

**ELABORATION ET MISE EN ŒUVRE DE PROGRAMMES
D'ÉTUDES ET DE COURS CENTRES SUR
LA MAITRISE DES APPRENTISSAGES

GUIDE DE SOURCES DOCUMENTAIRES**

DECEMBRE 2000

**GUIDE REALISE PAR LA FIRME REGINALD GREGOIRE INC. POUR LA
DIRECTION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE
DE LA DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA RECHERCHE**

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
CONTEXTE ET OBJECTIF	3
DÉLIMITATION DU CONTENU DU GUIDE	4
TRAITS CARACTÉRISTIQUES DES SOURCES DOCUMENTAIRES	5
ORGANISATION ET PRÉSENTATION DU GUIDE.....	7
CONCLUSION	10
ORIENTATIONS DE PORTÉE THÉORIQUE OU PRATIQUE.....	11
<i>COORDONNÉES PLUS PRÉCISES.....</i>	<i>13</i>
<i>COORDONNÉES PLUS PRÉCISES.....</i>	<i>28</i>
<i>AUTRES INFORMATIONS.....</i>	<i>28</i>
SECTION B	29
GUIDES ET INSTRUMENTS DE TRAVAIL.....	29
SECTION C	39
CORPUS DE NORMES D'APPRENTISSAGE.....	39
SECTION D	57
APPLICATIONS DANS UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT	57
INDEX	67
1. INDEX DES AUTEURS	67
2. INDEX DES THÈMES MAJEURS.....	70
3. INDEX DES ORGANISMES MENTIONNÉS	72

INTRODUCTION

Contexte et objectif

Le présent guide répond à un besoin vivement ressenti et maintes fois exprimé : celui de soutenir la réforme de la formation générale et des programmes préuniversitaires en cours dans les collèges par une sélection de sources documentaires pertinentes et fiables. Du même coup, il fournit des éléments de réponse à des interrogations que cette réforme a suscitées autour de la structuration et de l'évaluation des contenus de formation à l'intérieur des programmes et des cours. Ce guide a été réalisé à la demande de la Direction des programmes d'études et de la recherche de la direction générale de l'Enseignement et de la Recherche et en collaboration avec cette direction.

Plus précisément, les sources documentaires présentées dans ce guide constituent un ensemble de *points de repère* ou, selon les cas et à des degrés divers, d'*instruments de travail* dont l'objectif est double, soit :

- aider à mieux *comprendre* l'origine, les fondements et la portée de certaines des orientations adoptées ces dernières années ou qui pourraient être adoptées dans un proche avenir;
- aider à *appliquer* ces orientations, dans la mesure où on les juge appropriées, dans les composantes de la formation générale et les programmes préuniversitaires offerts dans les collèges.

Ce guide s'adresse à toutes les personnes qui, dans le réseau des collèges du Québec, assument une responsabilité dans l'élaboration ou l'enseignement de composantes de la formation générale ou d'un programme préuniversitaire. Parmi ces personnes, figurent tout autant des directeurs et directrices d'études, des professionnels et professionnelles et des responsables de la coordination départementale ou de la coordination de programmes que l'ensemble des enseignants et enseignantes¹. Toutefois, il sera davantage utile à celles de ces personnes qui sont associées de façon particulière à la responsabilité évoquée ci-dessus. Cette utilité pourrait revêtir une dimension aussi bien collective qu'individuelle. Ainsi, par exemple, ce guide pourrait servir d'appui, voire de stimulant, à une réflexion en profondeur, dans la perspective d'un apprentissage optimal par les étudiants, sur des modes d'organisation et d'évaluation des connaissances, des habiletés et d'autres éléments qui font l'objet de la formation générale ou de la formation préuniversitaire propres aux collèges.

1. Dans la suite de ce document, les noms de titres ou de fonctions ne seront qu'occasionnellement indiqués au masculin et au féminin lorsqu'il va de soi que le titre ou la fonction en cause s'applique à des hommes et des femmes. Un guide comme celui-ci exige, sur ce point comme sur bien d'autres, brièveté et raccourcis.

Délimitation du contenu du guide

Le contenu réel de ce guide est déterminé, en bref, par le champ de la réalité collégiale qu'il s'applique à couvrir, l'angle sous lequel ce champ est abordé et les aspects sur lesquels le regard se porte en priorité à partir de cet angle, ainsi que par la méthodologie utilisée.

Le champ couvert par ce guide, ce sont d'abord et essentiellement les «composantes» de la formation générale et les programmes préuniversitaires offerts dans les collèges, qu'ils soient privés ou publics. Rappelons que la formation générale comprend trois composantes : une formation générale commune à tous les programmes de l'enseignement collégial, tant techniques que préuniversitaires, une formation générale qui peut être propre à chacun de ces programmes et une formation générale complémentaire qui, à l'intérieur de cinq domaines du savoir et entre eux, permet diverses options. Quant aux programmes préuniversitaires, on peut les ramener aux programmes actuels suivants : Arts et lettres, Arts plastiques, Musique, Danse, Sciences humaines, Histoire et civilisation, Sciences de la nature et Sciences, lettres et arts. Même si aucune source documentaire n'a été choisie en fonction des programmes et des cours de formation technique, il convient de noter que plusieurs des sources retenues contiennent des concepts, des informations et des façons de faire qui valent aussi bien pour eux que pour les autres programmes ou cours.

L'angle sous lequel le champ couvert par ce guide est abordé constitue un autre déterminant de son contenu. Ce guide ne porte pas sur le choix comme tel des contenus qui devraient faire partie d'un enseignement et d'un apprentissage dans les collèges. Il est plutôt centré sur la manière de choisir et de formuler les objectifs d'apprentissage qui devront être atteints par les étudiants, de structurer en fonction de ces objectifs les contenus retenus par ailleurs et d'évaluer le degré de maîtrise de ces contenus auquel les étudiants sont parvenus. Le fil conducteur de ce guide est, comme son titre le suggère, l'élaboration comme telle de programmes d'études et de cours et leur mise en œuvre selon les mêmes orientations et dans le même esprit.

Enfin, à l'intérieur de l'angle adopté, *la portée du regard* demeure sélective. Ainsi, ce guide ne cherche pas à fournir des sources documentaires sur les pédagogies sous-jacentes à l'angle adopté, ni à faire le tour de toutes les manières de bâtir un programme ou un cours. Il privilégie nettement les approches qui mettent l'accent sur les objectifs d'apprentissage qui doivent être effectivement maîtrisés par chaque étudiant ou étudiante plutôt que celles qui, par exemple, se limitent à une description des contenus à enseigner. Plus globalement, ce guide se montre surtout sensible aux sources documentaires dont il y a lieu de croire qu'elles favorisent une participation active et critique de l'étudiant à sa propre formation et une formation qui soit elle-même centrée sur l'essentiel et porteuse de multiples développements au cours d'études ultérieures et tout au long de la vie.

Ces précisions sur les critères généraux qui ont présidé au contenu de ce guide ne signifient pas que les sources documentaires elles-mêmes se limitent au champ, à l'angle et au regard privilégiés. En les consultant, on découvrira en effet qu'un bon nombre d'entre elles traitent d'un champ beaucoup plus étendu que celui sur lequel se concentre ce guide.

Concernant *la méthodologie utilisée*, une première clarification s'impose : les travaux exploratoires accomplis dans une optique bibliographique, à partir de mots-clefs, de l'automne 1997 à l'automne 1999, ont fourni le matériel de base d'un premier noyau de documents et mis en relief un certain nombre de filons prometteurs, mais aussi moins prometteurs, sur la façon de poursuivre la recherche. Dans les circonstances, il n'a pas paru opportun d'aller plus loin dans cette voie. Il a été jugé plus efficace de procéder autrement, compte tenu de l'extension donnée à ce document — un guide de sources documentaires plutôt qu'un simple guide bibliographique —, du double objectif déjà mentionné, du caractère sélectif, plutôt qu'exhaustif, de ce guide et du fait que plusieurs des sources documentaires dignes d'intérêt ne figurent probablement pas dans les banques de données telles que *Canadian Education Index*, *ERIC* (aux États-Unis) et *Francis* (en France) ou que les notices qui en font état ne sont pas assez précises pour que l'on puisse juger de leur pertinence.

En fait, des sondages ont été effectués de nouveau dans des banques de données, *ERIC* en particulier, mais la principale méthode suivie a été celle de *pistes significatives*. Dans le cas présent, celle-ci a consisté à concentrer l'effort de recherche sur des associations, des centres de recherche ou de diffusion d'information, des établissements d'enseignement, des sites Internet, des bibliographies déjà existantes, des livres, des revues, des catalogues de maisons d'édition ou d'organismes publics responsables d'éducation, de même que sur d'autres sources que l'on pouvait considérer comme s'étant activement intéressées au champ couvert par ce guide ou contenant des références utiles à son sujet.

Traits caractéristiques des sources documentaires

Les sources documentaires elles-mêmes, et non seulement le guide dans son ensemble, se caractérisent par certains traits qui confèrent à ce guide sa couleur propre et fournissent autant d'indications sur ce que l'on peut en attendre. Voici les principaux de ces traits caractéristiques.

- a) Les sources documentaires retenues dans ce guide sont *de types très variés*. Il s'agit de livres, de rapports, de textes d'orientation sur des programmes ou des cours de collèges ou d'autorités publiques en éducation et d'articles de revue, mais aussi de vidéocassettes, de cédéroms, de sites et de sous-sites Internet. Dans un registre encore différent, il s'agit aussi d'associations professionnelles, de centres de recherche et d'autres organismes qui, à cause de leur mission, produisent ou diffusent des documents qui sont de nature à apporter un éclairage significatif sur l'élaboration ou la mise en œuvre de programmes ou de cours dans la voie choisie pour ce guide. L'utilisateur disposera ainsi d'une large base documentaire. Celle-ci est conçue de telle façon que tout utilisateur, s'il le juge à propos, pourra la mettre à jour, l'enrichir et même, s'il en a les moyens, en repousser plus loin les limites.

- b) Dans leur ensemble, ces sources se caractérisent par *leur portée pratique*. Plusieurs d'entre elles contiennent des clarifications d'ordre théorique ou historique, par exemple, sur les fondements ou l'évolution du «mastery learning», de la «competency-based education», de l'«outcome-based education», du «teaching for understanding» ou d'autres approches d'une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages. Mais, si elles ont été retenues, c'est d'abord parce qu'elles ont paru susceptibles d'apporter une contribution concrète à l'élaboration ou à la mise en œuvre, dans les collèges québécois, de programmes ou de cours de formation générale ou préuniversitaires. C'est, cela va de soi, en vertu du même critère que certains documents généraux, théoriques ou essentiellement critiques n'ont pas, malgré leur intérêt intrinsèque, été retenus.
- c) Ces sources sont, *dans une très forte proportion, en langue anglaise*. Ce résultat n'a pas été explicitement voulu, mais il s'est vite révélé inévitable. Il s'explique par plusieurs raisons. Ainsi, dans un contexte où il a fallu faire des choix, il a paru plus fécond et plus économique de poursuivre l'effort de repérage de documents en misant le plus possible sur les travaux déjà effectués plutôt que de recommencer dans une autre voie. Une autre raison, plus déterminante (et qui éclaire d'ailleurs la précédente), est que les questions relatives à l'élaboration de programmes d'études — ou de curriculums — sont bien davantage étudiées dans les systèmes d'éducation de langue anglaise que dans ceux de langue française. Dans les établissements d'enseignement qui se situent au même niveau que les collèges québécois, les expériences concrètes innovatrices sont aussi beaucoup plus nombreuses et variées dans les systèmes éducatifs de langue anglaise. En outre, l'attention que l'on porte aux dimensions pratiques de l'élaboration de programmes et de cours, qui, comme nous l'avons déjà signalé, constitue l'une des caractéristiques des sources documentaires du présent guide, est nettement plus marquée dans ces systèmes que dans ceux de langue française.

La multiplicité des lieux significatifs de réflexion et d'expérimentation sur le curriculum qui existent actuellement chez nos voisins du Sud et l'ampleur des mouvements en faveur de normes d'apprentissage plus précises, d'une éducation davantage centrée sur la maîtrise effective de ce qu'il a été jugé nécessaire d'enseigner et de nouveaux modes d'évaluation, axés sur la vérification de cette maîtrise, constituent une raison qui, à elle seule, compte tenu des préoccupations concrètes actuelles des collèges québécois, est quasi suffisante pour justifier une priorité d'intérêt pour ce qui se passe aux États-Unis. S'ajoute à cela le fait, non négligeable dans les circonstances, que, par le réseau Internet, l'information disponible permet de se faire plus facilement une opinion sur ce qui se publie et s'expérimente aux États-Unis que, par exemple, en France, en Wallonie ou en Suisse romande.

- d) Presque toutes les sources documentaires mentionnées dans ce guide *appartiennent à la décennie 90*. En réalité, aucun document antérieur à 1993 ne fait l'objet d'une «entrée» principale. Sauf exception, les documents antérieurs à cette date ne sont signalés dans l'un ou l'autre des textes explicatifs qu'à titre complémentaire, afin, par exemple, de permettre une meilleure saisie d'un repère historique majeur ou la genèse d'un courant de pensée, d'une approche pédagogique ou d'une façon de faire.

e) Enfin, un dernier trait caractéristique de ces sources documentaires est leur ***pertinence pour les 12^e, 13^e et 14^e années*** d'un cursus d'études. Au Québec, ces années recouvrent celles des études dans un collège. Cette situation diffère de celle de la plupart des pays occidentaux. Ainsi, pour ne prendre que quelques exemples, rappelons que la 12^e année est habituellement rattachée à l'enseignement secondaire aux États-Unis, en France, en Belgique et dans les autres provinces canadiennes. En Angleterre, la situation est en train de changer, mais, traditionnellement, les 12^e et 13^e années d'études faisaient également partie de l'enseignement secondaire ou d'un enseignement postsecondaire non universitaire. Quant aux 13^e et 14^e années d'études, on les fait, aux États-Unis, dans un collège communautaire ou dans un collège universitaire ou une université; en France, dans un lycée (c'est le cas pour les classes préparatoires aux grandes écoles), un institut universitaire de technologie, une université ou d'autres types d'établissements postsecondaires et, en Belgique, dans une université ou divers types d'établissements d'enseignement supérieur. Ce sont ces situations, encore plus complexes dans la réalité que ce qu'il est utile d'en dire ici mais qu'il serait facile de multiplier, qui expliquent que, parmi les sources documentaires jugées pertinentes, il y en ait qui se rapportent à des écoles secondaires, à des instituts (postsecondaires ou universitaires), à un premier cycle d'études dans une université et à d'autres types d'établissements encore, aussi bien qu'à des collèges communautaires ou universitaires.

Organisation et présentation du guide

A) Types et catégories de sources

Ce guide comprend des sources documentaires principales et des sources documentaires complémentaires. Les sources documentaires principales sont celles qui font l'objet d'une «entrée» et portent un numéro alphanumérique et les sources complémentaires celles qui ne sont mentionnées que dans le développement d'une entrée. Le fait qu'une source soit qualifiée de «complémentaire» ne signifie pas qu'elle présente moins d'intérêt qu'une source dite «principale». Le contexte fournit habituellement des indications sur le sujet. En outre, dans les cas où l'entrée est un organisme (par exemple, le *National Council of Teachers of Mathematics*), c'est seulement dans le développement qui suit l'entrée proprement dite que, par la force des choses, les documents qui méritent une attention particulière sont signalés.

Les sources principales sont regroupées par ordre alphabétique à l'intérieur de quatre catégories. Le classement a été effectué à partir de la fonction dominante que remplit, au sein de ce guide, chacune des sources sélectionnées.

a) Une première catégorie réunit les sources retenues qui se distinguent principalement par les ***orientations de portée théorique ou pratique*** qu'elles développent (voir section A). On trouve dans ces sources des clarifications autour de fondements, de concepts, de définitions, de courants ou d'approches, des évaluations de normes déjà en application, des descriptions d'expériences et plusieurs schémas ou cadres de référence. Tantôt, ces divers éléments aident à comprendre ou à justifier, tantôt ils ouvrent de nouveaux horizons à l'action ou, plus concrètement, esquissent des stratégies d'intervention.

- b) Les *guides* et les *instruments de travail* constituent une deuxième catégorie de sources (voir section B). Elles sont plus immédiatement utiles que les orientations de portée théorique ou pratique. Ainsi, dans le domaine de l'élaboration de programmes et de cours, elles décrivent des démarches, proposent des façons de procéder et des critères d'évaluation et fournissent des exemples et des grilles de travail. Toutefois, dans tous les cas, ces sources se montrent également attentives à la vision et aux principes qui leur confèrent leur sens.
- c) Une troisième catégorie de sources est définie comme un regroupement de *corpus de normes d'apprentissage* (voir section C). Ces corpus (aussi appelés référentiels) portent sur un ou plusieurs champs d'études et/ou disciplines; dans leur ensemble, ils en couvrent une douzaine. Ces corpus ne contiennent pas seulement une grande quantité de normes; ils fournissent aussi des précisions sur le processus qui a été suivi pour leur sélection et, dans certains cas, des indications relativement précises sur l'évaluation de l'apprentissage effectué par les étudiants. En outre, sur des points tels que la façon de formuler et de classer les normes, les stratégies pédagogiques à privilégier et quelques autres, chacun des corpus apporte une touche particulière; cela contribue à la diversité et à la valorisation de l'ensemble.
- d) Enfin, ce qui réunit les sources de la quatrième catégorie, c'est le fait qu'elles illustrent ce que signifie une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages à travers des *applications dans un établissement d'enseignement* (voir section D). Elles en démontrent l'intérêt et la possibilité, mais elles en soulignent aussi les exigences.

Quant aux sources complémentaires dont il a été question précédemment, elles peuvent appartenir à n'importe laquelle de ces catégories de sources.

B) Structure et contenu des entrées

Chaque entrée peut comprendre quatre éléments : les coordonnées de base de la source documentaire, une notice, des «coordonnées plus précises» et, s'il y a lieu, un élément appelé «Autres informations».

- a) Les *coordonnées de base* incluent, sur la première ligne, le nom de l'auteur du document et l'année de sa publication ou, selon le cas, la dénomination de l'organisme retenu et, en dessous, s'il s'agit d'un document, les précisions suivantes : le titre; s'il y a lieu, le nom et le numéro de la revue où l'article mentionné a été publié; le lieu d'édition et le nom de l'éditeur (ou des éditeurs); le nombre de pages et, éventuellement, l'un ou l'autre détail jugé utile, par exemple l'existence d'une traduction ou de plus d'une édition.
- b) Le premier but de la *notice* consiste à montrer ce qui, dans le cadre de ce guide, justifie l'intérêt porté à la source documentaire retenue. À cette fin, elle donne une brève idée du document ou de la mission de l'organisme considéré et fournit quelques informations d'ordre contextuel. Dans plusieurs cas, elle renvoie aussi à d'autres entrées apparentées à l'intérieur de ce guide ou, comme il a déjà été signalé, attire l'attention sur une ou plusieurs sources documentaires complémentaires.

- c) Les ***coordonnées plus précises*** réunissent divers renseignements qui visent à faciliter la recherche d'informations supplémentaires, ainsi que la consultation ou la commande de documents. Ces coordonnées sont des adresses civiques, des numéros de téléphone et de télécopieur, des courriels et des adresses Internet. Si un document est disponible dans le système américain *ERIC (Educational Resources Information Center)*¹, son code est également indiqué. À ce sujet, il convient de préciser qu'environ 95 p. 100 des *ERIC Documents* (à ne pas confondre avec l'autre composante de la banque de données *ERIC*, les *ERIC Journal Articles*) sont disponibles sur microfiche ou dans une version photocopie. Moyennant rémunération, on peut aussi avoir accès en ligne à plus de 80 p. 100 de ceux de ces documents qui ont été publiés depuis 1993.

Ces coordonnées ont été colligées avec soin et vérifiées à plus d'une reprise. Toutefois, il est possible que l'une ou l'autre d'entre elles ne soit plus à jour. Nous avons pu constater nous-mêmes que les changements d'adresse et, encore plus, les changements de numéro de téléphone ou de télécopieur, de courriel et d'adresse Internet étaient fréquents. En outre, les sites Internet sont souvent, en partie ou en totalité, «en construction» ou «en reconstruction». On se rappellera également que les numéros de téléphone et de télécopieur «800» et «888» des États-Unis ne sont pas toujours accessibles du Canada.

- d) Enfin, l'élément «***Autres informations***» permet d'ajouter, au besoin, un supplément d'information sur une personne, un organisme, un document ou un contexte.

On notera que, sauf exception, les titres des documents (volumes, rapports, revues, etc.) sont en italique et en caractères gras, tandis que les noms des organismes sont en italique seulement, sauf dans les entrées, où ils sont en caractères ordinaires. Les titres des articles de revue ou des chapitres de volume sont cependant entre guillemets seulement.

C) Index

Ce guide comprend trois index :

- Le premier index mentionne tous les auteurs cités, qu'il s'agisse de personnes ou d'organismes, avec un renvoi au numéro de l'entrée où chacun de ces auteurs est nommé.
- Le deuxième index est construit autour de quelques concepts représentatifs des principaux thèmes du guide : apprentissage, curriculum, évaluation de l'apprentissage et normes ou objectifs d'apprentissage. En outre, en relation avec ce dernier point, une attention particulière est accordée aux disciplines ou aux champs d'études auxquels se rapportent les normes ou objectifs signalés. Il est à noter que les renvois aux numéros des entrées ne portent que sur celles où figurent *des renseignements d'une certaine importance*.
- Enfin, le troisième index permet de repérer rapidement, toujours par un renvoi aux numéros des entrées (ou à la page dans le cas de l'introduction), les associations, les

1. L'adresse Internet générale d'*ERIC* est : <http://www.accesseric.org>. Il en existe de nombreuses autres, plus spécifiques.

centres, les maisons d'édition, les établissements d'enseignement et les autres organismes mentionnés à un endroit ou un autre du guide. C'est habituellement en utilisant cet index qu'il sera le plus facile de repérer le courriel ou le site Internet d'un organisme, de même qu'un document moins «traditionnel» (didacticiel, cédérom, vidéocassette, etc.) dont cet organisme serait l'auteur ou dont il assurerait la diffusion.

Conclusion

Certes, un tel guide ne résout aucun problème du seul fait qu'il existe, mais il devrait permettre d'en aborder plusieurs avec plus d'assurance et une compétence accrue. En outre, la réunion dans un seul document de sources documentaires variées et, dans la plupart des cas, déjà reconnues comme alliant qualité et intérêt pourra apporter une heureuse contribution à une réflexion méthodique et à une action concertée. Il deviendra plus facile ainsi de cerner collectivement, dans le vaste domaine de l'élaboration et de la mise en œuvre des contenus de la formation générale et des programmes préuniversitaires dans les collèges québécois, les défis des prochaines années et d'entrevoir des solutions à la fois réalistes et novatrices.

SECTION A

ORIENTATIONS DE PORTÉE THÉORIQUE OU PRATIQUE

A-1 AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES (AACC)

L'AACC est la voix des collèges communautaires américains. La plupart d'entre eux, soit environ 1 100, en sont membres. Toutefois, elle compte aussi d'autres catégories de membres : des personnes, des organisations et des établissements d'enseignement supérieurs intéressés par son action, ainsi que des collèges de quelques autres pays, dont le Canada. Reconnue comme une association active, elle publie une revue, **Community College Journal**, un journal, **Community College Times**, des livres, des brochures et divers autres documents. Elle organise aussi chaque année plusieurs réunions centrées sur le perfectionnement du personnel ou des thèmes qui touchent le développement des collèges communautaires. À l'intérieur de ces publications et de ces activités, les questions relatives à un renouvellement des contenus du curriculum et de leur structuration et aux stratégies pédagogiques à privilégier pour assurer la maîtrise de ces contenus occupent une place qui paraît croissante.

