEL et Louise LAFORTUNE

«Une pensée réflexive pour l'éducation» et «Quelques articulations entre des composantes d'une pensée réflexive», dans Richard PALLASCIO, Marie-France DANIEL et Louise LAFORTUNE (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, 221 p.

PELLETIER, Guy et Claudie SOLAR

L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle, [En ligne], [s.d.], [http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/savoirs_p3.htm] (2005).

PERRENOUD, Philippe

Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris, ESF, 2001, 219 p.

PERRENOUD, Philippe

La pédagogie à l'école des différences, Paris, ESF, 1996, 206 p.

PRENZEL, Manfred

«The Selective Persistence of Interest», *The Role of Interest in Learning and Development*, sous la direction de A. KRAPP et autres, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 215-237.

RIUX-SOUCY, Louise-Maude

«De moins bons lecteurs, les gars? Pas sûr! Les garçons réussiraient mieux à l'oral qu'à l'écrit. Tout simplement!», Montréal, *Le Devoir*, 11 mai 2005, p. A5.

SENGE, Peter et Alain GAUTHIER

La cinquième discipline, France, First Interactive, 500 p.

TARDIF, Jacques

Le transfert des apprentissages, Montréal, Logiques, 1999, 223 p.

TACT

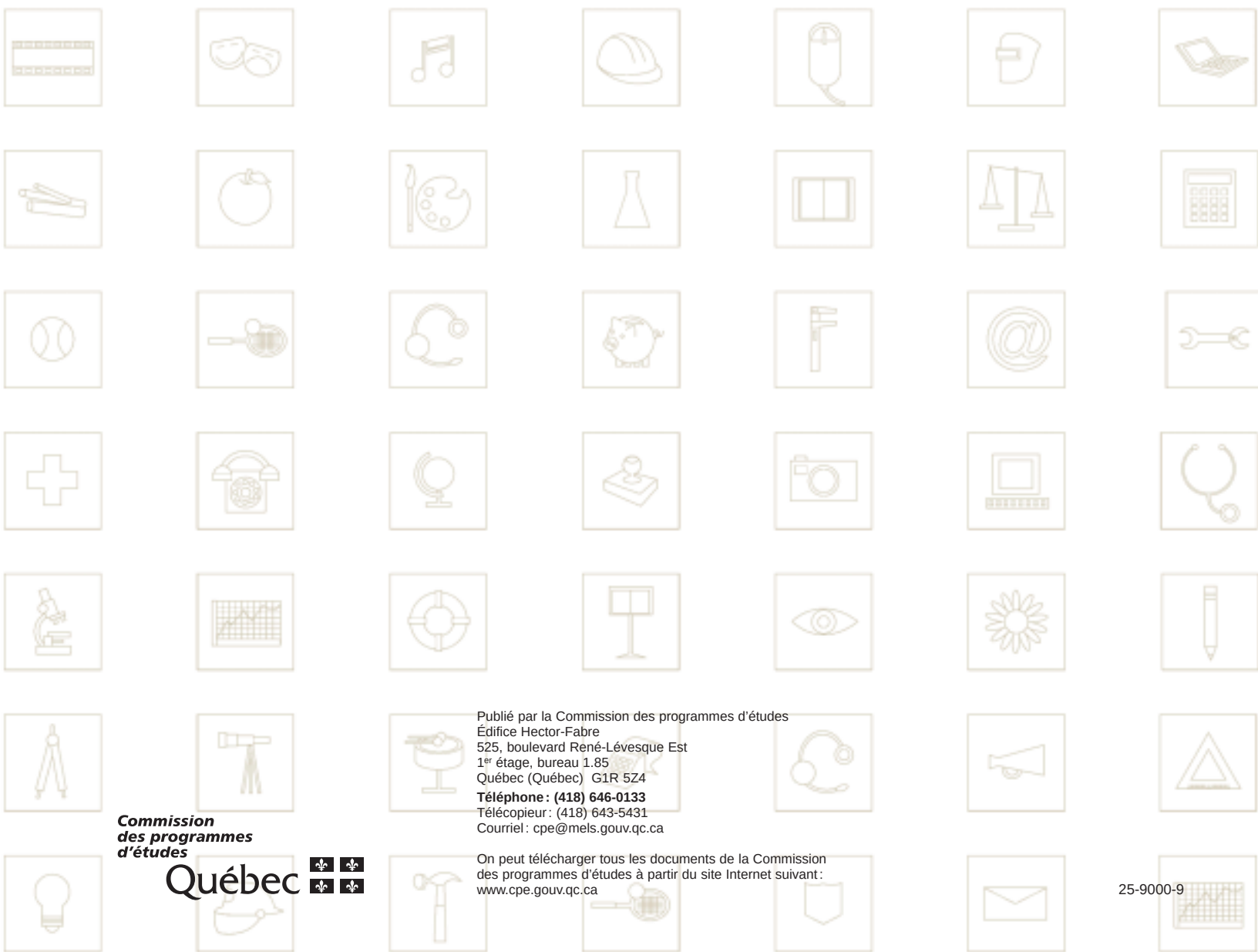
Communauté d'apprentissage. Une définition, [En ligne], 1998, [<http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune2.html>] (2005).

TACT

«Développement professionnel», *Jalons de réussite*, [En ligne], [s.d.], [<http://www.tact.fse.ulaval.ca/barcelone/prepar2/preparf/milestones/develop.html>] (2005).

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel

L'enseignant, un passeur culturel, Paris, ESF, 1999, 126 p.



**Commission
des programmes
d'études**

Québec



Publié par la Commission des programmes d'études
Édifice Hector-Fabre
525, boulevard René-Lévesque Est
1^{er} étage, bureau 1.85
Québec (Québec) G1R 5Z4
Téléphone : (418) 646-0133
Télécopieur : (418) 643-5431
Courriel : cpe@mels.gouv.qc.ca

On peut télécharger tous les documents de la Commission
des programmes d'études à partir du site Internet suivant :
www.cpe.gouv.qc.ca

25-9000-9