En 1988, l'AACC a publié un rapport sur l'avenir des collèges communautaires qui a fortement marqué leurs orientations durant la décennie 90. Intitulé **Building Communities : A Vision For A New Century**, ce rapport a été élaboré par une commission comprenant plusieurs éducateurs connus pour leur dynamisme et leur ouverture à l'innovation et présidée par le regretté Ernest L. Boyer, alors président de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Comme son titre le suggère, ce document met l'accent sur la construction de «communautés» (à l'intérieur de la classe, dans l'ensemble de chaque collège, avec la collectivité locale, etc.), mais il décrit aussi, dans le chapitre III, en quoi devrait consister un curriculum qui soit à la fois cohérent, exigeant et souple.

C'est pour faire le point sur la décennie écoulée et dégager les orientations à promouvoir au cours des années à venir que l'AACC et l'*Association of Community College Trustees (ACCT)* ont, en avril 1998, lancé le projet «New Expeditions : Charting the Second Century of Community Colleges¹». Le rapport de cette étude a été publié au printemps 2000 sous le titre général **The Knowledge Net**. Son élaboration a donné lieu à la rédaction de plusieurs études thématiques, dont une intitulée **New Expeditions : The Search for the Learning Centered College**. Dans ce texte, l'auteur, William J. FLYNN du collège communautaire de Palomar (voir n° D-5), plaide pour un passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage et fait la recommandation suivante : «Le corps professoral du collège communautaire doit collectivement définir ce que les diplômés doivent savoir et être capables de faire et planifier à cette fin des expériences d'apprentissage. Le curriculum doit être planifié autour des résultats d'apprentissage déterminants qui sont nécessaires à la réussite au travail et dans l'ensemble de la vie.»

Le rapport **The Knowledge Net** retient l'idée d'un collège communautaire centré sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement et il en déduit que cette orientation accroît le rôle que remplit le curriculum dans un tel collège. «Chaque apprenant, écrivent les auteurs du rapport, doit alors avoir une idée très claire des buts de chaque

1. On compte célébrer le 100^e anniversaire des collèges communautaires en 2001.

cours, des connaissances et des habiletés qu'il doit acquérir et des contenus requis, ainsi que de l'ordre selon lequel il doit les acquérir, pour atteindre ces objectifs.» (p. 16).

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *American Association of Community Colleges (AACC)* : One Dupont Circle, N. W., Suite 410, Washington, D. C. 20036. **Tél.** : (202) 728-0200. **Télééc.** : (202) 833-2467. **Adresse Internet** : <http://www.aacc.nche.edu>.
- ◇ *Association of Community College Trustees (ACCT)* : 1740, N. Street, N. W., Washington, D. C. 20036. **Tél.** : (202) 775-4667. **Télééc.** : (202) 223-1297. **Courriel** : slovett@acct.org. **Adresse Internet** : <http://www.acct.org>.
- ◇ *Community College Press* : P. O. Box 311, Annapolis Junction, Maryland 20701-0311. **Tél.** : (800) 250-6557 ou (301) 490-8116. **Télééc.** : (301) 604-0158. **Courriel** : aaccpub@pmds.com. **Adresse Internet** : <http://bookstore.aacc.nche.edu>.
- ◇ **Adresse Internet** pour se procurer le rapport *Building Communities : A Vision For A New Century* : <http://bookstore.aacc.nche.edu>. Dans le menu de gauche, ouvrir «Browse Subjects», choisir «Community Building» et cliquer sur «Browse». Même adresse Internet générale pour le récent rapport *The Knowledge Net*. Dans le menu de gauche, choisir «Advoc/Marketing».
- ◇ Pour la documentation relative au projet «New Expeditions» : même adresse et mêmes numéros de téléphone et de télécopieur que pour l'AACC. **Adresse Internet** : <http://www.aacc.nche.edu/initiatives/newexpeditions/newexpeditions.htm>. Pour le texte de William J. Flynn, ouvrir «Issues papers», puis cliquer sur «Teaching and Learning». Même adresse pour le texte du rapport *Building Communities : A Vision For A New Century*, ouvrir «1988 Report». Ce rapport est également disponible sur microfiche dans le système ERIC (ED 293578).

AUTRES INFORMATIONS

Le numéro d'août-septembre 1999 de la revue *Community College Journal* a comme thème «Teaching and Learning». Il contient notamment un article de William J. Flynn qui va dans le même sens que le texte qu'il a écrit pour le projet «New Expeditions».

A-2 AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS (AFT)

Le mouvement des années 90 en faveur de la détermination de normes d'apprentissage («Standards movement») a pris une telle ampleur et revêtu une telle importance à l'intérieur du mouvement plus global de réforme du système scolaire américain que divers organismes à but non lucratif ont jugé nécessaire de procéder à une évaluation systématique des normes élaborées par les autorités de l'éducation des États. Les principaux de ces organismes sont l'*American Federation of Teachers* et la *Thomas B. Fordham Foundation* (voir n° A-12). En 1998, le *Council for Basic Education* a aussi publié une étude où il évalue les normes d'apprentissage des États selon leur «rigueur» (voir n° A-7). En outre, le centre d'information *Achieve Inc.*, dont il est question ailleurs dans ce guide (voir n° C-1), ne se limite pas à colliger les normes d'apprentissage des États et à en faciliter l'accès et la comparaison; il procède également, sur demande, dans le cadre de sa mission de conseil et de soutien aux

États, à une évaluation de ces normes.

Le syndicat composé principalement d'enseignants qu'est l'*AFT* a été le premier organisme à publier, dès 1995, un rapport sur les normes d'apprentissage adoptées par les États. Depuis, quatre autres rapports ont suivi. Au moment de la rédaction de ce guide, le dernier d'entre eux, intitulé ***Making Standards Matter 1999***, était paru en novembre 1999.

Comme les précédents, ce rapport analyse la situation relative aux normes d'apprentissage dans les quatre matières suivantes : l'anglais (langue et littérature), les mathématiques, les sciences et les sciences sociales (essentiellement, l'histoire des États-Unis, l'histoire du monde et l'éducation civique) et pour trois étapes du cursus scolaire : l'école primaire, l'école moyenne et l'école secondaire (de la 9^e à la 12^e année). Son chapitre principal présente État par État et pour chacune des matières, sur une ou deux pages, ses commentaires critiques, avec exemples précis à l'appui. Une ou deux autres pages contiennent un tableau synthétique par matière et par étape du cursus scolaire sous le titre général suivant : «Quelles normes sont claires, spécifiques et articulées autour d'éléments de contenu?», de même que des précisions sur le genre d'examens et de critères qui servent à évaluer l'apprentissage des élèves et quelques autres renseignements sur l'application et la portée concrète des normes convenues, y compris les mesures prises pour que *tous* les élèves puissent les atteindre. Les quatre autres chapitres du rapport ont respectivement comme objet la méthodologie utilisée, une vue d'ensemble des résultats, des recommandations et les réactions des États sur l'analyse critique qui concerne leurs normes d'apprentissage.

Ces rapports, comme d'ailleurs ceux du *Council for Basic Education* et de la *Thomas B. Fordham Foundation*, fournissent, sur les normes d'apprentissage des États américains, des renseignements qui, en eux-mêmes, peuvent s'avérer très utiles, mais leur intérêt réside aussi, et peut-être même davantage encore, dans les exemples et les commentaires qu'ils contiennent sur ce qui constitue aujourd'hui une norme d'apprentissage appropriée et bien intégrée dans un processus global de formation.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ **Adresse** : 555, New Jersey Avenue, N. W., Washington, D. C. 20001. **Tél.** : (202) 879-4400. **Courriel** : online@aft.org. **Adresse Internet** : <http://www.aft.org>.
- ◇ **Adresse Internet** pour le rapport de 1999 en ligne : <http://www.aft.org/edissues/standards99/toc.htm>.

AUTRES INFORMATIONS

- a) Il n'existe pas de version imprimée du rapport de 1999 décrit ci-dessus. Toutefois, dans le numéro 11 de son bulletin ***AFT Educational Policy Brief***, l'*AFT* en présente, en douze pages, l'essentiel (*ERIC* : ED 436607). On peut consulter ce document à l'adresse Internet suivante : <http://www.aft.org/edissues/policybriefs/index.htm>.
- b) Dans le numéro de mars 1995 de la revue ***Educational Leadership*** (p. 16-21), publiée par l'*Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*, l'un des principaux initiateurs du rapport annuel de l'*AFT* sur les normes d'apprentissage adoptées par les États, Matthew GANDAL¹ présente les dix critères qui, selon l'*AFT*, définissent de «bonnes

1. Matthew Gandal était, au printemps de l'an 2000, vice-président de *Achieve Inc.* (voir n^o C-1) et directeur de son bureau de Washington.

normes». Dans le même numéro, deux brefs articles critiques suivent, l'un de Kenneth R. HOWE (p. 22-23) et l'autre d'Arthur L. COSTA et de Rosemarie LEIBMANN (p. 23-24). Le numéro de septembre suivant de la même revue contient un autre article critique, signé cette fois par William G. SPADY (p. 82-83), suivi d'une réplique de Matthew GANDAL aux trois articles précédents (p. 84-86). Quel que soit le type d'établissements considéré, ce «débat» soulève des questions fondamentales en relation avec l'élaboration de normes d'apprentissage.

- c) Pour un bref aperçu des différences, considérables dans certains cas, qui existent dans les critères et les résultats de l'évaluation des normes d'apprentissage effectuée par les trois organismes mentionnés ci-dessus, voir Susan PIMENTEL et Leslye A. ARSHT, «The State of State Standards. Don't Be Confused By the Rankings; Focus on Results», *Education Week*, November 11, 1998, p. 56 et 40.

A-3 ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT (ASCD)

Dans le domaine de l'éducation, l'ASCD est une association professionnelle américaine respectée et influente. En principe, son champ d'action s'arrête à la fin de la 12^e année, mais plusieurs de ses activités (congrès annuel, colloques thématiques, sessions de perfectionnement, etc.), de ses publications (bulletins, revues, volumes, etc.) et de ses autres documents (vidéocassettes, cédéroms, etc.) intéressent les collèges communautaires ainsi que d'autres établissements d'enseignement supérieur. Depuis plus de 50 ans, elle suit attentivement tout ce qui se rapporte à l'évolution des curriculums et, au cours de la dernière décennie, elle a accordé une attention soutenue aux mouvements axés sur l'établissement de normes concernant les contenus à maîtriser par les apprenants et le renouvellement des modes et des critères d'évaluation de l'apprentissage.

D'autres entrées de ce guide présentent déjà des documents publiés par l'ASCD (voir n^{os} A-2, A-4, B-1, B-3, B-5 et B-6) ou auxquels elle a collaboré (voir n^o B-7). Toutefois, les utilisateurs de ce guide trouveront aussi tantôt des éclairages conceptuels, tantôt des indications très concrètes, et souvent les deux, dans plusieurs autres documents. En voici quelques-uns.

- a) Pour un aperçu rapide des raisons qui justifient l'attention portée à la définition d'objectifs d'apprentissage terminaux précis et les principes opérationnels qui permettent de déterminer ces objectifs, on se reportera à l'article marquant de William J. Spady paru dans le numéro de la revue *Educational Leadership* d'octobre 1988 : «Organizing for Results : The Basis of Authentic Restructuring and Reform».
- b) La revue *Educational Leadership* a aussi publié nombre d'entrevues, d'expériences et d'informations sur les multiples aspects d'une éducation centrée sur la maîtrise d'apprentissages significatifs et l'évaluation de cette maîtrise. On pourra se reporter aux numéros thématiques suivants, entre autres :
- Mai 1992 : «Using Performance Assessment».
 - Février 1994 : «Teaching for Understanding».
 - Mars 1994 : «The Challenge of Outcome-Based Education».

 - Mars 1995 : «Aiming for Higher Education».
 - Décembre 1996-janvier 1997 : «Teaching for Authentic Student Performance».
 - Mars 1999 : «Using Standards and Assessments».
 - Février 2000 : «What Do We Mean by Results».

- c) Joan L. HERMAN et Pamela R. ASCHBACHER, du *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST)*, et Lynn WINTERS, du *Galef Institute*, ont rédigé un guide d'environ 120 pages intitulé **A Practical Guide to Alternative Assessment** (ERIC : ED 352389). Même s'il a été publié avant plusieurs autres, soit en 1992, il demeure, sur de nombreux points essentiels, un instrument de travail qui peut s'avérer très utile. On appréciera notamment son dosage de clarifications et d'orientations générales et d'exemples d'application.
- d) Le volume de Grant WIGGINS et Jay McTIGHE, **Understanding by Design** (ERIC : ED 424227, sur microfiche seulement), publié en 1998, propose une vision approfondie et une présentation méthodique d'une éducation dont la «compréhension» de ce qui est enseigné constitue l'objectif central. Dans une langue claire et avec une préoccupation soutenue de justifier, d'expliquer et d'illustrer, il aborde dans cette perspective tous les aspects importants de la planification d'un curriculum, d'un programme d'études ou d'un cours et, en harmonie avec cette planification, ceux de l'évaluation des apprentissages maîtrisés. Il est aussi à noter que les auteurs de ce volume s'adressent explicitement aussi bien à des professeurs de l'enseignement supérieur qu'à des enseignants de l'école primaire ou secondaire.

Un second volume des mêmes auteurs (avec la différence que, cette fois, le nom de Jay McTighe figure en premier), publié en 1999, fournit des instruments de travail plus détaillés que ceux du volume précédent. Il s'intitule **The Understanding by Design Handbook** (ERIC : ED 431760, sur microfiche seulement).

Dans la même veine, l'ASCD a aussi lancé récemment un cédérom, intitulé **Standards Toolkit**, qui fournit des logiciels permettant d'avoir accès aux normes d'apprentissage en vigueur dans 43 États américains, ainsi que divers outils de travail pour l'élaboration de cours. Ce cédérom se vend 359 dollars américains.

- e) Enfin, il convient de signaler l'existence, depuis 1994 au moins, de l'**ASCD Curriculum Handbook**, tenu à jour au moyen de quatre suppléments par année. Selon les dépliants promotionnels de l'ASCD, ce manuel comprend plus de 1 000 pages assemblées dans deux cahiers à anneaux. Il contient à la fois des orientations générales sur l'évolution et l'élaboration d'un curriculum et des orientations spécifiques sur chacune des matières enseignées au primaire et au secondaire. Il coûte 450 dollars américains.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)* : 1703, North Beauregard Street, Alexandria, Virginia 22311-1714. **Tél.** : (800) 933-2723 ou (703) 578-9600. **Télec.** : (703) 575-5400. **Courriel** : member@ascd.org. **Adresse Internet** : <http://www.ascd.org>.
- ◇ Pour commander un document, procéder comme ci-dessus, sauf pour l'**adresse postale** : ASCD, P. O. Box 79760, Baltimore, Maryland 21279-0760.

- ◇ *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST)* : University of California at Los Angeles, 301 GSE & IS, Mailbox 951522, 300 Charles E. Young Drive North, Los Angeles, California 90095-1522. **Tél.** : (310) 206-1532. **Télééc.** : (310) 825-3883. **Courriel** : webmaster@cse.ucla.edu. **Adresse Internet** : <http://www.cse.ucla.edu>.
- ◇ *Galef Institute* : 6053, West Century Blvd, 3rd Floor, Los Angeles, California 90045. **Tél.** : (800) 473-8883 ou (310) 645-1960. **Télééc.** : (310) 645-1915. **Courriel** : dwoknet@galef.org. **Adresse Internet** : <http://www.dwoknet.galef.org/>.

A-4 ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT (1999)

Performance Assessment. *An ASCD Topic Pack.* Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. No. 197193.

Ce document boudiné s'adresse en priorité à des personnes qui, sur un sujet précis — dans le cas présent, l'évaluation de l'apprentissage des étudiants centrée sur la démonstration de la maîtrise des apprentissages prévus —, veulent avoir rapidement sous la main un ensemble significatif de textes et de références. La photocopie est nette et le contenu substantiel, mais la présentation générale est des plus simples : papier courant et absence de table des matières, de pagination et de photo.

Ce recueil de textes permet sûrement de se faire une bonne idée, sous plusieurs aspects (définitions, points de vue, exemples d'application, difficultés prévisibles, ressources complémentaires disponibles, etc.), du sujet sur lequel il porte. Toutefois, il s'adresse avant tout à des administrateurs, à des conseillers pédagogiques et à des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire.

Voici un aperçu du genre de documents qu'il contient :

- 11 articles de la revue *Educational Leadership*;
- 12 articles du bulletin *Education Update*;
- 2 extraits d'un volume;
- 15 pages où l'on présente d'autres sources documentaires en provenance de l'ASCD (comme c'est le cas pour les textes ci-dessus), soit, plus particulièrement, 13 volumes, une douzaine de vidéocassettes et de documents d'accompagnement, une quarantaine de cassettes audio et quelques autres documents, dont un cédérom;
- 3 textes de centres du réseau ERIC;
- 11 notices bibliographiques de textes disponibles dans ERIC;
- une brève présentation de 37 articles parus dans diverses revues (*Contemporary Education, Phi Delta Kappan, Journal of Outcome Measurement*, etc.);
- 10 adresses Internet.

D'autres documents de la même série pourraient également intéresser les utilisateurs du présent guide. Citons, par exemple, *Standards/National Standards* (No. 197199) et *Student Portfolios* (No. 197198). Le prix de ces documents est uniformément de 23,95 dollars américains (environ 36 dollars canadiens).

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *Association for Supervision and Curriculum Development* : voir n° A-3.

A-5 CONLEY, DAVID T. (1997)

«Performance Standards». **OSSC Bulletin**. Eugene, Oregon : Oregon School Study Council, in cooperation with the ERIC Clearinghouse on Educational Management. Vol. 40, Number 3, April. IV et 27 p.

Ce bref document contient, avec exemples précis à l'appui, d'utiles clarifications :

- sur ce que signifie, pour un système d'éducation — ou, éventuellement, pour un collège — le fait d'avoir comme guide des normes explicites sur les apprentissages que les étudiants doivent effectivement maîtriser et le degré ou la qualité de la maîtrise que l'on attend d'eux;
- sur les divers types de normes d'apprentissage qui existent.

Dans la préface, l'auteur définit ainsi le terme «standards» : «Des énoncés qui décrivent les comportements, les connaissances et les habiletés que l'on désire valoriser au cours du processus éducatif. Ces énoncés précisent les buts que les étudiants et les enseignants doivent poursuivre et fournissent un point de référence permettant d'évaluer la maîtrise que l'étudiant a acquise.»

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *Oregon School Study Council (OSSC)*: College of Education, 1259, University of Oregon, Eugene, Oregon 97403-1259. **Tél.** : (541) 346-1397. **Télé.** : (541) 346-5818. **Adresse Internet** : <http://interact.uoregon.edu/osscc/index.html>.

◇ *ERIC Clearinghouse on Educational Management (CEM)* : 5207, University of Oregon, Eugene, Oregon 97403-5207. **Tél.** : (800) 438-8841 ou (541) 346-5044. **Télé.** : (541) 346-2334. **Courriel** : sales@eric.uoregon.edu. **Adresse Internet** : <http://eric.uoregon.edu>.

◇ Dans la préface, l'auteur signale que le texte de ce numéro du **OSSC Bulletin** est un extrait de la deuxième édition du livre suivant, alors en préparation : **Roadmap to Restructuring : Charting the Course of Change in American Education**. Eugene, Oregon : ERIC, CEM (voir ci-dessus). Ce livre de près de 600 pages et comprenant plus de 600 références est disponible dans le système ERIC : ED 409603.

◇ ERIC : ED 405652.

AUTRES INFORMATIONS

- a) David Conley est un universitaire qui a participé activement à la conception et à la mise en œuvre de la réforme majeure du système scolaire en cours en Oregon depuis 1991. Il est notamment le principal auteur du **Proficiency-Based Admission Standards System (PASS)**, qui, en vue de leur admission dans une université, évalue les étudiants à partir de ce qu'ils savent et sont capables de faire. Pour un bref aperçu de ce système d'évaluation, structuré autour d'objectifs d'apprentissage précis, voir David T. CONLEY. «Where's

Waldo? The Conspicuous Absence of Higher Education From School Reform and One State's Response». *Phi Delta Kappan*. Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappa International. Vol. 78, Number 4, December 1996. P. 309-314.

- b) L'extrait publié dans l'*OSSC Bulletin* contient quelques références d'un grand intérêt en relation avec le thème du présent guide.

A-6 GOALS 3 AND 4 STANDARDS REVIEW TECHNICAL PLANNING GROUP (1993)

Promises to Keep : Creating High Standards for American Students. Report on the Review of Education Standards from the Goals 3 and 4¹ Planning Group. Washington, D. C. : National Education Goals Panel. V et 69 p. (Malcom Report).

L'intérêt de ce document réside dans les clarifications qu'il apporte sur des aspects fondamentaux du mouvement pour l'établissement de normes d'apprentissage en relation avec les contenus de formation dans les matières de base, soit essentiellement l'anglais, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, les langues étrangères, l'éducation à la citoyenneté et les arts. On retiendra ici plus spécialement trois volets de sa contribution :

- a) Il explique pourquoi des normes ou objectifs d'apprentissage d'un type nouveau sont nécessaires et en situe l'émergence dans le contexte concret de la fin des années 80 et du début des années 90.
- b) Dans un débat quelque peu touffu, il a mis en avant quelques distinctions et définitions qui se sont, jusqu'à aujourd'hui, avérées particulièrement utiles. Il en est ainsi, par exemple, pour la définition d'une remarquable clarté qu'il propose de retenir pour les normes relatives aux contenus d'apprentissage («content standards») et celles qui concernent l'évaluation de leur maîtrise par les étudiants («performance standards»). Ces définitions, ainsi que d'autres distinctions suggérées dans ce rapport, font désormais partie du discours courant sur l'élaboration d'un programme d'études.
- c) On continue également, dans maints écrits, de s'inspirer :
- des douze critères que ce groupe de planification a proposés pour l'évaluation des normes relatives aux contenus d'apprentissage («Ces normes doivent être centrées sur les connaissances et les habiletés les plus importantes et les plus durables»; «On doit pouvoir en évaluer la maîtrise»; etc.);
 - des huit principes qui, selon ce groupe, devraient guider l'élaboration des normes relatives à l'évaluation de l'apprentissage des étudiants («On doit favoriser l'évaluation de connaissances, d'habiletés et de niveaux de compréhension d'une réelle importance et que l'on juge nécessaires pour les étudiants, et non de ce qui est plus facile à mesurer»);
 - des sept préoccupations que l'on doit avoir en tête si l'on veut obtenir un large soutien et assurer la réussite de l'approche proposée («Éviter la standardisation»,

1. Le troisième but auquel on fait allusion ici précise notamment que, en l'an 2000, à la fin de leur 12^e année, tous les étudiants auront «démontré» leur maîtrise de contenus exigeants dans les matières de base et appris à faire appel à leurs facultés intellectuelles dans maints contextes différents. Quant au quatrième but, il spécifie que, à la même date, les étudiants américains seront les meilleurs au monde en mathématiques et en sciences.

«Aider les étudiants défavorisés à atteindre les normes établies», etc.).

En outre, certaines des annexes contiennent des points de vue qui favorisent une meilleure compréhension de la portée du rapport lui-même. Ainsi, l'une de ces annexes fournit un aperçu de ce qui existe comme «standards» (au sens large du terme) en Chine, en Angleterre et au Pays de Galles, en France, en République fédérale d'Allemagne et au Japon.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *National Education Goals Panel (NEGP)*: 1255, 22nd Street, N. W., Suite 502, Washington, D. C. 20037-7590. **Tél.** : (202) 724-0015 **Téloc.** : (202) 632-0957 ou (202) 632-1032. **Courriel** : NEGP@ed.gov. **Adresse Internet** : <http://www.negp.gov>.
- ◇ **Adresse Internet** pour une version en ligne : <http://www.negp.gov/page9-3.htm#goals>. La première partie du titre de ce rapport («Promises to Keep : Creating High Standards for American Students») figure vers la fin de la liste des rapports disponibles.
- ◇ **ERIC** : ED 366613.

AUTRES INFORMATIONS

Le *National Education Standards and Improvement Council (NESIC)*, dont il est question à plusieurs reprises dans le rapport, a été effectivement créé par le Congrès, mais il a, par la suite, été aboli avant même d'avoir commencé à fonctionner. À notre avis, ce fait ne change rien à l'intérêt de ce rapport.

A-7 JOFTUS, SCOTT AND ILENE BERMAN (1998)

Great Expectations? Defining and Assessing Rigor in State Standards for Mathematics and English Language Arts. Washington, D. C. : Council for Basic Education. Environ 55 p.

Dans ce rapport, le *Council for Basic Education (CBE)* évalue les normes d'apprentissage de 43 États américains en anglais et en mathématiques du point de vue de leur «rigueur». Cette évaluation a été effectuée pour l'hebdomadaire ***Education Week*** («Quality Counts '98», paru en janvier 1998), mais elle est disponible en tant que telle. Les auteurs de ce rapport précisent ce qu'ils entendent par «normes d'apprentissage rigoureuses», expliquent leurs méthodes de travail, indiquent les facteurs contextuels et autres dont ils ont tenu compte et suggèrent quelques orientations qui pourraient corriger les lacunes qu'ils ont constatées.

Ce rapport est le seul que le *CBE* a préparé sur les normes d'apprentissage des États. Toutefois, ce conseil a commencé à s'intéresser au mouvement sur les normes d'apprentissage sur le plan national, dans les États et dans les districts scolaires il y a plusieurs années et sa participation au développement de ce mouvement demeure l'un des axes importants de son activité récente. Il a notamment publié, sous le titre général ***Standards for Excellence in Education***, un ensemble comprenant une version abrégée des normes nationales en anglais, en langues étrangères, en arts, en histoire, en éducation civique, en géographie, en sciences et en mathématiques ainsi que divers documents complémentaires destinés à des publics et à des usages variés (Pour plus de précisions sur cet ensemble et d'autres publications, voir ci-après l'adresse Internet mentionnée dans les «coordonnées plus précises»). Le *CBE* travaille aussi avec plusieurs États et districts scolaires afin de les aider à élaborer leurs

normes d'apprentissage et d'évaluation et collabore avec le centre d'information *Achieve Inc.* (voir n° C-1). Dans ce cadre, on sait qu'il procède à des analyses critiques et comparatives, même si celles-ci ne font pas l'objet d'une diffusion publique.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Council for Basic Education (CBE)*: 1319 F Street, N. W., Suite 900, Washington, D. C. 20004-1152. **Tél.** : (202) 347-4171. **Télec.** : (202) 347-5047. **Courriel** : info@c-b-e.org. **Adresse Internet** : <http://www.c-b-e.org>.
- ◇ **Adresse Internet** pour une liste des publications du *CBE* et une éventuelle commande : <http://www.c-b-e.org/pubs/publicat.htm>.
- ◇ **ERIC** : ED 416080.

A-8 LEAGUE FOR INNOVATION IN THE COMMUNITY COLLEGE

La *League for Innovation in the Community College* est un consortium de collèges communautaires des États-Unis et du Canada qui, depuis 1968, s'est donné comme mission de promouvoir l'expérimentation et l'innovation dans les collèges communautaires. Son action s'étend à toutes les composantes d'un collège, de la direction à l'évaluation de l'apprentissage des étudiants, en passant par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Le cœur de ce regroupement ne compte qu'une vingtaine de collèges, dont un seul canadien (le *Humber College*, de Toronto). Toutefois, plus de 700 établissements d'enseignement situés dans neuf pays font partie d'une «alliance» rattachée au consortium. Au Québec, le collège *Gérald-Godin*, le collège *John-Abbott* et la *Fédération des cégeps* étaient membres de cette alliance en 1999.

Lors d'un congrès international qui a eu lieu à Québec du 29 mai au 1^{er} juin 1999, le directeur général de la *League*, Terry O'Banion, a présenté son association comme une «catalyst organization». Ce rôle de catalyseur s'exerce principalement par trois moyens, a-t-il poursuivi : des réunions, des publications et des projets. Le terme «réunions» revêt dans les circonstances une acception très large; il englobe des congrès, des colloques, des sessions de formation, des comités de travail, etc. Quant aux publications, elles sont nombreuses et variées; en plus de comptes rendus, de rapports et d'actes, y figurent des monographies et au moins quatre bulletins ou autres publications périodiques. L'association est aussi à l'origine de volumes publiés par une autre association ou une maison d'édition. Étant donné la place que ce guide accorde à une éducation centrée sur un apprentissage effectivement maîtrisé par les étudiants et à la détermination du contenu de cet apprentissage, au moins deux de ces volumes méritent ici une mention particulière :

- a) Terry O'BANION and Associates. ***Teaching and Learning in the Community College***. Washington, D. C. : Community College Press (a division of the American Association of Community Colleges). 1994. XI et 323 p. *ERIC* : ED 368416, sur microfiche seulement.
- b) Terry O'BANION (Ed.). ***A Learning College for the 21st Century***. Phoenix, Arizona : Oryx Press ; Washington, D. C. : American Association of Community Colleges. 1997. XX et 260 p. *ERIC* : ED 409042, sur microfiche seulement.

En outre, une base de données en voie de développement permet de repérer les

coordonnées de communications présentées lors de récents congrès internationaux organisés par la *League*. Ainsi, en mars 2000, une recherche effectuée à partir du terme «learning outcomes» conduisait aux coordonnées de douze communications.

Enfin, la *League for Innovation in the Community College* soutient de manière continue des projets d'une durée de plusieurs années qui défrichent le terrain en vue de changements significatifs. Dans la ligne des préoccupations du présent guide pour une éducation centrée sur la maîtrise d'apprentissages clairement déterminés, deux projets, qui ont tous deux débuté en 1999, attirent tout naturellement l'attention.

- Le premier de ces projets, financé en partie (environ 200 000 dollars américains) par une fondation privée, a pour objet la planification de normes d'apprentissage et d'évaluation destinées au curriculum général de base des collèges communautaires et ayant la maîtrise des apprentissages effectués et la capacité de les utiliser comme critères de sélection. Une douzaine de collèges ont participé à la première étape de ce projet. Au cours de cette étape, il a été prévu que les collèges participants développeraient un premier consensus sur les apprentissages jugés nécessaires, procéderaient à un inventaire de leurs propres pratiques en relation avec l'enseignement de ces apprentissages et l'évaluation de leur maîtrise par les étudiants et élaboreraient un projet d'enquête visant à recueillir de l'information sur la situation existante dans les collèges concernant une approche centrée sur des normes de maîtrise (ou de «performance»). Une brochure de 68 pages a déjà été publiée par la *League*, au début de l'an 2000, en relation avec le développement de ce projet. Son titre est ***Learning Outcomes for the 21st Century : Report of a Community College Study*** et ses auteurs sont Cynthia D. WILSON, Cindy L. MILES, Ronald L. BAKER et R. Laurence SCHOENBERGER. Cette brochure rend compte des premiers travaux réalisés. Concernant les apprentissages terminaux, elle fait notamment état du consensus auquel on est parvenu sur huit catégories d'habiletés essentielles, lors d'une réunion de représentants de quinze collèges communautaires, et présente deux monographies d'une dizaine de pages sur ce qui a été accompli dans deux collèges en vue de définir de tels apprentissages.
- Le second projet, connu sous l'appellation «The Learning College Project», a une portée plus large. D'une durée de cinq ans, il a pour but d'aider les collèges communautaires des États-Unis et du Canada à devenir dans leur totalité des établissements centrés sur l'apprentissage des étudiants. À cette fin, on a commencé à créer un réseau de douze collèges d'avant-garde clairement orientés vers le développement de tels établissements de formation et dont les accomplissements dans ce sens serviront d'exemples à d'autres collèges. Plus spécifiquement, selon une présentation qui en est faite par la *League for Innovation in the Community College*, ce projet poursuit cinq objectifs, dont le suivant : «Que chacun des collèges participants se donne un programme de formation générale ayant des objectifs d'apprentissage ("learning outcomes") propres, des stratégies qui visent à améliorer la réalisation de ces objectifs, des processus d'évaluation qui mesurent ce qui a été atteint comme apprentissage et des moyens qui permettent d'en rendre compte.» On s'attend également à ce que les douze collèges choisis s'engagent à faire connaître les résultats de leurs efforts par toute une gamme de moyens : participation à des congrès, notes d'information, monographies, etc.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *League for Innovation in the Community College* : 26522, La Alameda, Suite 370, Mission Viejo, California 92691. **Tél.** : (949) 367-2884. **Télééc.** : (949) 367-2885. **Courriel** : barnes@league.org. **Adresse Internet** : <http://www.league.org>.

◇ *Community College Press* : voir n° A-1, «Coordonnées plus précises».

- ◇ *Oryx Press* : 4041, North Central at Indian School Road, P. O. Box 33889, Phoenix, Arizona 85067-3889. **Tél.** : (800) 279-6799 ou (602) 265-2651. **Télééc.** : (800) 279-4663 ou (602)265-6250. **Courriel** : info@oryxpress.com. **Adresse Internet** : <http://www.oryxpress.com>.
- ◇ **Adresse Internet** du «Learning College Project»: <http://www.league.org/league/projects/lcp/index.htm>. À noter : le lien établi avec le site d'un service de la télévision publique américaine, le *PBS Adult Learning Service*, qui s'est engagé à suivre le développement du projet et à en faire connaître les résultats.

A-9 LE BOTERF, GUY (1999)

Compétence et navigation professionnelle. Paris, France : Éditions d'Organisation. 328 p. (1^{re} édition en 1997 sous le titre *De la compétence à la navigation professionnelle*).

Cet ouvrage s'adresse d'abord aux gestionnaires et aux directeurs des ressources humaines dans une entreprise. Toutefois, étant donné l'influence que les travaux de l'auteur ont eue, et ont toujours, dans les milieux de l'éducation (directement ou par l'entremise d'autres auteurs plus proches de l'institution scolaire) et l'intérêt qu'a soulevé dans ces milieux la notion de compétence — et de compétences — , il s'impose d'en dire un mot dans ce guide.

Guy Le Boterf est un expert reconnu en formation du personnel. Il figure parmi les personnes qui, en France, depuis le début des années 70, ont le plus réfléchi sur des aspects fondamentaux de la formation en entreprise et, plus spécialement, depuis quelques années, sur tout ce qui touche la compétence. On lui doit notamment une approche de la compétence conçue comme une combinaison dynamique de ressources intérieures (capacités, connaissances, etc.) et extérieures (disponibles dans la société ou dans l'environnement) auxquelles une personne fait appel pour gérer une situation concrète d'une certaine complexité. Ses travaux s'appuient sur une longue expérience de praticien, en France et à l'étranger, dont environ une année au Québec.

En 1994, ayant fait le constat que l'on parle beaucoup de compétence mais que l'on a de la peine à la définir, Guy LE BOTERF publie *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* (176 p.). Dans ce petit volume, il s'attaque à des questions de fond telles que les suivantes : Qu'est-ce que la compétence? La compétence est-elle un savoir-agir distinct des savoirs et des savoir-faire qui la constituent? Existe-t-il une dynamique cognitive spécifique à la compétence?

Le vif succès de ce volume et les suites qu'il a entraînées ont incité son auteur à pousser plus loin sa réflexion. Celle-ci a eu comme résultat le volume *De la compétence à la navigation professionnelle*, révisé depuis et paru sous un titre légèrement modifié (voir ci-dessus), qui se veut à la fois théorique et pratique.

L'auteur souligne notamment la nécessité de raisonner «en termes de professionnalisme», et non seulement de compétence, de distinguer la compétence des ressources requises pour sa «production» et d'accorder une certaine priorité «au traitement de la compétence collective» (voir p. 11-14).

En 1998, un autre ouvrage de Guy LE BOTERF, essentiellement pratique, *L'ingénierie des compétences* (445 p.), se présente comme un complément du précédent (une deuxième édition, revue et augmentée, est parue en 1999, toujours aux Éditions d'Organisation). La première partie, plutôt brève, décrit le sens que l'auteur, à partir de

sa propre expérience, a été amené à donner au concept d'ingénierie de la formation, tandis que la deuxième réunit un large assortiment de fiches. Celles-ci proposent «des outils, des démarches, des principes directeurs, des processus» (p. 11).

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Éditions d'Organisation* : 61, boulevard Saint-Germain, 75240 Paris, Cedex 05, France. **Tél.** : 011-33-1-4441-4616. **Télé.** : 011-33-1-4441-1185. **Courriel** : service-lecteurs@editions-organisation.com. Adresse **Internet** : <http://www.editions-organisation.com>.
- ◇ Au Québec, on peut se procurer les volumes de Guy Le Boterf chez *Somabec*, 2475, rue Sylva-Clapin, C. P. 295, Saint-Hyacinthe, J2S 7B6. **Tél.** : (800) 361-8118 ou (450) 774-8118. **Télé.** : (450) 774-3017. **Courriel** : bp295@somabec.qc.ca. Adresse **Internet** : <http://www.somabec.qc.ca/index.html>. Il est aussi possible de se procurer ces volumes dans certaines librairies.

AUTRES INFORMATIONS

On peut commander directement un volume aux Éditions d'Organisation à l'adresse Internet indiquée ci-dessus.

A-10 ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1995)

Les normes de résultats dans l'enseignement. À la recherche de la qualité. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques. 239 p. Titre de la version anglaise : **Performance Standards in Education. In Search of Quality.**

Cette étude porte sur la définition et la mise en application de normes («standards») concernant l'évaluation des résultats (ou de la «performance») de l'apprentissage effectué par les élèves dans dix systèmes scolaires. Elle a été entreprise en 1994 à la demande du gouvernement américain et en coopération avec lui, ainsi qu'avec son soutien financier. Dans l'ensemble, ses auteurs accordent plus d'attention aux dernières années de l'enseignement secondaire (au terme de douze ans ou même, dans certains cas, de treize ans d'études) qu'aux années qui précèdent. Ce fait, ajouté à la diversité des situations concrètes et des points de vue que présente cette étude, nous a incités à la retenir dans ce guide.

Les systèmes scolaires qui servent de vivier à cette étude sont, en plus de celui des États-Unis, ceux de la Rhénanie du Nord-Westphalie (Allemagne), de l'Angleterre et du Pays de Galles, de l'Australie, de l'Ontario, de l'Espagne, de la France, de l'Irlande, du Japon et de la Suède. La deuxième partie de l'étude, de beaucoup la plus longue, inclut un rapport descriptif et, à l'occasion, interrogatif sur «les normes de résultats» à l'intérieur de chacun de ces systèmes scolaires. Ces rapports ont été rédigés par des experts des systèmes scolaires participants.

La première partie de l'étude contient une analyse de ce qui ressort de l'ensemble des rapports. Une douzaine d'aspects, qui ouvrent autant de fenêtres sur des situations, des tendances et des difficultés particulières, font l'objet d'une micro-analyse. Il en est ainsi, par exemple, pour le contexte qui a conduit à cette poussée d'intérêt pour les normes reliées aux résultats de l'apprentissage, la définition de ce que l'on entend par «normes» dans les systèmes scolaires étudiés, le processus d'élaboration et d'approbation de ces normes et les règles ou politiques qui permettent d'en assurer la cohérence et une utilisation équitable.

Cette étude tire son importance non de ce qu'elle propose en relation avec la définition de normes de résultats dans l'enseignement ou solution aux problèmes que pose leur élaboration ou leur application, mais plutôt de ce qu'elle apporte comme clarifications et avis sur ce que, **de fait**, l'on considère comme des normes. On constate, entre autres, que les différences sont substantielles si l'on compare, par exemple, les systèmes scolaires où les normes en vigueur sont la résultante d'une longue tradition ou sont largement dictées par les universités avec ceux où l'on s'applique à établir des normes qui ont comme fondements les résultats de recherches récentes sur les processus d'apprentissage ou les caractéristiques d'un curriculum de qualité.

La troisième et dernière partie du volume dégage ce que les États-Unis pourraient retenir des deux premières parties pour la réforme de leur propre système scolaire. Le tout est résumé dans un schéma structuré autour de dix termes-clés qui ressortent de l'étude («traditions», «contrôle», «crédibilité», «cohérence», etc.). On émet toutefois l'hypothèse que, à ce niveau de généralité, les éléments de ce schéma pourraient s'appliquer à d'autres systèmes scolaires.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*: 2, rue André-Pascal, 75775 Paris, Cedex 16, France. **Tél.** : 011-33-1-4524-8200. **Télé.** : 011-33-1-4910-4276. **Courriel** : sales@oced.org ou Bookshop@oecd.org. **Adresse Internet** : <http://www.oecd.org/index-fr.htm>.
- ◇ Pour le catalogue en ligne : <http://www.ocde.org/publications>.
- ◇ Au Québec, on peut acheter sur place ou commander les publications de l'OCDE aux adresses suivantes :
 - à Montréal : Les Publications Gouvernementales, 1185, rue Université, Montréal, H3B 3A7. **Tél.** : (514) 954-1633. **Télé.** : (514) 954-1635. **Courriel** : pubgouv@inforamp.net;
 - à Sainte-Foy : Les Éditions La Liberté inc., 3020, chemin Sainte-Foy, Sainte-Foy, G1X 3V6. **Tél.** et **Télé.** (800) 567-5449 ou (418) 658-3763. **Courriel** : liberte@medium.qc.ca.
- ◇ **ERIC** : ED 409638 (version anglaise), sur microfiche seulement.

A-11 SPADY, WILLIAM G. (1994)

Outcome-Based Education. Critical Issues and Answers. Arlington, Virginia : American Association of School Administrators. X et 207 p. À noter : le catalogue de 1999 de l'*American Association of School Administrators* présente ce volume comme étant de 1995 et ayant 224 pages sans toutefois indiquer qu'il s'agit d'une deuxième édition.

Le nom de William Spady est inséparable du mouvement américain des années 80 et 90 connu sous l'appellation de «Outcome-Based Education» et ce mouvement lui-même est indissociable du courant actuel d'une éducation centrée sur la maîtrise d'apprentissages essentiels et significatifs pour l'apprenant. Parmi les nombreux écrits de cet éducateur et homme d'action (voir «Autres informations», ci-après, pour une référence plus précise), le volume mentionné ci-dessus est sans doute celui qui fournit la vue d'ensemble la plus satisfaisante de sa pensée.

Ce livre est entièrement construit autour de questions auxquelles l'auteur répond dans un style direct et avec un souci évident de clarté. En outre, plusieurs schémas et résumés, de même qu'un glossaire, facilitent la compréhension du texte. Toutefois, les deux pages consacrées aux ressources organisationnelles (p. 197-198) ne sont plus à jour.

Dans le contexte de ce guide, les chapitres 1 et 3 sont les plus pertinents. Le chapitre 1 porte sur la signification, dans toute son ampleur et son originalité, d'une éducation centrée sur la maîtrise d'apprentissages attendus bien circonscrits. Dès le premier paragraphe — et en réponse à la première question — l'auteur résume ainsi les éléments-clefs de l'approche promue :

- «Développer un ensemble précis d'apprentissages attendus autour desquels toutes les composantes d'un système de formation peuvent être centrées.»
- «Mettre en place, à l'intérieur de ce système, les conditions et les occasions qui permettent à tous les étudiants de maîtriser ces apprentissages essentiels et les incitent à travailler dans ce sens.»

Par la suite, l'auteur, en 22 questions et 8 schémas, aborde sous divers angles ce qu'il entend par «outcome», «outcome-based» et «outcome-based education», montre l'intérêt de cette approche et explicite quels en sont les quatre «principes» directeurs, à savoir :

- **une orientation claire vers la maîtrise d'apprentissages terminaux significatifs;**
- **un apprentissage soutenu dans des voies diverses et par de multiples moyens;**
- **des attentes élevées à l'égard de tous les élèves;**
- **une planification effectuée à partir des apprentissages terminaux visés.**

Quant au chapitre 3, il s'étend sur la notion de «outcomes» en tant que telle; plus particulièrement, il dégage en quoi elle se rapproche ou se différencie des concepts de connaissance, d'habileté, de valeur, de performance, de note ou d'objectif de comportement et de quelques autres et en décrit les divers types et degrés de complexité. Il explique aussi comment des objectifs d'apprentissage complexes, centrés par exemple sur un ensemble de rôles fondamentaux, peuvent servir de fondements à un curriculum exigeant et ayant un sens pour les étudiants dans leur vie actuelle et future.

On trouvera également, dans les autres chapitres du volume, des renseignements utiles sur les raisons qui justifient aujourd'hui l'approche proposée (voir le chapitre 2), la mise en œuvre de cette approche dans une classe, un programme, un établissement d'enseignement ou un réseau d'établissements (voir le chapitre 4), les normes à respecter pour une implantation réussie (p. 102-104), des cheminements déjà expérimentés ailleurs et des résultats qu'ils ont déjà produits et divers autres points.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *American Association of School Administrators (AASA)* : 1801, North Moore Street, Arlington, Virginia 22209. **Tél.** : (703) 528-0700. **Télec.** : (703) 841-1543. **Courriel** : webmaster@aasa.org. **Adresse Internet** : <http://www.aasa.org>.

◇ **Adresse pour commander un document** : AASA Distribution Center, P. O. Box 411, Annapolis Junction, Maryland 20701-0411. **Tél.** : (888) 782-2272 ou (301) 617-7802. **Télé.** : (301) 206-9789. **Adresse Internet** : <http://www.aasa.org/store/search.cfm>.

◇ **ERIC** : ED 380910.

AUTRES INFORMATIONS

Pour d'autres écrits de William Spady et un bref aperçu de sa pensée en français, on pourra se reporter à RÉGINALD GRÉGOIRE INC., **Améliorer le curriculum et l'apprentissage : innovations américaine, suisse et québécoise**, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p. 87-92. **Tél.** : (418) 643-3850 (Sainte-Foy) ou (514) 873-5056 (Montréal). **Télé.** : (418) 644-2530 (Sainte-Foy) ou (514) 873-0186 (Montréal). **Adresse Internet** : <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/etudes/etudes.htm>.

A-12 THOMAS B. FORDHAM FOUNDATION

Créée en 1953, la fondation privée *Fordham* soutient des projets de recherche, des expériences et des publications sur la réforme du système scolaire. Elle intervient sur le plan national, mais aussi, de façon préférentielle, dans la région de Dayton, en Ohio. On la considère généralement comme ayant une orientation plutôt conservatrice.

À l'instar de l'*American Federation of Teachers (AFT)* (voir n° A-2), elle s'est intéressée aux normes d'apprentissage élaborées par les États. Ses méthodes et ses critères sont toutefois passablement différents. En outre, contrairement à l'*AFT*, elle attribue à chaque État des «cotes» pour chaque matière et une «moyenne» pour l'ensemble des matières dont elle a évalué les normes d'apprentissage.

Le premier des cinq rapports portant respectivement sur les normes d'apprentissage des États en anglais, en histoire, en géographie, en mathématiques et en sciences est paru en 1997 et les quatre autres en 1998. En voici les coordonnées générales :

- a) Sandra STOTSKY. «State English Standards». **Standards Project**. Vol. 1, no. 1. *ERIC* : ED 420879.
- b) David Warren SAXE. «State History Standards. An Appraisal of History Standards in 37 States and the District of Columbia». **Fordham Report**. Vol. 2, no. 1. IX et 40 p. *ERIC* : ED 421511.
- c) Susan MUNROE et Terry SMITH (The Casados Group). «State Geography Standards. An Appraisal of Geography Standards in 38 States and the District of Columbia». **Fordham Report**. Vol. 2, no. 2. X et 68 p. *ERIC* : ED 421510.
- d) Ralph A. RAIMI et Lawrence S. BRADEN. «State Mathematics Standards. An Appraisal of Math Standards in 46 States, the District of Columbia, and Japan». **Fordham Report**. Vol. 2, no. 3. IX et 60 p. *ERIC* : ED 421513.
- e) Lawrence S. LERNER. «State Science Standards. An Appraisal of Science Standards in 36 States». **Fordham Report**. Vol. 2, no. 4. XIV et 49 p. *ERIC* : ED 421512.

Ces évaluations ont été faites principalement à partir des questions suivantes : «Ces normes sont-elles rigoureuses? Sont-elles claires? Font-elles sens pour tout

enseignant, tout parent ou tout élève qui pourrait les consulter? Est-il probable que, si elles sont pleinement appliquées, elles amélioreront la réussite des élèves? Orientent-elles les écoles américaines dans la bonne direction?»

Par la suite, également en 1998, la fondation *Fordham* a publié, sous le titre ***The State of State Standards***, un résumé des cinq rapports publiés précédemment, puis, en janvier 2000, une version mise à jour de ce document (Chester E. FINN, Jr. et Michael J. PETRILLI, eds. ***The State of State Standards 2000***. XI et 177 p.). Dans chacune des matières, le texte a été révisé par les mêmes auteurs qui avaient signé les rapports de 1997 et de 1998. On a cependant ajouté, dans l'espace réservé à chaque État, un tableau synthèse qui reproduit les cotes de la première et de la seconde évaluation. En outre, les éditeurs font le point sur l'évolution constatée, dégagent des tendances générales, ajoutent un classement des États selon le jugement porté sur le système d'imputabilité qui accompagne l'implantation de leurs normes d'apprentissage et, enfin, effectuent quelques recommandations.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ **Adresse** : 1627, K Street, N. W., Suite 600, Washington, D. C. 20006. **Tél.** : (888) 823-7474 ou (202) 223-5452. **Télé** : (202) 223-9226. **Courriel** : fordham@dunst.com. **Adresse Internet** : <http://www.edexcellence.net>.
- ◇ **Adresse Internet** pour les rapports en ligne : la même que ci-dessus. Cliquer sur «Publications» dans le menu de gauche.
- ◇ **Adresse Internet** pour les États dont les normes sont jugées les meilleures dans chacune des disciplines : <http://www.edexcellence.net/standards/best.html>.

A-13 WISKE, MARTHA STONE (ED.) (1998)

Teaching for Understanding. Linking Research with Practice. San Francisco, California : Jossey-Bass. XVIII et 379 p.

Le fait qu'une maison d'édition aussi respectée que Jossey-Bass ait, à cinq ans d'intervalle, en 1993 et en 1998, publié deux volumes ayant pour titre ***Teaching for Understanding*** (voir ci-après «Autres informations» pour les coordonnées du second volume) reflète assez bien l'attention renouvelée que, depuis une dizaine d'années, on accorde à la «compréhension» de ce qui est enseigné. Et, comme le note Howard Gardner dans la conclusion du volume préparé sous la direction de Martha Stone Wiske, comprendre, c'est devenir soi-même maître de connaissances et d'habiletés, mais aussi, plus profondément, de ses pensées et de ses sentiments, ainsi que de son environnement physique et social.

Ce volume rend compte d'un projet de six ans réalisé dans le cadre du «Projet Zéro», codirigé par Howard Gardner et David Perkins, de la *Harvard Graduate School of Education*. Il est le fruit d'une collaboration entre professeurs et étudiants de l'*Université Harvard* et enseignants d'écoles primaires et secondaires. Les orientations générales et les pistes de travail qu'il propose sont valables pour tout type d'établissement d'enseignement. Même si le volume est, dans son ensemble, relativement concret, un guide complémentaire a aussi été publié (voir ci-après pour les coordonnées).

Les onze chapitres du volume répondent à autant de questions avec un égal souci d'appuyer leurs réponses sur des bases théoriques à jour et une vérification empirique.

Deux chapitres surtout rejoignent les préoccupations du présent guide : «Qu'est-ce qu'un enseignement centré sur la compréhension?» (chapitre 3) et «De quelle façon les étudiants démontreront-ils leur compréhension de ce qui leur a été enseigné?» (chapitre 7). La première de ces questions est précédée d'un chapitre sur ce que signifie «comprendre» et la seconde d'un chapitre où l'on dégage les «qualités» d'une compréhension réelle à partir des dimensions et des niveaux d'une telle compréhension. Les quatre dimensions retenues sont les connaissances, les méthodes et les buts qui déterminent une telle compréhension, de même que les formes qu'elle peut emprunter. Quant aux niveaux de compréhension, ils sont ainsi hiérarchisés : rudimentaire, de novice, d'apprenti et de maître. Le chapitre 3 propose un cadre de référence qui peut servir aussi bien pour l'élaboration d'un cours que pour celle d'un programme et le chapitre 7 démontre comment on peut appliquer les dimensions et les niveaux de maîtrise évoqués ci-dessus en physique, en anglais, en mathématiques et en histoire.

Sur les aspects théoriques et pratiques d'un curriculum centré sur la maîtrise des apprentissages, cette étude apporte une contribution stimulante, utile et qui est de nature à combler de nombreuses attentes.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *Jossey-Bass* : voir n° B-8, «Coordonnées plus précises».

AUTRES INFORMATIONS

- a) Le second volume auquel il est fait référence dans la notice est le suivant : David K. Cohen, Milbrey W. McLAUGHLIN, Joan E. TALBERT (Eds.). ***Teaching for Understanding. Challenges for Policy and Practice***. San Francisco, California : Jossey-Bass. 1993. XXIV et 286 p. Les principaux auteurs de ce volume sont de l'Université d'État du Michigan à East Lansing et de l'Université Stanford, en Californie.
- b) Coordonnées du guide signalé ci-dessus : Tina BLYTHE and Associates. ***The Teaching for Understanding Guide***. San Francisco, California : Jossey-Bass. 1998.
- c) Le numéro de la revue ***Educational Leadership*** de février 1994, cité dans l'entrée A-3 et dont le thème est «Teaching for Understanding», s'inspire largement du même projet que celui dont rend compte le livre rédigé sous la direction de Martha Stone Wiske.

SECTION B

GUIDES ET INSTRUMENTS DE TRAVAIL

- B-1** BLUM, ROBERT E. AND JUDITH A. ARTER (EDS.) (1996)
A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring.
 Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. Pagination multiple (XI et 791p.).

Ce recueil de textes est d'un intérêt exceptionnel pour toute personne qui souhaite se donner une base solide d'information sur la pensée et les pratiques récentes en évaluation des apprentissages, notamment sur une approche de cette évaluation qui met l'accent sur une maîtrise démontrable de l'apprentissage effectué.

C'est le *Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL)* qui a assuré la production de ce document, en collaboration avec l'*Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*, qui l'a édité et le distribue. Une cinquantaine d'associations, d'organismes, de maisons d'édition et de spécialistes en évaluation de l'apprentissage ont accepté que soient reproduits des textes dont ils possédaient les droits d'auteur et une cinquantaine d'autres ont rédigé des textes exprès pour l'occasion.

Le document revêt la forme d'un cahier à anneaux et comprend dix sections séparées par un index à onglets sur lesquels sont indiqués les titres des sections. Une attention particulière a été accordée à la présentation et à la mise en contexte de l'ensemble du recueil et de ses huit premières sections. En outre, la première section («Setting the Stage»), qui réunit neuf textes, peut être considérée comme une introduction générale sur le thème du recueil et la deuxième («Placing Student Performance Assessment Within the Context of School Restructuring») comme une mise en perspective d'une vision renouvelée de l'évaluation de l'apprentissage dans un contexte où une réforme majeure du système scolaire américain est à l'ordre du jour. Un effort évident a été accompli pour rendre l'ensemble concret et le plus lisible possible. Les figures, les schémas, les tableaux, les descriptions détaillées et les exemples sont particulièrement nombreux. La présence, dans la dernière section, d'une série de définitions et d'un ensemble de ressources (organismes, associations, articles, volumes, bibliographies, vidéocassettes, etc.), dont quelques-unes sont canadiennes et, dans certains cas, annotées, ajoute à l'utilité de ce recueil.

Les sections III à IX font le tour des principales questions que soulève une évaluation de l'apprentissage centrée sur une maîtrise ou une performance qui démontre une capacité de faire de nouvelles connexions avec ce qui a été appris et d'appliquer cet apprentissage dans divers contextes et à des fins variées. Ainsi,

- la section III, la plus longue (vingt textes), traite des caractéristiques des apprentissages qui pourraient servir de principes d'organisation au curriculum, à l'enseignement et à l'apprentissage de l'élève;
- la section IV aborde sous divers angles la difficile question de la cohérence entre l'évaluation de l'apprentissage, le contenu du curriculum et l'enseignement qui a été effectivement donné;

- la section V décrit différents types d'activités qui permettent de vérifier le niveau, l'étendue, la profondeur ou toute autre caractéristique semblable de la maîtrise — ou de la performance — atteinte et la façon d'élaborer de tels types d'activités;
- la section VI porte sur les critères relatifs à la pertinence et à la qualité des activités appropriées pour évaluer l'apprentissage des élèves;
- la section VII s'étend sur l'utilisation que l'on peut faire de l'information obtenue à partir d'une évaluation effectuée dans le sens suggéré pour améliorer de nombreux aspects du système scolaire;
- la section VIII attire l'attention sur les difficultés d'implantation d'activités d'apprentissage dont l'objectif est une maîtrise démontrable des apprentissages prévus et sur ce qu'apportent certains travaux de recherche sur le sujet;
- enfin, la section IX décrit quelques expériences concrètes, dont une qui a pour cadre la 12^e année.

Le prix de ce recueil est de 140 dollars américains.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Association for Supervision and Curriculum Development* : voir n° A-3.
- ◇ *Norwest Regional Educational Laboratory* : voir n° B-7, «Coordonnées plus précises».

AUTRES INFORMATIONS

Le *NWREL* est, parmi les laboratoires régionaux au service du système scolaire (voir n° B-7), celui à qui a été confiée la responsabilité de suivre le développement des normes d'apprentissage et des normes de maîtrise adoptées par les États et de procéder à leur analyse (voir, sur son site Internet, le «Lab Network Project»).

B-2 BOSCHEE, FLOYD AND MARK A. BARON (1993)

Outcome-Based Education. Developing Programs Through Strategic Planning.
Lancaster, Pennsylvania : Technomic Publishing. XIII et 142 p.

Ce livre est avant tout un guide pratique qui vise à faciliter l'élaboration et l'implantation de programmes d'études pensés en fonction de ce qui est attendu comme apprentissages essentiels de la part des étudiants (connaissances, habiletés, attitudes, etc.). Il a été rédigé principalement à l'intention de responsables pédagogiques et d'enseignants dans un district scolaire, mais l'essentiel de son propos est tout aussi valable pour des personnes engagées dans l'élaboration, la révision ou l'adaptation de programmes d'études à l'intérieur du département d'un collège.

Ce guide s'intéresse à la chaîne complète des éléments qui façonnent un programme d'études, depuis la philosophie et la vision qui en constituent les assises jusqu'à l'évaluation en classe des apprentissages effectués, en passant par le choix méthodique des apprentissages terminaux à retenir. Sur de nombreux points, les auteurs — deux professeurs de l'*Université du Dakota du Sud* — proposent des définitions, des étapes à suivre, des techniques à utiliser, des exemples concrets, des

exercices ou des schémas. Ils se montrent également attentifs aux difficultés que pose un processus de changement aussi ambitieux que celui qui est proposé dans leur livre et suggèrent des attitudes et des stratégies qui permettent de les affronter, puis de les surmonter.

Même si ce guide a été publié depuis quelques années, il peut encore s'avérer un instrument de travail très utile. Toutefois, étant donné la rapidité avec laquelle, au cours des dernières années, la pensée a évolué sur plusieurs des aspects dont il traite, on aura avantage à prendre appui aussi sur d'autres sources, plus récentes.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *Technomic Publishing Company* : 851, New Holland Avenue, Box 3535, Lancaster, Pennsylvania 17604-3535. **Tél.** : (800) 233-9936 ou (717) 291-5609. **Télec.** : (717) 295-4538. **Courriel** : customer@techpub.com. **Adresse Internet** : <http://www.techpub.com>.

AUTRES INFORMATIONS

Ces deux auteurs (à la différence près que, cette fois, le nom de Mark A. Baron figure en premier) ont également publié, en 1995, chez le même éditeur, un volume intitulé ***Authentic Assessment : The Key to Unlocking Student Success***.

B-3 EDUCATORS IN CONNECTICUT'S POMERAUG REGIONAL SCHOOL DISTRICT 15 (EDS.) (1996)

A Teacher's Guide to Performance-Based Learning and Assessment. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. VI et 294 p.

Ce guide a été mis au point par une équipe de treize enseignants et de deux administrateurs scolaires appartenant, sauf dans un cas, au district scolaire de Pomeraug, au Connecticut. Il est le fruit d'une expérience concrète qui a débuté vers 1987 et qui avait comme objectif d'implanter dans les six écoles du district, dont une école secondaire, un apprentissage et une évaluation centrés sur une démonstration, par les élèves, de la maîtrise des contenus d'enseignement prévus («Performance-Based Learning and Assessment», comme le titre du volume l'indique). On considère qu'il a fallu environ sept ans pour passer d'une approche de l'enseignement et de l'évaluation des élèves qui mettait l'accent sur la mémorisation des connaissances («Do you know it?») à une autre où domine la démonstration de la maîtrise atteinte («Can you use it?»).

L'un des traits les plus frappants de cette expérience est l'énergie et le temps que l'on a investis pour imaginer des activités en classe qui soient à la fois signifiantes et stimulantes pour les élèves, bien intégrées dans le déroulement de l'enseignement et pertinentes pour évaluer la maîtrise des contenus disciplinaires, des thèmes interdisciplinaires, des habiletés intellectuelles complexes et des habitudes de travail auxquels sont parvenus les élèves. Les auteurs donnent plusieurs exemples de telles activités.

Ce volume contient de nombreux renseignements pratiques. Ceux-ci portent aussi bien sur la manière de créer des activités appropriées que d'appliquer des critères précis dans l'évaluation de l'apprentissage des élèves. En outre, une annexe mentionne environ 75 livres, vidéocassettes ou autres documents qui sont de nature à aider les administrateurs scolaires et les enseignants à mettre en œuvre l'approche rodée dans

le district scolaire de Pomeraug. Toutefois, les auteurs font aussi état d'éléments d'information plus fondamentaux tels que la signification et la portée d'un apprentissage et d'une évaluation centrés sur la démonstration de la maîtrise de l'apprentissage attendu, les chemins qu'ils ont empruntés et les difficultés qu'ils ont rencontrées. Ils consacrent également cinq des quatorze chapitres du volume à l'influence de l'approche adoptée sur les enseignants, les parents, les écoles, le district dans son ensemble et les résultats obtenus par les élèves.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)* : 1703, North Beauregard Street, Alexandria, Virginia 22311-1714. **Tél.** : (800) 933-2723 ou (703) 578-9600. **Télec.** : (703) 575-5400. **Courriel** : member@ascd.org. **Adresse Internet** : <http://www.ascd.org>.
- ◇ *Pomeraug Regional School District 15* : 286, Whittemore Road, P. O. Box 395, Middlebury, Connecticut 06762-0395. **Tél.** : (203) 758-8250. **Télec.** : (203) 758-1908. **Courriel** : Benay.Woodford@region15.org. **Adresse Internet** : <http://www.region15.org>.
- ◇ **Adresse Internet** pour commander le volume : <http://www.ascd.org>; cliquer sur «Online Store» dans le menu de gauche, puis sur «Books».
- ◇ **ERIC** : ED 401291, sur microfiche seulement.

AUTRES INFORMATIONS

Le *Pomeraug Regional School District 15* a produit plusieurs documents ou ensembles documentaires, notamment **Sample of 59 Performance Tasks : K-12, Reading Curriculum K-12** et **Writing Curriculum K-12**. À titre indicatif, signalons que l'ensemble documentaire sur la lecture se vend 250 dollars américains. On peut commander ces documents à l'adresse suivante : <http://www.region15.org/cia>; cliquer sur «Region 15's Products».

B-4 GAFF, JERRY G., JAMES L. RATCLIFF AND ASSOCIATES (1997)

Handbook of the Undergraduate Curriculum. A Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices, and Change. San Francisco, California ; Jossey-Bass; Washington, D. C. : Association of American Colleges & Universities. XXXVI et 747 p.

Cet ouvrage au contenu détaillé et substantiel est aussi un guide ou même, selon ses auteurs, un manuel pratique et réaliste. Il couvre presque tous les aspects de la structuration et de la mise en application d'un curriculum postsecondaire de premier cycle : rappels historiques, analyse critique des courants et des problèmes actuels, buts, sélection des contenus d'apprentissage, évaluation de la maîtrise de ces apprentissages par les étudiants, gestion du curriculum, orientations jugées souhaitables dans l'avenir, etc. Et il traite de tous ces aspects en s'appuyant sur des résultats de recherche solides et à jour, des opinions variées, des acquis éprouvés, des expériences innovatrices et des pratiques exemplaires. Le volume accorde une grande attention à la formation dite générale sans pour autant se désintéresser de la formation spécialisée, qu'elle soit disciplinaire ou plus immédiatement professionnelle ou technique, et il revient longuement et à plusieurs reprises sur les relations entre l'une et l'autre.

C'est la maison d'édition *Jossey-Bass* qui a invité l'*Association of American Colleges & Universities (AAC & U)* et le *National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment (NCTLA)* à parrainer la production de cette synthèse, la première sur le sujet depuis près de vingt ans. Celle-ci comprend 34 chapitres regroupés à l'intérieur de six sections ayant respectivement comme thème central les dimensions historiques, philosophiques et sociales du curriculum collégial, les fins et les buts de l'éducation postsecondaire de premier cycle, les relations entre les disciplines et le savoir spécialisé, des orientations pour dépasser l'approche disciplinaire, la gestion et l'évaluation du curriculum et des propositions de changement. En tout, 57 auteurs ont participé à sa rédaction, dont quelques-uns sont bien connus dans le milieu des collèges communautaires, et non seulement dans celui des collèges universitaires.

Les coordonnateurs de la préparation de ce volume le présentent comme un outil dont l'utilisation variera selon les personnes et les circonstances. Voici, dans cet esprit, quelques sections et chapitres que l'on peut considérer comme étant particulièrement convergents avec les intentions du présent guide.

- a) Dans le premier chapitre, James L. Ratcliff se demande «ce qu'est un curriculum et ce qu'il devrait être». Il en donne différentes définitions et soulève quelques questions majeures sur sa planification et son évaluation. Parmi ces questions figure le constat du fossé considérable qui existe très souvent entre les objectifs d'un curriculum et les apprentissages réels auxquels il conduit.
- b) L'ensemble de la section 2 fait une large place à la formation générale commune destinée à tous les étudiants. L'actualité des chapitres 7 et 8, dont les thèmes sont complémentaires, attire l'attention. Le chapitre 7, qui traite de la qualité et de la cohérence de la formation générale, dégage douze composantes de ce qui constitue «une bonne pratique» dans ce domaine, tandis que le chapitre 8 est centré sur la formation générale et la formation intellectuelle.
- c) La section 4 aborde de front la question de l'élaboration de curriculums qui dépassent les frontières disciplinaires et propose une réponse à des questions telles que «Qu'est-ce qu'une personne cultivée?» et «Quels sont les attributs de la formation que nous souhaitons pour nos diplômés?». Dans l'introduction de la section, on ramène à six les objectifs d'apprentissage que de nombreux collèges soucieux d'une réforme de la formation générale cherchent à atteindre en réponse à ces questions. Les chapitres qui suivent décrivent et commentent plusieurs expériences concrètes qui vont dans le sens de ces objectifs.
- d) L'auteure du chapitre 28, dans la section 5, démontre l'importance et les avantages de l'évaluation de l'apprentissage comme mécanisme pour améliorer l'enseignement et, en les comparant à des modes d'évaluation plus traditionnels, souligne les promesses de modes d'évaluation relativement nouveaux tels que l'évaluation centrée sur la maîtrise ou la performance, le portfolio, les projets synthèses, l'évaluation conjointe enseignants-étudiants et l'autoévaluation.
- e) Dans le dernier chapitre, Jerry Gaff, en prenant appui sur les chapitres précédents, cherche à imaginer le curriculum du XXI^e siècle. Même s'il juge difficile de faire toute prédiction, il retient néanmoins comme très probable l'idée que «les pressions visant à placer les étudiants et l'apprentissage au centre et à rendre le curriculum plus efficace et plus efficient» vont se poursuivre jusqu'à ce que certaines fins, qu'il énumère, aient été atteintes.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Jossey-Bass* : voir n° B-8, «Coordonnées plus précises».
- ◇ *Association of American Colleges & Universities (AAC & U)* : 1818, R Street, N. W. Washington, D. C. 20009. **Tél.** : (202) 387-3760. **Télééc.** : (202) 265-9532. **Courriel** : info@aacu.nw.dc.us. **Adresse Internet** : <http://www.aacu-edu.org>.
- ◇ *National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment* : 403, South Allen Street, Suite 104, State College, Pennsylvania 16801. **Tél.** : (814) 865-5917. **Télééc.** : (814) 865-3638. **Courriel** : nctla@psu.edu. **Adresse Internet** : <http://www.ed.psu.edu/cshe/nctla.htm>.

B-5 MARZANO, ROBERT J. AND JOHN S. KENDALL (1996)

A Comprehensive Guide to Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development; Aurora, Colorado : Mid-continent Regional Educational Laboratory. 293 p.

Ce guide constitue à la fois un instrument de travail très pratique et, sur des questions de fond reliées au sujet traité, un condensé particulièrement pertinent. Il fourmille d'exemples précis, puisés dans différents champs d'études ou disciplines, mais il est aussi parsemé de définitions, de distinctions, d'explications et de rappels d'expériences ou d'événements significatifs. Il prend position en faveur du courant de pensée et d'action centré sur un ensemble de normes — ou d'objectifs — d'apprentissage et, par voie de conséquence, de maîtrise (*Standards-Based Education*), mais il situe aussi ce courant d'une manière critique par rapport à d'autres, tels que l'éducation centrée sur la compétence (*Competency-Based Education*), la pédagogie de la maîtrise (*Mastery Learning*) et l'éducation centrée sur les résultats d'apprentissage souhaités (*Outcome-Based Education*). Il propose des façons de faire, mais il soulève également maints problèmes qui peuvent se poser si, justement, on essaie de faire ce qui est proposé...

Chacun des dix chapitres aborde une question bien déterminée : «Pourquoi avons-nous besoin de normes?», «De quelle manière allons-nous formuler nos objectifs d'apprentissage intermédiaires (ou "benchmarks")?», etc. Le traitement qui en est fait est méthodique, souvent accompagné de tableaux et soucieux d'éclairer la pratique par la théorie. C'est ainsi que, au fil du texte, on trouve, par exemple, mis en relation avec des suggestions concrètes, des éléments plus fondamentaux sur les catégories de connaissances, le degré de spécificité des normes d'apprentissage, les modes d'évaluation, la présentation des résultats des élèves et les caractéristiques de telle ou telle approche ou façon de procéder.

Les références sont également nombreuses; elles couvrent treize pleines pages. En outre, l'annexe A fournit, par matière, une liste de 85 documents qui ont servi à construire le compendium et la banque de normes d'apprentissage du *Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL)* dont il est question ailleurs dans ce guide (voir n°s B-7 et C-8). L'annexe C reproduit d'ailleurs l'énoncé général de ces normes telles qu'elles se présentaient en 1996.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Association for Supervision and Curriculum Development* : voir n° A-3. C'est à cette association qu'il faut s'adresser pour commander ce guide.
- ◇ *Mid-continent Regional Educational Laboratory* : voir n° B-7.
- ◇ **ERIC** : ED 414625, sur microfiche seulement.

AUTRES INFORMATIONS

Pour un aperçu en français sur les relations entre l'enseignement programmé, l'éducation centrée sur la compétence, la pédagogie de la maîtrise et une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages et, plus particulièrement, sur la pensée de William Spady concernant l'«outcome-based education», on pourra se reporter à RÉGINALD GRÉGOIRE INC., **Améliorer le curriculum et l'apprentissage : innovations américaine, suisse et québécoise**, Conseil supérieur de l'éducation, 1999, troisième partie, p. 79-92. Pour les coordonnées, voir A-11, «Autres informations».

B-6 MARZANO, ROBERT J., DEBRA PICKERING AND JAY McTIGHE (1993)

Assessing Learning Outcomes. Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. V et 138 p.

Ce volume fait partie du vaste ensemble documentaire connu sous l'appellation «Dimensions of Learning» et qui comprend trois autres volumes, deux manuels (destinés respectivement aux enseignants et aux formateurs), six vidéocassettes, des cassettes audio, des transparents et des affiches. Le volume de base qui est à l'origine de cet ensemble a été écrit par Robert J. MARZANO et publié en 1992 par l'ASCD; il s'intitule **A Different Kind of Classroom : Teaching with Dimensions of Learning** (X et 190 p.). Quant à l'ensemble lui-même, il a été réalisé en collaboration par l'ASCD et le *Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL)*.

Dans les circonstances, l'intérêt de ce livre réside surtout dans les précisions qu'il apporte sur un genre d'activités de formation grâce auxquelles on peut évaluer l'apprentissage des étudiants (appelées en anglais des «performance tasks»), dans les exemples concrets qu'il donne de ces activités dans divers domaines (matières d'enseignement, mais aussi habiletés intellectuelles) et dans la liste détaillée de critères («rubrics») qu'il propose pour évaluer les travaux des élèves. Ce volume aide également à mieux comprendre les débuts du mouvement actuel en faveur d'une révision en profondeur des modes d'évaluation de l'apprentissage des étudiants; il apporte, entre autres, des clarifications utiles sur les raisons et les événements qui ont conduit à ce mouvement, de même que sur le sens de plusieurs termes.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Association for Supervision and Curriculum Development* : voir n° A-3.
- ◇ *Mid-continent Regional Educational Laboratory* : voir n° B-7.

B-7 MID-CONTINENT REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY (McREL)

Ce «laboratoire» est l'un des dix qui couvrent autant de régions du territoire américain. Le champ d'action premier et principal de ces laboratoires est le système scolaire, de la maternelle à la fin de l'école secondaire, en 12^e année. On peut les définir comme des centres de recherche appliquée, de services d'animation et de formation et de production d'instruments de travail et de matériel éducatif pour le personnel scolaire et les élèves. Même si chacun de ces laboratoires possède son propre territoire, il existe une certaine complémentarité entre eux quant aux domaines d'études et d'action qu'ils privilégient. Ainsi, en relation avec le domaine couvert par ce guide, le *McREL* est le plus important. Toutefois, on pourra aussi tirer profit des travaux du *Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL)*, qui s'intéresse plus spécialement à l'évolution des normes d'apprentissage dans les États, et, éventuellement, de ceux du *Far West Laboratory for Educational Research and Development (WestEd)*, dont l'un des domaines de spécialisation est l'évaluation de l'apprentissage et l'imputabilité.

Depuis de nombreuses années, le *McREL* suit de près le développement de la réflexion et de plusieurs expériences novatrices en éducation. Il a notamment démontré un intérêt marqué pour tout ce qui concerne les habiletés intellectuelles, les processus d'apprentissage, les nouvelles approches sur l'élaboration d'objectifs d'apprentissage (terminaux ou intermédiaires), la formulation d'objectifs de maîtrise ou de performance appropriés et le renouvellement des modes d'évaluation de l'apprentissage des élèves. Plus concrètement, il s'est fait largement connaître en dehors de son territoire par la production de plusieurs documents en collaboration avec l'*Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)* (voir n° A-3).

Les documents suivants du *McREL* sont susceptibles d'intéresser plus particulièrement les utilisateurs de ce guide :

- a) Robert J. MARZANO, Debra PICKERING et Jay McTIGHE. ***Assessing Student Outcomes. Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model.*** Produit en collaboration avec l'ASCD. Voir n° B-6.
- b) Robert J. MARZANO et John S. KENDALL. ***A Comprehensive Guide to Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms.*** Distribué par l'ASCD. Voir n° B-5. ERIC : ED 414625, sur microfiche seulement.
- c) John S. KENDALL et Robert J. MARZANO. ***Content Knowledge. A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education.*** Distribué par l'ASCD. Voir n° C-8. ERIC : ED 414303, sur microfiche seulement.

Le *McREL* maintient également à jour dans le réseau Internet un compendium de normes nationales d'apprentissage dans la quasi-totalité des matières enseignées dans les écoles primaires et secondaires américaines (voir n° C-8 pour plus de précisions).

Étant donné l'orientation des transformations en cours dans le système scolaire des États-Unis, on peut s'attendre à ce que le *McREL*, de même que le *NWREL* et le *WestEd*, produisent, au cours des prochaines années, d'autres documents pertinents et utiles sur le sujet de ce guide.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL)* : 2550, South Parker Road, Suite 500, Aurora, Colorado 80014-1678. **Tél.** : (303) 337-0990. **Télééc.** : (303) 337-3005. **Courriel** : webmaster@mcrel.org. **Adresse Internet** : <http://www.mcrel.org>.
- ◇ *Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL)* : 101 South West, Main Street, Suite 500, Portland, Oregon 97204. **Tél.** : (800) 547-6339 ou (503) 275-9500. **Télééc.** : (503) 275-9489. **Courriel** : webmaster@nwrel.org. **Adresse Internet** : <http://www.nwrel.org>.
- ◇ *Far West Laboratory for Educational Research and Development (WestEd)* : 730, Harrison Street, San Francisco, California 94107-1242. **Tél.** : (415) 565-3000. **Télééc.** : (415) 512-2024. **Courriel** : tross@WestEd.org. **Adresse Internet** : <http://www.WestEd.org>.
- ◇ *Association for Supervision and Curriculum Development* : voir n° A-3.

B-8 WIGGINS, GRANT (1998)

Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. San Francisco, California : Jossey-Bass. XXI et 361 p.

Ce volume cartonné et de format 8 1/2 x 11 se situe à la pointe du sujet dont il traite. Sur l'évaluation de l'apprentissage des étudiants, il constitue à la fois un outil de réflexion et un guide pour l'action, en l'occurrence une réflexion et une action qui incitent à sortir des sentiers battus. Dans un style direct, et par moments incisif, ce volume propose une vue d'ensemble de la pertinence d'une évaluation centrée sur l'apprenant («learning-centered assessment»), de même que des méthodes, des techniques et des stratégies qui sont de nature à en favoriser une mise en œuvre réussie. Ainsi, trois chapitres sur treize sont consacrés à la planification d'activités d'évaluation, quatre autres à leurs implications (pour le curriculum, par exemple, ou sur la façon de noter les apprentissages) et un autre — le dernier — à seize stratégies très concrètes qui peuvent conduire progressivement à une évaluation plus significative, plus équitable et, comme le suggère le titre du volume, plus éducative de l'apprentissage de *tous* les étudiants et de chacun d'entre eux.

Dans la préface, l'auteur, qui est notamment président de *Relearning by Design [ex-Center on Learning, Assessment, and School Structure (CLASS)]*, énonce ainsi le principe de base qui inspire l'ensemble du volume : «L'évaluation de l'apprentissage des étudiants doit être explicitement planifiée de manière à favoriser une amélioration et un accroissement de leur performance, et non, comme le font couramment la plupart des examens scolaires, à la seule fin de la vérifier.» Ce dont nous avons besoin dans nos écoles, poursuit l'auteur, «c'est d'un système d'évaluation qui permet aux étudiants de *corriger eux-mêmes* leur performance» (l'italique est dans l'original).

Au fil du texte, le lecteur est maintes fois invité à élargir sa vision ou à clarifier sa pensée ou ses façons de faire à la lumière de définitions, de descriptions et d'illustrations, mais aussi d'utiles distinctions (par exemple, entre savoir et comprendre, compétence et performance, normes et attentes, normes et critères ou progrès et effort).

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Jossey-Bass* : 350, Sansome Street, San Francisco, California 94104. **Tél.** : (800) 274-4434, (888) 866-5559 ou (415) 433-1740. **Télééc.** : (800) 569-0443 ou (415) 433-0499. **Courriel** : webperson@jbp.com. **Adresse Internet** : <http://www.josseybass.com>.
- ◇ *Relearning by Design* : 65, South Main Street, Building B, Box 2-10, Pennington, New Jersey 08534. **Tél.** : (609) 730-1199. **Télééc.** : (609) 730-1488. **Courriel** : info@relearning.org. **Adresse Internet** : <http://www.relearning.org>.

AUTRES INFORMATIONS

- a) *Relearning by Design* (ex-CLASS) est un centre à but non lucratif. Il intervient dans des États, des districts scolaires et des établissements d'enseignement et produit à cette fin de nombreux instruments de travail.
- b) Pour deux volumes complémentaires et importants auxquels a collaboré Grant Wiggins, voir le n° A-3, d) du présent guide.

SECTION C

CORPUS DE NORMES D'APPRENTISSAGE

C-1 ACHIEVE INC.

En mars 1996, le président Clinton, la plupart des gouverneurs des États, une cinquantaine de chefs d'entreprise et des représentants du monde de l'éducation ont participé au deuxième Sommet national américain sur l'éducation. Les deux principaux thèmes discutés lors de cette rencontre ont été l'établissement de normes d'apprentissage dans les matières enseignées dans les écoles primaires et secondaires, en l'occurrence des normes précises et exigeantes pour tous les élèves, et l'utilisation à des fins éducatives des technologies de l'information et de la communication. C'est dans la foulée de ce sommet et à partir de ces deux thèmes qu'a été créé un organisme à but non lucratif appelé *Achieve*. Le conseil d'administration de cet organisme comprend six gouverneurs, soit trois de chacun des partis politiques dominants, et six chefs d'entreprise, dont, en 2000, ceux de *IBM* et de *BOEING*. Par ailleurs, quelques personnes bien connues dans le monde de l'éducation font partie de son secrétariat ou sont associées à ses travaux.

Le premier thème mentionné ci-dessus, soit l'élaboration de normes sur les contenus de la formation, l'évaluation de leur maîtrise par les élèves et l'adoption de politiques et de mesures d'imputabilité susceptibles d'en assurer le respect, entre clairement dans le champ de ce guide. C'est d'autant plus le cas que, en relation avec ces normes, *Achieve* se définit comme un centre national d'information qui, par voie de conséquence, souhaite aider les États et les districts scolaires à élaborer et à implanter des normes d'apprentissage, des critères d'évaluation de ces apprentissages et des systèmes d'imputabilité plus rigoureux et envisage de publier des rapports annuels sur les progrès accomplis dans ces domaines.

L'apport le plus original de cet organisme, tout au moins pour l'instant, consiste à réunir de façon méthodique, sur un site Internet, une quantité considérable de données sur les normes d'apprentissage retenues **par les États** au cours de la décennie 90. Au début de l'an 2000, sa base de données comprenait les normes d'apprentissage adoptées dans la majorité des États dans les matières ou groupes de matières qui suivent : les mathématiques, les sciences, l'anglais et l'histoire et les sciences sociales. On projette d'élargir peu à peu cette base de données, de façon à y inclure des normes d'apprentissage adoptées dans d'autres systèmes d'éducation. Un premier pas a été franchi en ce sens par l'intégration des normes japonaises en mathématiques et en sciences.

Sur le plan méthodologique, on s'est donné comme objectif de constituer une base de données nationale et de rendre aisément possible une comparaison significative entre les normes d'apprentissage de deux États en même temps. Pour y parvenir, on s'est appuyé principalement sur l'organisation des normes d'apprentissage mise au point par le *Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL)* pour les normes nationales (voir n° B-7). Ce mode d'organisation et de présentation des normes offre de multiples possibilités de consultation et de comparaison. Il permet notamment de se reporter, pour chaque État ou pour deux États en même temps, aux normes retenues dans une matière ou une partie d'une matière (par exemple, en mathématiques, la géométrie ou les stratégies de résolution de problèmes) à une étape du cursus scolaire (par exemple, de la 9^e à la 12^e année). Il est également possible de repérer ce qu'un État

ou plusieurs États prévoient comme apprentissage sur une notion ou un concept en particulier dans telle matière et au cours de telle étape du cursus scolaire. Récemment, on a poussé encore plus loin le genre de comparaison que *Achieve* lui-même ou l'utilisateur de sa banque de données pouvaient établir entre les normes d'apprentissage qui y sont rassemblées. On a en effet déterminé les normes de quels États on considérerait comme exemplaires ou, tout au moins, comme de qualité supérieure. C'est ainsi, par exemple, que l'on a choisi en anglais les normes de la Californie et du Massachusetts et, en mathématiques, celles de l'Arizona et du Japon comme étant les plus conformes aux critères appliqués.

L'intérêt du site Internet de *Achieve* tient aussi, il convient de le noter, au fait que, sur les sujets dont il traite, une section propose des liens avec des organismes gouvernementaux, fédéraux ou d'États, ainsi qu'avec des associations et des organismes régionaux, nationaux et internationaux et d'autres ressources pertinentes (revues, lois, bases de données, etc.).

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ **Adresse** : 8, Story Street, First Floor, Cambridge, Massachusetts 02138. **Tél.** : (888) 200-0520 ou (617) 496-6300. **Télééc.** : (614) 496-6361. Courriel : talk-to-us@achieve.org. Adresse **Internet** : <http://www.achieve.org>.
- ◇ **Accès à la base de données** : adresse Internet ci-dessus, puis ouvrir «standardsbase» sur la barre supérieure. Pour des renseignements plus précis sur le genre de recherche possible dans la banque de données, ouvrir «Building the Standards Database» dans le menu de gauche, puis cliquer sur «How to Search the Standards Database».

C-2 AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES ET AL. (1999) ***Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century***. Lawrence, Kansas : Allen Press. 450 p.

C'est en 1996 que furent d'abord publiées, sous le titre ***Standards for Foreign Language Learning : Preparing for the 21st Century*** (110 p.), des normes sur l'apprentissage de langues étrangères par les élèves américains. Ces normes ont été élaborées en collaboration par l'*American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* et les trois associations suivantes : l'*American Association of Teachers of French (AATF)*, l'*American Association of Teachers of German (AATG)* et l'*American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP)*. On a alors fixé cinq buts à cet apprentissage : la communication dans une langue autre que l'anglais; la connaissance et la compréhension d'autres cultures; la connexion avec d'autres disciplines du savoir et l'acquisition d'une information différente; l'approfondissement de sa propre langue et de sa propre culture et la participation, dans son pays et ailleurs dans le monde, à des communautés multilingues. Puis, en fonction de chacun de ces buts, on a précisé deux ou trois objectifs d'apprentissage, pour un total de onze, accompagnés de nombreux exemples, relativement détaillés, d'activités d'apprentissage possibles. Dans l'introduction du document, on insiste sur le fait que *tous* les élèves doivent apprendre et continuer de perfectionner au moins une deuxième langue.

En 1997, on a décidé de rendre beaucoup plus explicites ces buts et ces objectifs dans les langues le plus couramment enseignées dans les écoles américaines, soit le chinois, le latin et le grec, le français, l'allemand, l'italien, le japonais, le russe et l'espagnol. Ce sont ces ajouts qui, dans la publication de 1999, ont quadruplé la

longueur du document de 1996. Toutefois, on a aussi profité de cette occasion pour apporter à ce dernier document quelques modifications, tout en conservant les mêmes buts et les mêmes objectifs d'apprentissage.

En outre, l'ACTFL a repris et développé ses orientations «provisaires» sur l'évaluation de l'apprentissage dans une langue étrangère qui dataient de 1982. Ce nouveau document a été publié en 1998 sous le titre **Performance Guidelines for K-12 Learners**.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* : 6, Executive Plaza, Yonkers, New York 10701-6801. **Tél.** : (914) 963-8830. **Télé.** : (914) 963-1275. **Courriel** : actflhq@aol.com. **Adresse Internet** : <http://www.actfl.org>.
- ◇ Pour obtenir le texte complet de 1999 : Allen Press, National Standards Report, P. O. Box 1897, Lawrence, Kansas 66044. **Tél.** : (800) 627-0629 ou (785) 843-1221. **Télé.** : (785) 843-1274. **Courriel** : webmaster@allenpress.com. **Adresse Internet** : <http://www.allenpress.com>.
- ◇ **Adresse Internet** pour un résumé du texte de 1996 : <http://www.actfl.org>; dans le bas de la page d'accueil, cliquer sur «Publications», puis sur «Standards for Foreign Language Learning : Executive Summary».
- ◇ **ERIC** :
 - Version de 1996 : ED 394279, sur microfiche seulement.
 - Document de 1998 de l'ACTFL : ED 426593.

C-3 AMERICAN MATHEMATICAL ASSOCIATION OF TWO-YEAR COLLEGES (AMATYC)

Fondée en 1974, cette association regroupe environ 2 800 membres individuels et plus de 100 collèges répartis dans 46 États américains et en Ontario. Elle est, aux États-Unis, la seule association dont la raison d'être est l'amélioration de l'enseignement des mathématiques dans un collège communautaire (ou l'équivalent). Rappelons-le : des millions de jeunes et d'adultes effectuent leurs 13^e et 14^e années d'études et préparent un «Associate Degree» ou d'autres diplômes dans ce type d'établissement aux États-Unis.

L'AMATYC poursuit de larges objectifs sociaux et professionnels. Elle s'applique à faire connaître aux éducateurs, aux employeurs et à l'opinion publique l'importance et l'intérêt des mathématiques; à susciter l'élaboration et la mise en application de programmes de mathématiques dont les contenus et les modes d'évaluation de leur maîtrise répondent à des exigences élevées; à soutenir, à travers la formation initiale et une formation continue appropriée, et autant en pédagogie qu'en mathématiques, la compétence du personnel enseignant et, entre autres encore, à développer un réseau qui soit, dans le domaine de l'enseignement des mathématiques dans les collèges communautaires, voire dans les deux premières années d'études dans un collège universitaire, un lieu majeur d'échanges de vues, d'élaboration de politiques et d'action pour ses membres, mais aussi pour d'autres associations et organismes, les services gouvernementaux concernés, l'entreprise et le public en général.

Comme moyens concrets d'action, l'AMATYC dispose d'un bulletin et d'une revue et publie régulièrement, à l'intention des enseignants et des départements de mathématiques des collèges communautaires, des documents d'orientation et des prises de position sur divers sujets, par exemple la qualité des manuels disponibles ou l'utilisation des technologies pertinentes pour l'enseignement des mathématiques. Elle organise également un congrès annuel et des sessions de formation.

En relation avec le thème du présent guide, l'AMATYC a publié, au début de 1995, un document majeur dont l'édition a été coordonnée par Don COHEN. Ce document, qui fait une centaine de pages, s'intitule ***Crossroads in Mathematics : Standards for Introductory College Mathematics Before Calculus***. Il a été produit avec la participation de représentants de l'*American Mathematical Society*, de la *Mathematical Association of America*, de la *National Association of Developmental Education*, du *National Council of Teachers of Mathematics* (voir n° C-12) et de plusieurs éducateurs de l'enseignement collégial ou universitaire reconnus pour leur compétence. Les normes d'apprentissage en mathématiques qui constituent le cœur de ce document se rapportent à l'ensemble des mathématiques enseignées dans un collège communautaire ou au cours des deux premières années d'études dans un collège universitaire, à l'exclusion du calcul différentiel et du calcul intégral. Elles valent donc pour tous les étudiants d'un collège qui ne possèdent pas déjà les préalables nécessaires à l'apprentissage de cette partie des mathématiques, car, stipule le premier des six principes sur lesquels s'appuie le contenu du document, «*tous les étudiants qui fréquentent un collège doivent progresser dans leur connaissance des mathématiques*» (l'italique est de nous).

Les normes retenues se subdivisent en trois : sept portent sur le développement intellectuel, sept autres sur les contenus comme tels et cinq sur la pédagogie de l'enseignement des mathématiques. Voici, tiré du chapitre 2, un exemple de chacune de ces catégories de normes :

- concernant le développement intellectuel : «Les étudiants découvriront que les mathématiques constituent une discipline en croissance et en interaction avec le développement de la culture et saisiront les connexions qu'elles possèdent avec d'autres disciplines.»;
- concernant les contenus mathématiques : «Les étudiants seront capables de traduire des situations mathématiques en représentations symboliques et d'utiliser ces représentations pour résoudre des problèmes.»;
- concernant la pédagogie de l'enseignement des mathématiques : «Le personnel enseignant en mathématiques favorisera un apprentissage interactif à travers l'écriture, la lecture, l'expression orale et des activités effectuées en collaboration, de façon que les étudiants apprennent à travailler efficacement en groupe et à communiquer en termes mathématiques oralement et par écrit.».

Dans le même chapitre 2, on trouve une explicitation de chacune de ces normes, tandis que le chapitre 3 les «interprète» en fonction de cinq programmes ou groupes de programmes, soit :

- un programme centré sur des éléments de base, quoique se situant au-delà de ce qui est habituellement enseigné dans une école secondaire;
- des programmes dits techniques, qui mettent fortement l'accent sur des mathématiques appliquées;

- des programmes intensifs qui préparent directement à l'étude du calcul différentiel et intégral;
- des programmes de mathématiques adaptés à un programme de baccalauréat en sciences humaines ou sociales;
- des programmes destinés aux futurs enseignants, au primaire en particulier¹.

Le chapitre 3 fournit également des indications sur les éléments du contenu et les aspects de la pédagogie auxquels il est jugé souhaitable d'accorder «une attention accrue» (par exemple, l'existence de connexions entre les mathématiques et d'autres disciplines) ou «une attention décroissante» (la présentation des mathématiques comme une entité abstraite). Un quatrième chapitre dégage les implications des normes retenues concernant, par exemple, l'évaluation de l'apprentissage, le perfectionnement des enseignants, les ressources didactiques et la coordination de ces normes avec ce qui se donne comme enseignement en mathématiques dans les écoles secondaires, les autres collèges et les universités et ce qui est souhaité par les employeurs. Enfin, notons que le chapitre 5 propose un cadre de référence pour favoriser l'élaboration concrète d'un curriculum et d'une pédagogie renouvelés et que le chapitre 6 conclut par un regard prospectif.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *American Mathematical Association of Two-Year Colleges (AMATYC)* : Southwest Tennessee Community College, 5983, Macon Cove, Memphis, Tennessee 38134. **Tél.** : (901) 333-4643. **Télééc.** : (901) 333-4651. **Courriel** : amatyc@stcc.cc.tn.us. **Adresse Internet** : <http://www.amatyc.org>.
- ◇ **Adresse Internet** pour le document sur les normes d'apprentissage cité ci-dessus : <http://www.imacc.org/standards>. Il existe aussi une version imprimée de ce document.
- ◇ **ERIC** : ED 386231.

C-4 CENTER FOR CIVIC EDUCATION (1994)

National Standards for Civics and Government. Calabasas, California : Center for Civic Education. VI et 179 p.

À l'intention des élèves de la 9^e à la 12^e année, le *Center for Civic Education (CCE)* propose 71 normes d'apprentissage réparties à l'intérieur de 5 thèmes et de 21 sous-thèmes. Les thèmes portent respectivement sur la responsabilité civique, les processus politiques et les types de gouvernement; les fondements du système politique américain; la façon dont le gouvernement constitutionnel des États-Unis incorpore les buts, les valeurs et les principes de la démocratie; les relations entre les États-Unis et les autres nations du monde et le monde dans son ensemble et le rôle des citoyens dans une démocratie de type américain.

Chaque norme ou objectif d'apprentissage est énoncé en une phrase et suivi d'une série d'éléments, brièvement formulés, sur ce que les élèves doivent être capables de

1. Les futurs enseignants en mathématiques dans une école secondaire ou un collège suivent plutôt un programme intensif.

faire pour démontrer qu'ils ont maîtrisé les connaissances, les habiletés intellectuelles et les attitudes ou les modes de participation que cet énoncé décrit ou implique. Le tout est articulé autour de concepts et de principes dont l'annexe A du document fournit une excellente illustration.

En plus de très utiles précisions sur le vocabulaire employé et l'esprit général du document, l'introduction fournit quelques exemples d'activités concrètes d'apprentissage possibles. L'ensemble du document est facile à consulter et il est enrichi, dans les marges, par des citations de figures ou de textes historiques choisies avec soin. En outre, l'annexe C contient un glossaire et l'annexe B illustre, à l'aide d'un exemple précis, de quelle manière on peut évaluer la maîtrise d'un objectif d'apprentissage atteinte par un élève à chacun des trois niveaux suivants : de base, approprié et avancé.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *Center for Civic Education (CCE)* : 5146, Douglas Fir Road, Calabasas, California 91302-1467. **Tél.** : (818) 591-9321. **Télec.** : (818) 591-9330. **Courriel** : cce@civiced.org. **Adresse Internet** : <http://www.civiced.org>.

◇ **Adresses Internet**

- Pour le catalogue en ligne du CCE : http://www.civiced.org/catalog_intro.html.
- Pour une vue générale, en ligne, de l'ensemble du document <http://www.civiced.org/stds.html>.

◇ **ERIC** : ED 375074.

AUTRES INFORMATIONS

En 1991, le CCE a produit, sur l'éducation civique, un volume de base de plus de 600 pages qui a peu d'équivalent, tout au moins en Amérique du Nord. Intitulé ***Civitas : A Framework for Civic Education***, il a été publié par la *National Council for the Social Studies* (voir n^o C-11 pour les coordonnées). Un résumé de ce document est disponible dans Internet (<http://www.civiced.org/civitasexec.html>) et le texte complet dans le système ERIC (ED 340654). On peut aussi se procurer ce document par le catalogue en ligne du CCE (voir ci-dessus).

C-5 CONSORTIUM OF NATIONAL ARTS EDUCATION ASSOCIATIONS (1994)

National Standards for Arts Education : What Every Young American Should Know and Be Able to Do in the Arts. Reston, Virginia : Music Educators National Conference. 148 p.

À l'intention des élèves de la 9^e à la 12^e année, ce document comprend un total de 30 objectifs d'apprentissage en musique, en danse, en art dramatique et en arts plastiques. Pour chacun de ces objectifs, les auteurs indiquent également, à deux niveaux (ordinaire ou approprié et avancé), quels sont les objectifs de maîtrise (ou de «performance») qui devraient être atteints. Ils considèrent que tout élève, à la fin de sa 12^e année, devrait maîtriser au premier niveau au moins l'une des quatre disciplines artistiques mentionnées ci-dessus. Les objectifs retenus incluent une compréhension des relations entre le contexte historique et culturel et les arts étudiés et, à l'intérieur de

l'enseignement lui-même, des connexions entre les arts et les autres matières. Au cours de leur travail, les responsables de l'élaboration d'objectifs d'apprentissage et de maîtrise en arts ont d'ailleurs rencontré leurs vis-à-vis dans d'autres matières afin d'harmoniser leurs propres propositions avec les leurs.

Quatre associations, chacune représentant une discipline artistique particulière, ont participé à la mise au point de cet ensemble d'objectifs, soit la *Music Educators National Conference (MENC)* (rebaptisée *National Association for Music Educators* en 1998, tout en conservant le même sigle), la *National Dance Association (NDA)*, l'*American Alliance for Theatre and Education (AATE)* et la *National Art Education Association (NAEA)*. Ces associations ont, pour l'occasion, formé un consortium dirigé par un comité mixte.

C'est la *MENC* qui agit comme distributeur pour l'ensemble du document, mais chaque association diffuse aussi la partie du document qui la concerne plus directement.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *National Association for Music Educators* : 1806, Robert Fulton Drive, Reston, Virginia 20191. **Tél.** : (800) 336-3768 ou (703) 860-4000. **Télé.** : (888) 275-6362 ou (703) 860-1531. **Courriel** : mbrserv@menc.org. **Adresse Internet** : <http://www.menc.org>.

◇ Adresses Internet :

- Pour un résumé des normes en ligne : <http://www.menc.org>. Sur la barre supérieure, ouvrir «Teachers», puis, dans l'index qui apparaît, sous la lettre «P», cliquer sur «The National Music Education Standards».
- Pour le document complet, sauf une annexe : <http://artsedge.kennedy-center.org/professional-resources/standards/artsedge.html>; cliquer sur «Standards and Exemplars», puis sur «National Standards».

◇ **ERIC** : ED 365622

C-6 INTERNATIONAL READING ASSOCIATION AND NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH (1996)

Standards for the English Language Arts. Newark, Delaware ; Urbana, Illinois : International Reading Association and National Council of Teachers of English. 138 p.

Les normes d'apprentissage sur la langue et la littérature anglaises publiées en mars 1996 par l'*International Reading Association (IRA)* et le *National Council of Teachers of English (NCTE)* sont le résultat d'un cheminement lent et laborieux. Aussi, à la suite de leur publication, comme au cours de consultations antérieures, on a exprimé des réserves dans plusieurs milieux sur leur caractère jugé trop général. Il faut cependant souligner que celui-ci est dû, au moins en partie, à la décision des auteurs. En effet, c'est en toute connaissance de cause que ceux-ci avaient décidé de ne pas adopter la même approche que la dizaine d'autres équipes qui avaient, au même moment, élaboré des normes dans autant de matières différentes d'enseignement.

Les douze «normes» que proposent l'*IRA* et le *NCTE* s'apparentent davantage à des principes ou à des orientations générales qu'à une description des contenus essentiels que les élèves doivent être appelés à maîtriser et à appliquer en langue et en littérature. À l'appui de ce choix, les auteurs font notamment valoir que, dans leur

champ d'études, le «processus» est beaucoup plus important que le «contenu». Toutefois, par la suite, le *NCTE* a lancé deux séries de documents («Standards in Practice» et «Standards Exemplar») qui fournissent des précisions sur les contenus de la formation et l'évaluation de l'apprentissage des élèves. Chacune de ces séries comprend un volume qui inclut la 12^e année.

Le champ d'études couvert («language arts», et non seulement «english») inclut les quatre composantes traditionnelles que sont la capacité de lire, d'écrire, d'écouter et de parler, mais aussi la capacité de voir («viewing») et celle de communiquer visuellement («visually representing»).

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *International Reading Association (IRA)* : 800, Barksdale Road, P. O. Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139. **Tél.** : (302) 731-1600. **Téloc.** : (302) 731-1057. **Courriel** : pubinfo@reading.org. **Adresse Internet** : <http://www.reading.org>.

◇ *National Council of Teachers of English (NCTE)* : 1111, W. Kenyon Road, Urbana, Illinois 61801-1096. **Tél.** : (800) 369-6283 ou (217) 328-3870. **Téloc.** : (217) 328-9645. **Courriel** : public_info@ncte.org. **Adresse Internet** : <http://www.ncte.org>.

◇ **Adresses Internet** :

- Pour le catalogue en ligne de l'*IRA* : <http://bookstore.reading.org>. Dans le menu de gauche, cliquer sur «Titles A-Z», puis sur la lettre «S».
- Pour le catalogue en ligne du *NCTE* : <http://www.ncte.org/books/98/standards-index.html>.
- Pour une version abrégée des normes, de même que pour plus de précisions sur les volumes d'accompagnement mentionnés ci-dessus : <http://www.ncte.org/standards>.

◇ **ERIC** : ED 389003.

C-7 JOINT COMMITTEE ON NATIONAL HEALTH EDUCATION STANDARDS (1995)

National Health Education Standards : Achieving Health Literacy. Reston, Virginia : Association for the Advancement of Health Education. 90 p.

Le comité mixte qui a produit ce document était composé de représentants de l'*Association for the Advancement of Health Education (AAHE)* (maintenant connue sous le nom de *American Association for Health Education*), de l'*American Cancer Society (ACS)*, qui a largement financé le projet, de la *Society of State Directors of Health, Physical Education and Recreation (SSDHPER)* et de deux autres associations du secteur de la santé.

Les sept normes retenues s'arrêtent, en principe, à la 11^e année, mais elles ont été adaptées par le *McREL* pour une utilisation jusqu'en 12^e année (pour les coordonnées, voir n° B-7) et il convient de noter que l'*AAHE* promeut une éducation à la santé jusqu'à la fin de l'école secondaire.

Comme pour la langue et la littérature anglaises (voir n° C-6), on a opté pour des normes plutôt générales. Ainsi, la première se lit ainsi : «Les élèves comprendront les concepts liés à la promotion de la santé et à la prévention de la maladie.» Toutefois, cette norme est brièvement explicitée, puis suivie de huit énoncés plus spécifiques, qui

touchent aussi bien l'état de santé personnel que la santé publique. Selon le troisième de ces énoncés, l'élève, pour respecter la norme, sera capable «d'expliquer les conséquences de comportements personnels relatifs à la santé sur le fonctionnement des systèmes corporels» et, selon le dernier des énoncés, il sera capable «d'analyser de quelle manière la prévention et le contrôle des problèmes relatifs à la santé sont influencés par la recherche et les progrès de la médecine». Dans leur ensemble, ces énoncés accordent beaucoup de place au développement d'habiletés, d'attitudes et de comportements. Au moment où ces normes ont été rendues publiques, on prévoyait la parution de normes sur la maîtrise des apprentissages par les élèves, mais de telles normes ne sont pas incluses dans le document dont il est question ici. Par ailleurs, on y décrit un certain nombre d'exigences et de conditions que requièrent l'enseignement et l'apprentissage des normes proposées, dans le sens de ce qu'il est convenu d'appeler des «opportunity-to-learn standards».

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *American Association for Health Education (AAHE)* : 1900, Association Drive, Reston, Virginia 20191-1599. **Tél.** : (800) 213-7193 ou (703) 476-3437. **Télex.** : (703) 476-6638. **Courriel** : aahe@aahperd.org. **Adresse Internet** : <http://www.aahperd.org/aahe/aahe-main.html>.
- ◇ Pour le catalogue en ligne de l'AAHE : <http://www.aahperd.org/template.cfm>. Ouvrir «AAHE» dans le menu de gauche et, par la suite, cliquer sur «Standards».
- ◇ *American Cancer Society (ACS)* : 1599, Clifton Road, N. E., Atlanta, Georgia 30329. **Tél.** : (800) 227-2345 ou (404) 320-3333. **Adresse Internet** : <http://www.cancer.org>.
- ◇ **Adresse Internet** pour une version abrégée des normes en éducation physique (mais aussi en arts, en anglais, en mathématiques, en sciences, en sciences sociales et en éducation à la technologie) : <http://www.educationworld.com>. Dans le menu de gauche, sous «Reference», cliquer sur «Ed Standards» et, par la suite, sur «Physical Education and Health Standards».
- ◇ **ERIC** : ED 386418.

C-8 KENDALL, JOHN S. AND ROBERT J. MARZANO (1997)

Content Knowledge. A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education. 2nd Edition. Aurora, Colorado : Mid-continent Regional Educational Laboratory. 652 p. Une troisième édition a été publiée en 2000, après la rédaction de ce texte,.

Ce compendium constitue un instrument de consultation et de travail particulièrement utile. Il contient un résumé substantiel des normes d'apprentissage de portée nationale qui ont été publiées aux États-Unis depuis une dizaine d'années dans presque toutes les matières du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire (soit de la maternelle à la 12e année). Les treize matières retenues, dans autant de sections, sont les mathématiques, les sciences, l'histoire, l'anglais (langue et littérature), la géographie, les arts, l'éducation civique, l'économie, les langues étrangères, la santé, l'éducation physique, les sciences sociales («Behavioral Studies») et la technologie. En outre, une section est consacrée à un regroupement d'habiletés essentielles dans la vie personnelle et sociale, y compris dans le monde du travail. Ces «life skills» se subdivisent en quatre: pensée et raisonnement, collaboration avec d'autres personnes, contrôle de soi et travail. L'introduction au document est aussi d'un intérêt notable; en plus de contenir de nombreuses précisions sur le mode d'élaboration et la structure du

compendium, elle aborde de front quelques questions difficiles («Standards and Standardization», «Content or Performance Standards?», etc.).

L'une des caractéristiques majeures de ce compendium est qu'il présente les normes évoquées précédemment selon un modèle qui est **propre** au *Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL)*. Celui-ci ne reproduit donc pas la version originale des normes nationales par matière qui ont été publiées depuis 1989. Il utilise ces textes comme une source importante, voire principale dans la plupart des cas, mais il puise aussi dans d'autres travaux en provenance des mêmes associations ou organismes qui ont participé à l'élaboration des normes dites nationales, du *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* ou d'autres organismes. En prenant appui sur ces sources, le *McREL* a construit une version des normes structurée, rédigée et présentée avec le même genre de précisions d'une matière à l'autre. Ainsi, par exemple, les objectifs d'apprentissage intermédiaires (ou d'étape) reliés à chacune des normes sont toujours répartis selon les mêmes années du cursus scolaire (maternelle-2^e année, 3^e-5^e année, 6^e-8^e année et 9^e-12^e année) et un code approprié indique, pour chacun de ces objectifs, s'il est de l'ordre des concepts ou des faits («Declarative knowledge»), des habiletés ou des processus («Procedural knowledge») ou des conditions d'application («Conditional» ou «Contextual knowledge»).

Il y a lieu de signaler que ce compendium ne couvre pas le domaine des normes ou des critères relatifs au niveau ou à d'autres caractéristiques de la maîtrise des apprentissages requise des élèves («Performance standards»); il se limite aux normes portant sur ce que les élèves doivent, à un niveau relativement général, savoir et être capables de faire («Content standards») et, comme il a déjà été mentionné, sur ce qui est plus spécifiquement attendu d'eux à différentes étapes de leurs études («Benchmarks»).

Il existe un cédérom construit selon le même modèle, avec des liens hypertextes. Il se vend 104 dollars américains. Une version complète de ce compendium (au moins partiellement mis à jour) est également disponible dans Internet.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Mid-continent Regional Educational Laboratory* : voir n° B-7.
- ◇ Le compendium ainsi que le cédérom sont distribués par l'*Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)* (voir n° A-3).
- ◇ **ERIC** : ED 414303.

C-9 NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION (1995)

Moving Into the Future : National Standards for Physical Education. A Guide to Content and Assessment. New-York, New York : McGraw-Hill. 136 p.

Dès 1992, la *National Association for Sport and Physical Education (NASPE)* a publié un document qui se situe dans la ligne d'un nouveau type de normes sur les contenus de la formation. Ce document, intitulé ***Outcomes of Quality Physical Education Programs***, transpose ce en quoi consiste une personne dont l'éducation physique est adéquate en connaissances et en habiletés maîtrisées et en attitudes acquises. La *NASPE* considère ce document comme toujours valable et elle continue de le distribuer. Le document de 1995, qui est plus précis, est jugé complémentaire.

Dans le document de 1995, on a retenu sept normes d'apprentissage. Elles s'adressent, entre autres, avec les adaptations appropriées, aux élèves de la 9^e à la 12^e année. Chaque norme est brièvement présentée, puis suivie d'une liste d'objectifs d'apprentissage qui en explicitent les exigences. Toutefois, il n'existe pas de normes de maîtrise en tant que telles; sur ce point, on se limite à présenter et à illustrer diverses techniques d'évaluation de l'apprentissage des élèves et à suggérer des critères d'appréciation.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *National Association for Sport and Physical Education (NASPE)* : 1900, Association Drive, Reston, Virginia 20191. **Tél.** : (800) 213-7193, poste 410 ou (703) 476-3410, poste 410. **Télééc.** : (703) 476-8316. **Courriel** : naspe@aahperd.org. **Adresse Internet** : <http://www.aahperd.org/naspe/naspe-main.html>.
- ◇ Pour commander le texte complet : *McGraw-Hill Ryerson*, Order Desk, 300, Water Street, Whitby, Ontario, L1N 9B6. **Tél.** : (800) 565-5758. **Télééc.** : (800) 463-5885. **Adresse Internet** : <http://www.mcgrawhill.ca>.
- ◇ **Adresse Internet** pour un énoncé des normes et certaines précisions : <http://www.aahperd.org/naspe/publications-nationalstandards.html>.

C-10 NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS (1996)

National Standards for History. Basic Edition. Los Angeles, California : National Center for History in the Schools, University of California at Los Angeles. 225 p.

En 1994, le *National Center for History in the Schools (NCHS)* a publié trois ensembles de normes sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dans le système scolaire. Un premier ensemble de normes («National Standards for History for Grades K-4») visait les élèves de la maternelle et des quatre premières années de l'école primaire. Quant aux deux autres ensembles, l'un sur l'histoire des États-Unis («National Standards for United States History») et l'autre sur l'histoire du monde («National Standards for World History»), ils avaient en vue les élèves de la 5^e à la 12^e année.

Dès leur parution, les documents sur l'histoire des États-Unis et l'histoire du monde ont soulevé une controverse. Les énoncés normatifs ont été plutôt bien accueillis mais, dans plusieurs milieux, on a jugé que les explications et les nombreuses suggestions d'activités qui les accompagnaient manquaient de rigueur historique et d'objectivité. En plus de la mention de quelques oublis et d'un déséquilibre dans le traitement de certains événements par rapport à d'autres, on a, par exemple, cru déceler une tendance des auteurs à mettre trop fortement l'accent sur la situation ou le rôle de groupes minoritaires, d'événements et de personnages souvent oubliés dans le passé et à minimiser les réussites de la nation américaine et les aspects positifs de la civilisation occidentale.

En conséquence, à partir de suggestions qui lui ont été faites, et plus particulièrement des recommandations du *Council for Basic Education (CBE)* (voir n° A-7), le *NCHS* a publié, en 1996, une version révisée et abrégée (225 pages, au lieu de plus de 650) de normes d'apprentissage en histoire. Il a notamment révisé la formulation des normes elles-mêmes, condensé les explications et éliminé les suggestions d'activités en classe. Les quatre dernières années de l'enseignement secondaire sont traitées globalement, en fonction de ce qui doit être appris et compris à la fin de la 12^e année. On a maintenu, dans cette version comme dans la précédente, deux types de normes :

les unes sont centrées sur la compréhension du passé de l'humanité en tant que tel et les autres sur le développement d'un point de vue, ou d'une manière de penser, historique.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *National Center for History in the Schools (NCHS)* : University of California at Los Angeles, Department of History, 6339, Bunche Hall, 405, Hilgard Avenue, Los Angeles, California 9005-1473. **Tél.** : (310) 825-4702. **Télééc.** : (310) 267-2103. **Adresse Internet** : <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/index.html>.
- ◇ Pour commander les documents :
 - **Adresse postale** : Social Studies School Service, 10200, Jefferson Boulevard, Room LA6, P. O. Box 802, Culver City, California 90232-0802.
 - **Tél.** : (800) 421-4246 ou (310) 839-2436.
 - **Télééc.** : (800) 944-5432 ou (310) 839-2249.
 - **Courriel** : access@SocialStudies.com.
 - **Adresse Internet** : <http://SocialStudies.com>.
- ◇ **Adresse Internet** pour la version révisée de 1996 : <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards>.
- ◇ **ERIC** :
 - Pour les trois documents de 1994 : ED 375075, 375076 et 375077.
 - Pour le document de 1996 : ED 399213.

AUTRES INFORMATIONS

Le NCHS a publié, avant et après les normes décrites ci-dessus, quelques documents sur l'enseignement de l'histoire qui sont généralement considérés comme étant d'un grand intérêt.

C-11 NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (1994)

Expectations of Excellence : Curriculum Standards for Social Studies. Washington, D. C. : National Council for the Social Studies. 178 p.

Dans la foulée du mouvement sur la détermination de normes sur les apprentissages que les élèves sont appelés à maîtriser, on a produit un document sur les sciences sociales («social studies»), mais aussi, distinctement, sur l'histoire, la géographie, l'économie et l'éducation à la citoyenneté et aux institutions politiques (voir les n^{os} C-10, C-14, C-13 et C-4). Compte tenu de ce contexte, il a été convenu que le document sur les sciences sociales proposerait une organisation globale d'un curriculum en sciences sociales et une vue d'ensemble des apprentissages attendus dans ce champ d'études, tandis que les documents portant sur des matières particulières se concentreraient sur des contenus plus spécifiques et plus explicites. Le document sur les sciences

sociales, précise-t-on dans son introduction, peut être comparé à un orchestre, alors que les matières qui en font partie constituent des instruments qui prennent plus ou moins de place selon la question ou le thème à l'étude.

En l'occurrence, les thèmes retenus sont au nombre de dix. Le premier d'entre eux, *La culture*, s'appuie largement, quoique non exclusivement, sur l'histoire, la sociologie et l'anthropologie. Par ailleurs, pour le traitement d'un thème tel que *Les populations, leur habitat et leur environnement*, on fera surtout appel à la géographie. Il en est ainsi, à des degrés divers, pour chacun des autres thèmes, sauf un, *Connexions globales*, dont la raison d'être est le développement de connexions entre tous les thèmes et toutes les disciplines. On aura compris que, dans les orientations proposées, on se montre à la fois attentif à l'apport possible de chaque discipline aux divers thèmes et aux relations entre les disciplines elles-mêmes qu'exige l'action éducative jugée souhaitable.

Ce document a été produit avec des moyens plus modestes que la plupart de ceux qui ont été publiés sur d'autres matières d'enseignement, y compris l'histoire, la géographie, l'économie et l'éducation à la citoyenneté et aux institutions politiques. Il est aussi quelque peu différent en ce sens qu'il s'apparente davantage, comme son titre le suggère, à une description synthétique d'un curriculum qu'à un ensemble de normes précises sur les apprentissages à effectuer par les élèves¹. Toutefois, il est particulièrement explicite sur ce qui est attendu comme performance — ou maîtrise — de la part des élèves (dont ceux de la 10^e à la 12^e année).

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *National Council for the Social Studies (NCSS)* : 3501, Newark Street, N. W., Washington, D. C. 20016. **Tél.** : (202) 966-7840. **Télé.** : (202) 966-2061. **Courriel** : information@ncss.org. **Adresse Internet** : <http://www.ncss.org>.
- ◇ Pour se procurer le texte complet : NCSS Publications, P. O. Box 2067, Waldorf, Maryland 20604-2067. **Tél.** : (800) 683-0812. **Télé.** : (301) 843-0159.
- ◇ **Adresse Internet** pour une version abrégée : <http://www.ncss.org/standards/stitle.html>.
- ◇ **ERIC** : ED 378131.

C-12 NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM)

Fondé en 1920, le *NCTM* propose une vision, une direction et des moyens de communiquer ensemble aux enseignants de mathématiques, de la maternelle à l'université, quoique surtout au primaire et au secondaire. Il organise des congrès et des sessions de formation, publie des volumes et des revues ou d'autres périodiques et produit des vidéos et des logiciels. Il regroupe environ 110 000 membres aux États-Unis et au Canada.

C'est au milieu des années 80 que le *NCTM* a commencé à élaborer des normes sur les apprentissages à faire en mathématiques dans l'enseignement primaire et secondaire. Le premier volume de la trilogie qu'il a publiée sur ces normes et leur application entre 1989 et 1995 (voir ci-après) a servi de modèle à l'établissement

1. En termes plus techniques, on affirmera qu'il propose davantage des «curriculum standards» que des «content standards».

d'objectifs — ou de normes — d'apprentissage d'un type nouveau dans la plupart des autres matières d'enseignement. Il n'a donc pas un intérêt seulement pour les enseignants de mathématiques. La tenue du premier Sommet national sur l'éducation (avec la participation du président Bush et 49 des 50 gouverneurs), le lancement du document **Science for All Americans** par l'*American Association for the Advancement of Science* (AAAS) et la publication du premier volume de la trilogie du *NCTM* font de 1989 une année marquante dans le passage d'une certaine façon d'élaborer un curriculum, plutôt centrée sur les contenus à enseigner, à une autre, résolument tournée vers les apprentissages essentiels à faire par l'élève ou l'étudiant.

Les trois volumes complémentaires publiés entre 1989 et 1995 sont les suivants :

- a) **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics** (1989), couramment appelés «The NCTM Standards». 258 p.
- b) **Professional Standards for Teaching Mathematics** (1991). 196 p.
- c) **Assessment Standards for School Mathematics** (1995). 112 p. ERIC : ED 388516, sur microfiche seulement.

Le contenu de ces volumes tourne autour des éléments essentiels du curriculum de mathématiques, de la maternelle à la 12^e année, répartis en quatre étapes (dont l'une va de la 9^e à la 12^e année). Le premier de ces volumes propose une vue d'ensemble sur les normes retenues et l'évaluation de leur atteinte par les étudiants, tandis que le deuxième fournit aux enseignants des indications sur la façon d'implanter ces normes et que le troisième se présente comme un guide pour l'examen des pratiques d'évaluation en cours et la planification de nouvelles pratiques. Le *NCTM* a également publié de nombreux documents complémentaires, dont une «**Addenda series**» qui comprend cinq documents sur l'application aux élèves de la 9^e à la 12^e année des normes d'apprentissage retenues.

Au cours de l'été 1997, le *NCTM* a amorcé un processus de révision des normes d'apprentissage de 1989. Le 12 avril 2000, à l'occasion de son 78^e congrès annuel, il a rendu public le résultat de ces travaux dans un volume intitulé **Principles and Standards for School Mathematics**. Le cédérom qui accompagne ce volume comprend, en plus du nouveau texte d'orientation sur les principes et les normes, les trois volumes mentionnés ci-dessus, ainsi que d'autres documents jugés utiles.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ **Adresse** : 1906, Association Drive, Reston, Virginia 20191-9988. **Tél.** : (800) 235-7566 ou (703) 620-9840. **Télec.** : (703) 476-2970. **Courriel** : nctm@nctm.org.

◇ **Adresses Internet** :

- Générale : <http://www.nctm.org>.
- Pour le catalogue en ligne : <http://poweredge.nctm.org/nctm/index.icl>. Pour la section sur les normes d'apprentissage, ouvrir «Books» sur la barre supérieure puis, dans les catégories qui apparaissent à l'écran, cliquer sur «Standards», puis de nouveau sur «Standards».
- Pour le document de 1989 en ligne : <http://standards.nctm.org/previous/CurrEvStds>.
- Pour la nouvelle version : <http://standards.nctm.org>. Cette version est construite en hypertexte et fait appel à des techniques multimédias pour illustrer certains éléments du

texte. Au début de l'année 2001, à la même adresse, un moteur de recherche devrait permettre de repérer rapidement l'un ou l'autre des éléments de la nouvelle version des normes d'apprentissage en mathématiques et d'avoir accès à d'autres informations utiles.

C-13 NATIONAL COUNCIL ON ECONOMIC EDUCATION (1997)

Voluntary National Content Standards in Economics. New York, New York : National Council on Economic Education. 120 p.

La publication de normes d'apprentissage en économie pour l'enseignement primaire et secondaire est due à l'initiative du *National Council on Economic Education (NCEE)*. Elles ont été élaborées en collaboration avec d'autres organismes, dont la *National Association of Economic Educators*, et avec le soutien financier de fondations privées.

Dans leurs éléments essentiels, ces normes précisent, en vingt énoncés, ce que les élèves doivent «comprendre» en économie et, dans chaque cas, «ce qu'ils doivent être capables de faire avec ce qu'ils ont appris». Elles visent à préparer des consommateurs, des épargnants, des travailleurs, des investisseurs et, avant tout, des citoyens bien informés sur les dimensions économiques. Elles mettent fortement l'accent sur des concepts et des principes de base et accordent plus de place à la microéconomie qu'à la macroéconomie. Elles sont explicites sur ce qu'un élève de 12^e année doit connaître, ainsi que sur sa capacité d'utiliser ce savoir dans des situations concrètes variées.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *National Council on Economic Education (NCEE)* : 1140, Avenue of the Americas, New York, New York 10036. **Tél.** : (800) 338-1192 ou (212) 730-7007. **Télé.** : (212) 730-1793. **Courriel** : ncee@eaglobal.org. **Adresse Internet** : <http://www.nationalcouncil.org>.

◇ **Adresses Internet** :

- Pour le catalogue en ligne : http://www.economicsamerica.org:591/catalog2/catalog_search.htm.
- Pour une version abrégée en ligne : <http://www.economicsamerica.org/standards/index.html>.

◇ **ERIC** : ED 416165, sur microfiche seulement.

AUTRES INFORMATIONS

Une version des normes d'apprentissage en économie est disponible sur cédérom sous le titre «Virtual Economics : An Interactive Center for Economic Education». Ce document, destiné aux enseignants, inclut également une documentation complémentaire. On peut se le procurer par le catalogue en ligne du *NCEE* (voir ci-dessus).

C-14 NATIONAL GEOGRAPHIC SOCIETY, NATIONAL COUNCIL FOR GEOGRAPHIC EDUCATION, ASSOCIATION OF AMERICAN GEOGRAPHERS AND AMERICAN GEOGRAPHICAL SOCIETY (1994)

Geography for Life. National Geography Standards. Washington, D. C. : National Geographic Society, National Council for Geographic Education, Association of American Geographers and American Geographical Society. 272 p. Il existe aussi un résumé de 32 p. N. B. : C'est actuellement le *National Council for Geographic Education* qui assure la distribution des deux documents (voir coordonnées ci-après).

Les quatre associations mentionnées ci-dessus ont dirigé conjointement l'élaboration de normes d'apprentissage en géographie et de critères pour l'évaluation de ces apprentissages de la 1^{re} à la 12^e année. Toutefois, un organisme très connu internationalement, la *National Geographic Society*, semble avoir joué un rôle prépondérant; cet organisme a d'ailleurs investi dans ce projet environ un million de dollars américains, soit davantage que le gouvernement fédéral américain lui-même.

Les 18 normes retenues spécifient notamment «les contenus et les habiletés» que les élèves doivent avoir maîtrisés et les «perspectives» qu'ils doivent avoir adoptées pour devenir des citoyens «informés, efficaces et responsables». Quelques études relativement poussées, réalisées depuis le milieu des années 80 par les associations signataires ou dans le cadre du programme national d'évaluation des apprentissages des élèves, connu sous le nom de «National Assessment of Educational Progress (NAEP)», ont facilité l'établissement de ces normes et des éléments complémentaires qui les accompagnent.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *National Council for Geographic Education (NCGE)* : 16A, Leonard Hall, Indiana University of Pennsylvania, Indiana, Pennsylvania 15705-1087. **Tél.** : (724) 357-6290. **Téloc.** : (724) 357-7708. **Adresse Internet** : <http://www.ncge.org>.

◇ **Adresse Internet** pour l'énoncé des normes et certaines précisions : <http://www.ncge.org/publications/tutorial/standards>.

◇ Pour le catalogue en ligne du *NCGE* : <http://www.ncge.org/publications/catalog>; cliquer sur «Enter», puis ouvrir «Geography Standards and Themes».

◇ **ERIC** : ED 375073.

AUTRES INFORMATIONS

Le texte des normes d'apprentissage en géographie est disponible par Internet, mais seulement en format hypertexte (voir : <http://www.ncge.org/tutorial/index.html>).

C-15 NATIONAL RESEARCH COUNCIL, NATIONAL COMMITTEE ON SCIENCE EDUCATION STANDARDS AND ASSESSMENT (1995)

National Science Education Standards. Washington, D. C. : National Academy Press. IX et 262 p.

Dans les années 90, aux États-Unis, les normes nationales d'apprentissage en sciences ont été déterminées sous l'égide du *National Research Council (NRC)*.

Toutefois, ces normes ont été fortement influencées par deux documents publiés par l'*American Association for the Advancement of Science (AAAS)* : ***Science for All Americans*** (1989) et ***Benchmarks for Science Literacy*** (1993) (ERIC : ED 359059 et 399180, sur microfiche seulement). Le premier de ces documents décrit les apprentissages qu'un étudiant doit avoir maîtrisés à la fin de sa 12^e année, tandis que le second répartit ces apprentissages selon une séquence appropriée et indique à quelle étape du cursus scolaire ils doivent avoir été maîtrisés. Il convient d'ajouter que l'on a également tiré parti d'un document publié en 1993 par la *National Science Teachers Association (NSTA)* et intitulé ***The Content Core. A Guide for Curriculum Designers***. L'intégration de ces apports diversifiés a été facilitée par le fait que le comité du *NRC* qui a élaboré les normes mentionnées en titre comprenait, entre autres, des représentants de l'*AAAS* et de la *NSTA*.

En outre, en 1995, la *NSTA* a produit à l'intention de ses membres (plus de 50 000) deux documents qui font le lien entre les normes nationales du *NRC* et, d'une part, son document d'orientation de 1993 et, d'autre part, les besoins plus précis des écoles secondaires. Le premier de ces documents a comme titre ***Scope, Sequence and Coordination of National Science Education Content Standards*** et le second ***A High School Framework for National Science Education Standards***. En 1996, la *NSTA* a également produit, à l'intention des enseignants du secondaire, un guide intitulé ***Pathways to the Standards***.

Les normes produites sous l'égide du *NRC* couvrent un champ très large; elles portent sur les contenus comme tels (voir les pages 173 à 208 pour la 9^e à la 12^e année) et l'évaluation des apprentissages des élèves, mais aussi, dans autant de chapitres différents, sur la façon d'enseigner les sciences, la formation des enseignants, les caractéristiques d'un programme d'études sur le plan local et les exigences requises, pour un enseignement adéquat des sciences, à l'intérieur d'un système d'éducation.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *National Academy Press* : 2101, Constitution Avenue, N. W., Lockbox 285, Washington, D. C. 20055. **Tél.** : (888) 624-8373 ou (202) 334-3313. **Télééc.** : (202) 334-2451. **Courriel** : zjones@nas.edu. **Adresse Internet** (à la fois pour l'accès au texte complet sur les «standards» et au catalogue de la *National Academy Press*): <http://books.nap.edu/catalog/4962.html>; cliquer sur l'un ou l'autre des boutons «Read» dans le menu de gauche.
- ◇ Les documents de l'*AAAC* mentionnés ci-dessus (***Science for All Americans*** et ***Benchmarks for Science Literacy***), sur papier et sur disquette, sont distribués par l'Oxford University Press, 198, Madison Avenue, New York, New York 10016-4314. **Tél.** : (800) 451-7556 ou (212) 726-6000. **Adresse Internet** : <http://www.oup-usa.org>.
- ◇ *National Science Teachers Association (NSTA)* : 1800, Wilson Boulevard, Arlington, Virginia 22201-3000. **Tél.** : (703) 243-7100. **Adresse Internet** : <http://www.nsta.org>.
- ◇ **ERIC** : ED 391690, sur microfiche seulement.

AUTRES INFORMATIONS

La *NSTA* est une association très active, qui publie des livres, des revues et divers autres documents.

SECTION D

APPLICATIONS DANS UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

D-1 CALIFORNIA STATE UNIVERSITY (CSU)

L'*Université d'État de la Californie* est le plus important réseau universitaire des États-Unis. Il comprend 23 unités (ou «campus») relativement autonomes. Le nombre d'étudiants atteint 360 000 et celui des professeurs 20 000. Ce qui justifie sa mention dans ce guide est la suite donnée à un document de cette université intitulé ***The Cornerstones Report*** et, plus spécifiquement, aux propositions de ce rapport qui portent sur la définition de résultats d'apprentissage et de modes d'évaluation cohérents avec ces résultats à l'intention des étudiants qui effectuent leur 13^e et leur 14^e année d'études. La préparation de ce rapport, publié à la fin de 1997, s'appuie sur le «Master Plan» qui, depuis de nombreuses années, guide le développement de l'enseignement supérieur en Californie et se situe dans le prolongement, à un niveau plus opérationnel, du rapport majeur du *Conseil académique* intitulé ***Baccalaureate Education in the California State University*** et approuvé par ce conseil en novembre 1997. Plus précisément, l'un des principaux objectifs du ***Cornerstones Report*** consistait «à clarifier les résultats d'apprentissage ("educational results") que l'ensemble des unités pourraient s'engager à atteindre pour *tous* les diplômés de l'Université» (le mot en italique est souligné dans l'original).

Compte tenu de leur mandat, les signataires du rapport — 24 personnes— ont retenu quatre buts de nature politique et dix principes directeurs. Ce sont essentiellement le premier but et le premier principe directeur qui nous intéressent ici. Ce but affirme que «l'Université cherche à s'assurer de résultats d'apprentissage», tandis que le principe en cause est ainsi formulé : «L'*Université d'État de la Californie* ne délivrera un baccalauréat que sur la base d'un apprentissage démontré conformément aux exigences de son corps professoral. La CSU définira de manière explicite ce qui est attendu comme savoir de la part de ses diplômés et s'assurera de l'extension et de la profondeur du savoir que ces diplômés ont effectivement acquis, du niveau qu'ils ont, dans le même temps, atteint dans le développement d'habiletés et de leur mise en contact avec des expériences qui favorisent le développement de solides valeurs personnelles.»

Ce principe est lui-même déployé dans quatre recommandations, dont les deux suivantes :

- «L'engagement de l'Université à requérir de son corps professoral qu'il détermine un ensemble de résultats généraux d'apprentissage qui soient suffisamment spécifiques pour soutenir une déclaration publique relative à ces résultats et assez généraux pour permettre à chaque unité de définir sa propre mission et à chaque faculté et à chaque département de développer ses propres résultats d'apprentissage.»
- «L'engagement de l'Université à développer dans chaque unité une politique d'évaluation de l'apprentissage qui permette aux étudiants de démontrer ce qu'ils ont appris à travers les cours et les programmes d'études. Ces outils d'évaluation seront mis au point en s'appuyant sur un large consensus quant à leur usage approprié et ils varieront substantiellement selon les disciplines.»

Les suites de ce rapport ont donné lieu principalement à trois chantiers de travail, soit à la détermination de résultats d'apprentissage en relation avec certaines disciplines, avec la formation générale comprise dans les programmes conduisant à un baccalauréat et avec des composantes particulières de cette formation générale. Ainsi, parmi les **disciplines**, un effort tout particulier a été amorcé dans les disciplines suivantes avec la participation de professeurs d'au moins 12 unités de l'*Université* : l'anthropologie, les arts, la biologie, la chimie, l'économie, l'anglais, la géologie, l'histoire, la science politique, la psychologie, la sociologie et l'art dramatique. En biologie par exemple, 64 professeurs de 18 unités se sont entendus sur un document d'étape relativement précis concernant les apprentissages essentiels que tout étudiant devrait avoir maîtrisés pour obtenir un baccalauréat, quelle que soit l'unité de l'*Université* où il a suivi ses cours. Ce document inclut des critères et des mécanismes d'évaluation de ces apprentissages. Il retient treize résultats d'apprentissage («learning outcomes»), soit trois dans le domaine des connaissances, six dans celui des habiletés et quatre dans celui des attitudes et, pour chacun de ces résultats, il explicite notamment les capacités, les concepts, les principes ou les autres éléments essentiels auxquels ces résultats renvoient.

En psychologie, l'approche est un peu différente. On a plutôt défini huit buts et, en relation avec chacun, dégagé des apprentissages attendus. Ces buts portent sur les connaissances, les habiletés et les valeurs qui, dans les trois premiers cas, sont propres à la psychologie et, dans les cinq autres, sont nécessaires à l'apprentissage de la psychologie. Voici, à titre d'exemple, le premier but : «Les étudiants devront être familiers avec les approches théoriques, les résultats de la recherche et les courants historiques majeurs en psychologie.» Quant aux apprentissages attendus en relation avec cet objectif, on en compte treize.

En **formation générale**, l'*Université d'État de la Californie à San Jose* fournit une illustration significative de ce que l'on essaie de faire. Ainsi, on a réparti les contenus de formation générale jugés essentiels dans les deux premières années d'études de tous les programmes en neuf domaines (communication orale, pensée critique, concepts mathématiques, etc.), eux-mêmes regroupés autour de cinq axes. Pour chacun des domaines, le texte disponible dans Internet au début de 2000 comprend notamment, sur une ou deux pages, une description du but recherché, un aperçu schématique des apprentissages attendus, une description générale de contenus reliés à ces apprentissages et des indications sur leurs modes d'évaluation.

Enfin, concernant des **composantes particulières de la formation générale**, on peut citer l'exemple des unités de Chico, de Sacramento et de San Francisco, qui ont entrepris conjointement d'établir un ensemble de résultats d'apprentissage en raisonnement mathématique et en communication écrite. Concernant le raisonnement mathématique, les représentants de ces trois unités ont, dans un premier temps, dégagé dix-sept résultats d'apprentissage, ainsi regroupés : attitudes, objets d'une prise de conscience («awareness»), habiletés («ability», et non «skill»), compréhension, application et outils. La signification de chacun de ces résultats d'apprentissage est brièvement explicitée.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *California State University* : Office of the Chancellor, 401, Golden Shore, Long Beach, California 90802-4210. **Tél.** : (562) 951-4000. **Adresse Internet** : <http://www.calstate.edu>.
- ◇ **Adresse Internet** pour le **Cornerstones Report** (environ 25 pages) : http://www.calstate.edu/cornerstones/reports/cornerstones_report/index.html.

- ◇ **Adresse Internet** concernant des résultats d'apprentissage par discipline : <http://www.co.calstate.edu/aa/sloa/academic.html>. Cliquer sur la discipline (voir la liste dans le texte ci-dessus), puis ouvrir «CSU Systemwide Meeting». En plus des données recherchées, ce lieu propose des liens qui donnent accès, sur le même sujet, à des données propres à l'une ou l'autre des unités de l'*Université d'État de la Californie*.
- ◇ **Adresse Internet** concernant des apprentissages attendus en formation générale : <http://www.co.calstate.edu/aa/sloa/general.html>. Ouvrir «San Jose State University». Pour d'autres travaux du même genre, ouvrir «CSU Fullerton» et «Cal Poly State University, San Luis Obispo».
- ◇ **Adresse Internet** concernant la détermination d'apprentissages attendus dans une composante particulière de la formation générale : comme ci-dessus. Ouvrir «Multi-campus Team Draft» pour les apprentissages déterminés par trois unités de l'*Université d'État de la Californie* en raisonnement mathématique et en communication écrite. En ouvrant «San Francisco State University», on a en outre accès aux apprentissages terminaux élaborés par cette unité en raisonnement mathématique.

D-2 COMMUNITY COLLEGE OF DENVER

Le *Collège communautaire de Denver* a ouvert ses portes en 1970. Il comprend un campus central et cinq campus annexes. Environ 10 000 étudiants y sont inscrits en vue d'un diplôme (certificat en formation technique ou «Associate Degree» en arts, en sciences, en études générales ou en sciences appliquées). Depuis 1986, ce collège de la capitale du Colorado est engagé dans une démarche en vue de devenir un établissement dont toutes les composantes sont centrées sur l'apprentissage des étudiants (soit un «learning college»).

À cette fin, la direction du collège a entrepris, en collaboration étroite avec le personnel enseignant, de créer un climat, d'établir des mécanismes de fonctionnement et de développer des stratégies qui favorisent toujours davantage l'apprentissage de tous les étudiants. En relation avec l'élaboration et la mise en œuvre de programmes d'études et de cours, il a notamment emprunté les voies suivantes :

- a) Dès la fin des années 80, il a adopté un énoncé de valeurs en huit points qui affirme que le corps professoral du collège s'engage dans un processus d'enseignement et d'apprentissage qui «s'applique à former des apprenants autonomes», «manifeste une préoccupation soutenue pour ce que l'étudiant apprend (comme préparation à un emploi, habiletés d'un certain niveau et maîtrise d'un champ d'études)» et «établit des liens entre l'enseignement et des applications dans le monde réel».
- b) Il a progressivement déterminé, pour chaque programme et chaque cours, ce qui était attendu comme apprentissages de la part de l'étudiant («student outcomes»). Ces apprentissages comprennent des connaissances, mais aussi des habiletés complexes telles que la capacité de raisonner, de synthétiser et de résoudre des problèmes, ainsi que des attitudes. En 1996, on a également retenu quelques capacités (dont celles de lire, d'écrire et de valoriser la diversité) que l'on compte développer à travers l'ensemble du curriculum. Il est à noter que les résumés des cours incluent la mention des moyens qui seront utilisés pour évaluer les apprentissages attendus.

c) Plusieurs moyens ont été développés :

- pour connaître régulièrement les résultats des étudiants par rapport aux apprentissages attendus d'eux et leur proposer rapidement, s'il y a lieu, une aide particulière;
- pour évaluer la qualité de l'enseignement et fournir aux enseignants dont l'enseignement n'est pas jugé satisfaisant le soutien et le perfectionnement appropriés;
- pour fournir à toutes les personnes concernées, à l'intérieur et à l'extérieur du collège, des données aussi précises que possible sur ce qui est attendu comme apprentissages de la part des élèves et les résultats auxquels parviennent les élèves du collège au regard de ces apprentissages.

Au Colorado, ce n'est pas seulement pour tous les cours qui conduisent à un «Associate Degree» au *Community College of Denver* que l'on a défini à quoi ils devraient correspondre comme connaissances et capacités de faire chez l'étudiant; il en est ainsi pour tous les cours de formation générale et de nombreux autres cours disciplinaires qui, dans la plupart des collèges communautaires de l'État, permettent d'obtenir un «Associate Degree» en arts, en sciences ou en études générales. Les 60 cours de formation générale reconnus comme valables pour une inscription en 3^e année d'un programme de baccalauréat par les collèges universitaires et les universités publics du Colorado couvrent un large domaine, des arts à l'astronomie et de la civilisation occidentale aux langues étrangères. Au *Collège communautaire de Denver*, au moins 33 unités sur 60 doivent avoir été acquises parmi ces cours. L'étudiant peut effectuer son propre choix, mais en respectant certaines règles. La règle majeure qui balise ces choix, ce sont les potentialités que la gamme des cours choisis offre à l'étudiant de développer, entre autres, sa capacité de s'exprimer, de s'informer à partir de multiples sources, de penser par lui-même et d'élargir sa compréhension de l'être humain, de la société et du monde naturel.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *Community College of Denver* : 1111 West, Colfax Avenue, P. O. Box 173363, Denver, Colorado 80217-3363. **Tél.** : (303) 556-2600. **Télé.** : (303) 556-8555. **Adresse Internet** : <http://ccd.rightchoice.org>.
- ◇ *Community Colleges of Colorado* : 1391, North Speer Blvd, Suite 600, Denver, Colorado 80204. **Tél.** : (303) 620-4000. **Télé.** : (303) 825-4295. **Adresse Internet** : <http://www.ccco.es.edu/home.htm>; ouvrir «Services for Students», puis cliquer sur «College credit transfer programs». Cette adresse donne accès à un résumé de tous les cours de formation générale offerts dans un collège communautaire public du Colorado, de même qu'à de nombreux autres cours disciplinaires de divers champs de spécialisation, reconnus par les collèges universitaires et les universités publics de cet État.

AUTRES INFORMATIONS

Pour une information plus précise sur la transformation du *Collège communautaire de Denver*, voir ;

- Byron McCLENNEY. «Productivity and Effectiveness at the Community College of Denver», dans *Embracing the Tiger*, p. 71-80 (voir n° D-5, «Autres informations», b);

- Byron McCLENNEY. «The Community College of Denver Creates a Climate for Learning», dans *A Learning College for the 21st Century*, p. 211-224 (voir n° A-8 pour les autres coordonnées).

D-3 COPA, GEORGE H. AND WILLIAM AMMENTORP (1998)

New Designs for the Two-Year Institution of Higher Education : Final Report. Berkeley, California : National Center for Research in Vocational Education. 366 p. MDS-1109. Polycopié. Voir surtout le chapitre 4 : «Learning Outcomes», p. 71-108.

Ce que propose ce rapport, c'est un collège communautaire, ou l'équivalent d'un tel collège, public ou privé, repensé dans sa totalité. La proposition que déploient les 12 chapitres du document se veut réaliste et est conforme aux critères de sélection du présent guide, mais, sur plusieurs points, il appert qu'elle présente une interprétation radicale d'une éducation centrée sur la maîtrise par les étudiants d'apprentissages attendus clairement définis. C'est en étant conscient de cette orientation que l'on se reportera au chapitre 4, sur lequel l'entrée ci-dessus attire l'attention et qui porte sur les apprentissages attendus au terme d'une formation dans l'établissement décrit.

Dans les circonstances, il convient de noter que, selon les indications disponibles, cette proposition est le fruit d'un travail bien documenté et réalisé méthodiquement. Le cheminement suivi a d'ailleurs, pour l'essentiel, été expérimenté antérieurement, en particulier lors de l'élaboration d'une proposition similaire sur l'école secondaire (de la 9^e à la 12^e année)¹. Cette dernière source a, de toute évidence, fortement influencé la proposition relative à un collège communautaire. Il en est ainsi, par exemple, pour les composantes structurantes de l'établissement collégial repensé. Ce sont les mêmes composantes que dans la proposition de 1992, sauf la première et la dernière, qui ont été ajoutées par la suite lorsqu'on a voulu appliquer à d'autres types d'établissements le modèle construit pour l'école secondaire. Ces composantes, au nombre de dix, sont les suivantes : le contexte de l'apprentissage², un caractère distinctif, des *apprentissages terminaux* (ou *attendus*), la démarche pédagogique, l'organisation, les partenaires, le personnel, les ressources éducatives et l'aménagement spatial, le coût et la reconnaissance publique («celebration») des résultats de l'apprentissage.

Concernant les apprentissages attendus, le chapitre 4 apporte principalement les éclairages suivants :

- huit concepts-clefs que l'on peut assimiler à des critères permettant de circonscrire, à un premier niveau, les apprentissages attendus (p. 77-78);
- dix caractéristiques spécifiques de ces apprentissages (p. 79);

1. George H. COPA and Virginia H. PEASE (Eds.). *New Designs for the Comprehensive High School*. Berkeley, California : National Center for Research in Vocational Education (NCRVE). 1992. MDS-282. Pour une vue d'ensemble de cette proposition en français, voir RÉGINALD GRÉGOIRE INC. *La formation professionnelle dans l'enseignement secondaire : études et expériences en dehors du Québec*. 1999. P. 53-70. Cette étude est distribuée par la *Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP)* (voir «Coordonnées plus précises», ci-après). Par ailleurs, pour un aperçu de l'évolution de cette proposition depuis 1992, voir le périodique *Centerpoint*, n° 6, août 1999, publié par le NCRVE.

2. Dans le texte original, le terme «learning» est présent dans la formulation de chaque composante.

- un long développement sur les changements de fond en cours dans le monde du travail, dans la famille, dans la vie communautaire et dans quelques autres domaines et sur ce qu'impliquent ces changements pour l'éducation (p. 80-105);
- enfin, les neuf capacités essentielles que l'étudiant devrait avoir acquises au terme de ses études dans un collège communautaire (p. 106). Il sera, par exemple, capable «d'agir dans un environnement incertain et complexe», «de travailler aussi bien en collaboration avec d'autres personnes que de manière autonome» et «de gérer son propre apprentissage continu».

Dans la logique de la proposition, ce sont ces capacités qui serviront à déterminer les contenus de la formation et les activités d'évaluation de l'apprentissage effectué. Le rapport ne contient rien de précis sur ces contenus et ces activités; il insiste plutôt sur le fait qu'il revient à chaque établissement de décider, en fin de compte, quelles capacités il s'appliquera à développer chez les étudiants qui le fréquentent et quels contenus seront les plus appropriés pour parvenir à cette fin. Sur ce point, on pourra trouver des indications utiles dans d'autres chapitres que le quatrième, par exemple dans ce tableau du chapitre 5 (p. 135) qui présente quatorze caractéristiques d'une démarche pédagogique (celle-ci comprend, en l'occurrence, le curriculum, l'enseignement proprement dit et l'évaluation de l'apprentissage) qui se veut cohérente avec le contexte d'apprentissage cerné au point de départ, le caractère distinctif donné à l'établissement et les capacités visées au terme de la formation.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

- ◇ *National Center for Research in Vocational Education (NCRVE)* : 2030, Addison Street, Suite 500, Berkeley, California 94720-1674. **Adresse Internet** : <http://ncrve.berkeley.edu/>. À noter : depuis le 1er janvier 2000, ce centre est remplacé par les deux centres dont les coordonnées suivent. C'est au premier d'entre eux que l'on s'adresse pour obtenir une publication produite antérieurement par le NCRVE. Toutefois, ce centre de distribution ne garantit pas la disponibilité de toutes les publications de l'ex-NCRVE. Par ailleurs, en décembre 2000, on pouvait toujours consulter certains documents de celui-ci sur son site Internet, toujours actif.
- ◇ *National Dissemination Center for Career and Technical Education (NDCCTE)* : Ohio State University, 1900, Kenny Road, Columbus, Ohio 43210-1090. **Tél.** : (800) 678-6011 ou (614) 292-9931. **Télééc.** : (614) 688-3258. **Courriel** : ndccte@osu.edu. **Adresse Internet** : <http://www.nccte.com>.
- ◇ *National Research Center for Career and Technical Education (NRCCTE)* : University of Minnesota, 1954, Buford Avenue, St. Paul, Minnesota 55108-6197. **Tél.** : (800) 322-9664 ou (612) 624-3000. **Télééc.** : (612) 624-7757. **Courriel** : nrccte@tc.umn.edu. **Adresse Internet** : <http://www.nccte.com>.
- ◇ *Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP)* : 1001, avenue Bégon, C. P. 490, Sainte-Foy (Québec), G1V 4C7. **Tél.** : (418) 651-3220. **Télééc.** : (418) 651-2574. **Courriel** : emainka@fcsq.qc.ca.
- ◇ **ERIC** : ED 419567.

D-4 MADISON AREA TECHNICAL COLLEGE

Au Collège technique de la région de Madison, un projet en voie de réalisation vise à ce que tous les cours de la centaine de programmes de formation générale ou technique offerts par le collège contribuent explicitement à la maîtrise de certaines capacités fondamentales par les étudiants. Les huit capacités retenues ont respectivement comme noyau la communication, la pensée critique, l'éthique, l'ouverture sur le monde, les mathématiques, la science et la technologie, la conscience de soi et l'interaction sociale. À son tour, chacune de ces capacités comprend de 4 à 8 «indicateurs», pour un grand total de 42. Ces indicateurs sont autant de brèves descriptions qui permettent de reconnaître, dans la vie quotidienne ou sur un plan opérationnel, telle ou telle capacité. Ainsi, le fait qu'un étudiant soit capable «d'écrire avec clarté, concision et précision divers genres de textes à partir de situations variées» constitue un indicateur de sa capacité de communiquer, tandis que l'on peut juger de sa pensée critique par sa capacité «de faire des déductions et d'établir des connexions».

C'est au cours de l'année collégiale 1995-1996 que le *Madison Area Technical College*, fondé en 1912 et qui compte maintenant cinq campus et environ 20 000 étudiants inscrits à un programme précis, a développé les huit capacités fondamentales («core abilities») déjà mentionnées. En 1996-1997, on est passé à une autre étape, soit celle de la mise en place progressive d'une politique d'évaluation des capacités acquises par les étudiants, et ce aussi bien dans les programmes de formation technique que dans ceux de formation générale conduisant à un «Associate Degree» en arts ou en sciences. Cette politique est en voie d'application avec la participation active des enseignants. On peut en résumer ainsi les éléments essentiels :

- pour chaque cours, on retient comme devant faire l'objet d'une attention particulière une ou plusieurs capacités et, en relation avec ces capacités, un ou plusieurs indicateurs;
- on convient de la *grande* ou de la *faible* importance que, dans ce cours, on accordera à chacun des indicateurs retenus;
- pour tout indicateur auquel il a été décidé d'accorder une *grande* importance, l'enseignant responsable du cours en cause (ou, éventuellement, tous les enseignants qui donnent le même cours) précise quels moyens il utilisera pour en évaluer la maîtrise par les étudiants;
- à l'aide d'une matrice appropriée, on s'assure que, à l'intérieur de chaque programme, toutes les capacités seront enseignées et évaluées à un niveau jugé approprié pour ce programme;
- le résultat de l'évaluation de la maîtrise acquise à l'intérieur de chaque cours donne lieu, en relation avec la capacité concernée (plutôt qu'avec chaque indicateur distinctement), à l'une ou l'autre des mentions suivantes : «Capacité démontrée de manière constante», «Capacité démontrée de manière irrégulière» ou «Capacité non démontrée»;
- à partir de janvier 2000, l'étudiant reçoit à chaque semestre un relevé lui indiquant où il en est.

Par la mise en œuvre d'une telle politique, le collège veut s'assurer que tous les étudiants reçoivent la formation pertinente et de qualité qu'il considère comme étant aujourd'hui nécessaire, mais aussi disposer de données concrètes en vue de l'amélioration continue de ses cours, de ses programmes et de sa pédagogie.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *Madison Area Technical College* : 3550, Anderson Street, Madison, Wisconsin 53704. **Tél.** : (800) 522-6282 ou (608) 246-6100. **Télééc.** : (608) 246-6880. **Adresse Internet** : <http://www.madison.tec.wi.us>.

◇ **Adresse Internet** pour avoir accès aux habiletés fondamentales et aux modes d'évaluation de ces capacités : <http://www.madison.tec.wi.us/ia/ae/assessment/coreability>.

D-5 PALOMAR COMMUNITY COLLEGE

Fondé en 1946, le *Palomar Community College* accueille plus de 25 000 étudiants dans 130 programmes qui, après plus ou moins un an, conduisent à un certificat de nature professionnelle et, après deux ans, à un «Associate Degree». Le campus principal est situé à San Marcos, dans le nord du comté de San Diego, en Californie. Huit centres régionaux y sont rattachés.

En 1991, le conseil d'administration du collège adopte une déclaration sur la vision qu'il entrevoit pour l'établissement ainsi qu'un énoncé révisé de sa mission. Cet énoncé définit le collège communautaire Palomar comme un établissement centré sur l'apprentissage (un «learning college»). On se donne alors jusqu'en 2005 pour effectuer les transformations nécessaires. Dans un texte publié en 1997 dans le volume *Embracing the Tiger* (voir ci-après, «Autres informations», pour les coordonnées), le président du collège, George R. Boggs, précise que «le paradigme de l'apprentissage» adopté en 1991 implique «que le collège concentre clairement son action sur l'apprentissage des étudiants, l'évaluation de l'apprentissage effectué et l'établissement d'objectifs visant à améliorer cet apprentissage».

Dans les années qui ont suivi l'énoncé de 1991, l'accent a été mis sur une réforme des structures et des modes de gouvernance à tous les niveaux et à un approfondissement de l'orientation adoptée. On peut juger du sens et de la qualité de cet approfondissement en se reportant à l'article très remarqué paru, à la fin de 1995, dans la revue *Change* (voir «Autres informations», ci-après, pour plus de précisions). Par ailleurs, depuis 1997, on a accordé la priorité à la détermination d'habiletés essentielles («core skills») en formation générale et à l'évaluation de la maîtrise de ces habiletés.

Les dix-sept habiletés essentielles retenues (capacité de lire, d'appliquer des connaissances et des habiletés dans divers contextes, etc.) sont regroupées à l'intérieur des six champs suivants de formation générale : la communication, la cognition, l'information, l'interaction sociale, la sensibilité esthétique et la responsabilité et le développement personnels. Elles valent pour tous les étudiants du collège et sont appelées à influencer tous les programmes et tous les cours. De fait, on a commencé à élaborer des instruments pour évaluer la maîtrise des habiletés essentielles à laquelle les étudiants étaient parvenus. Ces instruments sont bâtis, autant que possible, de manière à évaluer la maîtrise de ces habiletés non pas séparément, mais dans le cadre des disciplines enseignées et en les considérant comme partie intégrante de la maîtrise de ces disciplines. Un premier rapport sur des expériences en cours en algèbre, en art dramatique et en anglais, langue seconde, est paru en février 2000 (pour le consulter, voir «Coordonnées plus précises», ci-après). Il contient des exemples où l'on évalue la maîtrise d'un champ d'études ou d'une discipline en tenant explicitement compte de la maîtrise acquise dans telle ou telle habileté de formation générale jugée essentielle (en art dramatique, par exemple, la capacité de travailler en équipe).

La stratégie utilisée permettra, croit-on, d'améliorer à la fois la formation générale des étudiants et de réviser progressivement l'ensemble des programmes et des cours. Elle fournit également une assise naturelle à une collaboration significative entre membres du personnel et à une élaboration de curriculums mieux coordonnés et davantage interdisciplinaires.

COORDONNÉES PLUS PRÉCISES

◇ *Palomar Community College* : 1140, West Mission Road, San Marcos, California 92069-1487. **Tél.** : (760) 744-1150. **Télééc.** : (760) 744-8123. **Adresse Internet** : <http://www.palomar.edu>. Pour la liste des habiletés essentielles et le rapport de février 2000 mentionnés dans le texte ci-dessus, ouvrir «Administration», puis «Assessment of Learning Project» et, selon le cas, «Core Skills» ou «Departmental Project Team Report».

AUTRES INFORMATIONS

- a) Les auteurs de l'article évoqué ci-dessus, paru dans le numéro de novembre-décembre 1995 de la revue **Change** (une revue de l'*American Association for Higher Education*) sont Robert B. BARR et John TAGG, tous deux du collège communautaire Palomar. Le titre de l'article est «From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education» (p. 13-25). Le président du collège Palomar, George R. BOGGS, a aussi publié au même moment (décembre 1995-janvier 1996) un article dans le même sens dans **Community College Journal** (une revue de l'*American Association of Community Colleges*). Cet article a pour titre «The Learning Paradigm» (p. 24-27).
- b) Sur le collège Palomar lui-même, voir :
 - George R. BOGGS and Diane G. MICHAEL, «The Palomar College Experience», in *A Learning College for the 21st Century*, p. 189-210 (voir n° A-8 pour les autres coordonnées);
 - George Boggs, «A Shared Vision for Learning Outcome Improvements at Palomar College», in John E. ROUECHE, Laurence F. JOHNSON, Suanne D. ROUECHE, and Associates. **Embracing the Tiger. The Effectiveness Debate and the Community College**. Washington, D. C. : Community College Press (voir n° A-1, «Coordonnées plus précises») 1997. P. 163-178 (voir plus particulièrement p. 168-173). ERIC : 407040, sur microfiche seulement.
- c) Le collège Palomar a déjà organisé quatre conférences nord-américaines ayant comme thème central le paradigme de l'apprentissage. La plus récente de ces conférences a eu lieu en mars 2000.
- d) Pour d'autres exemples de collèges communautaires qui, avant le collège Palomar, ont entrepris une réforme significative de la formation générale dans leur établissement, on pourra se reporter au document suivant : George HIGGINBOTTOM et Richard M. ROMANO. «Curriculum Models for General Education». **New Directions for Community College**. San Francisco : Jossey-Bass. Number 92, Winter 1995. 106 p. L'une des caractéristiques des huit expériences décrites est l'effort fait pour définir le contenu de la formation générale en objectifs d'apprentissage («learning goals», «learning outcomes» ou autres appellations plus ou moins semblables).

INDEX

1. INDEX DES AUTEURS¹

- American Association for the Advancement of Science (AAAS) : C-12, C-15
- American Association of Community Colleges (AACCC) : **A-1**
- American Association of Teachers of French (AATF) : **C-2**
- American Association of Teachers of German (AATG) : **C-2**
- American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) : **C-2**
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) : **C-2**
- American Federation of Teachers (AFT) : **A-2**
- American Geographical Society (AGS) : **C-14**
- American Mathematical Association of Two-Year Colleges (AMATYC) : voir *Cohen, Don*
- Ammentorp, William : **D-3**
- Arsht, Leslye A. : A-2
- Arter, Judith A. : **B-1**
- Aschbacher, Pamela R. : A-3
- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) : **A-3, A-4**
- Association of American Geographers (AAG) : **C-14**
- Association of Community College Trustees (ACCT) : A-1
- Baker, Ronald L. : A-8
- Baron, Mark A. : **B-2**
- Barr, Robert B. : D-5
- Berman, Ilene : **A-7**
- Blum, Robert E. : **B-1**
- Blythe, Tina : A-13
- Boggs, George R. : D-5
- Boschee, Floyd : **B-2**
- Braden, Lawrence S. : A-12
- California State University (CSU) (Conseil académique) : **D-1**
- Center for Civic Education (CCE) : **C-4**
- Cohen, David K. : A-13
- Cohen, Don : C-3
- Community College of Denver : **D-2**
- Conley, David T. : **A-5**
- Consortium of National Arts Education Associations : **C-5**
- Copa, George H. : **D-3**
- Cornerstones Group : D-1
- Costa, Arthur L. : A-2
- Council for Basic Education (CBE) : A-2, A-7, C-10

1. Les numéros en caractères gras sont ceux qui renvoient à une entrée principale.

- Educators in Connecticut's Regional School District 15 : **B-3**
- Pomeraug Leibmann, Rosemarie : A-2
- Lerner, Lawrence S. : A-12
- Finn, Chester E., Jr. : A-12
- Marzano, Robert J. : **B-5, B-6, B-7, C-8**
- Flynn, William J. : A-1
- McClenney, Byron : **D-2**
- Gaff, Jerry G. : **B-4**
- McLaughlin, Milbrey W. : A-13
- Gandal, Matthew : A-2
- McTighe, Jay : A-3, **B-6, B-7**
- Goals 3 and 4 Standards Review Technical Planning Group : **A-6**
- Michael, Diane G. : D-5
- Miles, Cindy L. : A-8
- Munroe, Susan : A-12
- Herman, Joan L. : A-3
- Higginbottom, George : D-5
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) : **C-9**
- Howe, Kenneth R. : A-2
- National Center for History in the Schools (NCHS) : **C-10**
- International Reading Association (IRA) : **C-6**
- National Committee on Science Education Standards and Assessment : **C-15**
- Joftus, Scott : **A-7**
- National Council for Geographic Education (NCGE) : **C-14**
- Johnson, Laurence F. : D-5
- National Council for the Social Studies (NCSS) : **C-11**
- Joint Committee on National Health Education Standards : **C-7**
- National Council of Teachers of English (NCTE) : **C-6**
- Kendall, John S. : **B-5, B-7, C-8**
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) : **C-12**
- National Council on Economic Education (NCEE) : **C-13**
- League for Innovation in the Community College : **A-8**
- National Education Goals Panel : voir *Goals 3 and 4 Standards Review Technical Planning Group*
- Le Boterf, Guy : **A-9**

National Geography Society (NGS) : **C-14** Stotsky, Sandra : A-12

National Research Council : (NRC) : **C-15**

National Science Teachers Association Tagg, John : D-5
(NSTA) : C-15

Talbert, Joan E. : A-13

O' Banion, Terry : A-8

Wiggins, Grant : A-3, **B-8**

Organisation de coopération et de dévelop-
pement économiques (OCDE) : **A-10**

Wilson, Cynthia D. : A-8

Pease, Virginia H. : D-3, note 1

Winters, Lynn : A-3

Petrilli, Michael J. : A-12

Wiske, Martha Stone : **A-13**

Pickering, Debra : **B-6**, B-7

Pimentel, Susan : A-2

Raimi, Ralph A. : A-12

Ratcliff, James L. : **B-4**

Réginald Grégoire inc. : A-11, B-5, D-3, note 1

Romano, Richard M. : D-5

Roueche, John E. : D-5

Roueche, Suanne D. : D-5

Saxe, David Warren : A-12

Schoenberger, R. Laurence : A-8

Smith, Terry : A-12

Spady, William G. : A-2, A-3, **A-11**

2. INDEX DES THÈMES MAJEURS

APPRENTISSAGE

- Comme paradigme déterminant : A-1, A-3, A-8, A-11, A-13, B-2, B-6, D-1, D-2, D-3, D-5
- Normes : voir *Normes ou objectifs d'apprentissage*
- Évaluation : voir *Évaluation de l'apprentissage*

CURRICULUM (caractéristiques d'un bon) : A-1, A-3, A-6, A-10, B-1, B-2, B-4, B-5, B-7, B-8, D-3

ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE

- Définitions et clarifications : A-3, A-4, A-5, A-6, A-11, A-13, B-1, B-2, B-3, B-4, B-5, B-6, B-7, B-8, C-8, D-3
- Évaluation externe de normes d'apprentissage : A-2, A-7, A-10, A-12, C-1
- Modes ou formes d'évaluation : A-3, A-4, A-13, B-1, B-3, B-4, B-5, B-6, B-7, B-8, C-3, C-12

NORMES OU OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

- Concernant la formation générale envisagée sous l'angle d'habiletés essentielles ou transversales : A-8, C-8, D-1, D-2, D-3, D-4, D-5
- Concernant la formation générale (envisagée ici par rapport à une formation spécialisée) : A-1, A-8, A-10, A-13, B-4, D-1, D-2, D-3, D-4, D-5

- Dans divers champs d'études ou disciplines :

- Anglais : A-2, A-7, A-12, A-13, B-3, B-5, C-1, C-6, C-8, D-1
- Art dramatique : voir *Arts*
- Arts : A-7, B-5, C-5, C-8, D-1, D-5
- Arts visuels : voir *Arts*
- Danse : voir *Arts*
- Économie : B-5, C-8, C-13, D-1
- Éducation civique : A-2, A-7, B-5, C-4, C-8
- Education physique : B-5, C-8, C-9
- Géographie : A-7, A-12, B-5, C-8, C-14
- Histoire : A-2, A-7, A-12, A-13, B-5, C-1, C-8, C-10, D-1
- Langues étrangères : A-7, B-5, C-2, C-8
- Littérature : voir *Anglais et Langues étrangères*
- Mathématiques : A-2, A-7, A-12, A-13, B-5, C-1, C-3, C-8, C-12, D-5
- Musique : voir *Arts*
- Santé : B-5, C-7, C-8
- Sciences : A-2, A-7, A-12, A-13, B-5, C-1, C-8, C-15, D-1
- Sciences sociales : B-5, C-1, C-4, C-8, C-11, D-1. Voir aussi *Éducation civique, Économie, Histoire et Géographie*
- Technologie : C-8

- Définitions et explicitations : A-2, A-3, A-5, A-6, A-8, A-9, A-10, A-11, A-12, A-13, B-1, B-2, B-3, B-4, B-5, B-7, C-1, C-8, D-1, D-3, D-5
- De systèmes d'éducation en dehors de l'Amérique du Nord : A-6, A-10, C-1
- D'établissements d'enseignement : A-3, b), D-1, D-2, D-3, D-4, D-5
- D'États américains: A-3, d), B-7, C-1, D-2

3. INDEX DES ORGANISMES MENTIONNÉS¹

- Achieve Inc.** : A-2, A-7, **C-1**
- Allen Press : C-2
- American Alliance for Theatre and Education (AATE) : C-5
- American Association for Health Education : C-7
- American Association for Higher Education : D-5
- American Association for the Advancement of Science (AAAS) : C-12, C-15
- American Association of Community Colleges (AACCC)** : **A-1**, A-8, D-5
- American Association of School Administrators (AASA) : A-11
- American Association of Teachers of French (AATF) : C-2
- American Association of Teachers of German (AATG) : C-2
- American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) : C-2
- American Cancer Society : C-7
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) : C-2
- American Federation of Teachers (AFT)** : **A-2**, A-12
- American Geographical Society : C-14
- American Mathematical Association of Two-Year Colleges (AMATYC)** : **C-3**
- American Mathematical Society : C-3
- Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)** : A-2, **A-3**, A-4, B-1, B-3, B-5, B-6, B-7, C-8
- Association for the Advancement of Health Education : voir *American Association for Health Education*
- Association of American Colleges & Universities (AAC & U) : B-4
- Association of American Geographers : C-14
- Association of Community College Trustees : A-1
- California State University (CSU)** : **D-1**
- Canadian Education Index : p. 5
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching : A-1
- Center for Civic Education (CCE) : C-4
- Center on Learning, Assessment, and School Structure (CLASS) : voir *Relearning by Design*
- Community College of Denver** : **D-2**
- Community Colleges of Colorado : **D-2**
- Community College Press : A-1, A-8, D-5

1. Les organismes en caractères gras sont ceux qui font l'objet d'une entrée distincte. Le numéro de cette entrée est également en caractères gras.

- Conseil supérieur de l'éducation : A-11, B-5
- Consortium of National Arts Education Associations : C-5
- Council for Basic Education : A-2, A-7, C-10
- Direction des programmes d'études et de la recherche, direction générale de l'Enseignement et de la Recherche : p. 3
- Éditions d'Organisation : A-9
- Éditions La Liberté : A-10
- Educational Resources Information Center (ERIC) : p. 5, p. 8, A-1, A-2, A-3, A-4, A-5, A-6, A-7, A-8, A-10, A-11, A-12, B-3, B-5, B-7, C-2, C-3, C-4, C-5, C-6, C-7, C-8, C-10, C-11, C-13, C-14, C-15, D-3, D-5
- Far West Laboratory for Educational Research and Development (WestEd) : B-7
- Fédération des cégeps : A-8
- Francis : p. 5
- Galef Institute : A-3
- Gérald-Godin (Collège) : A-8
- Harvard Graduate School of Education : A-13
- Humber College : A-8
- International Reading Association (IRA) : C-6
- John-Abbott (Collège) : A-8
- Joint Committee on National Health Education Standards : C-7
- Jossey-Bass : A-13, B-4, B-8, D-5
- League for Innovation in the Community College : A-8**
- Madison Area Technical College : D-4**
- Mathematical Association of America : C-3
- McGraw-Hill et McGraw-Hill Ryerson : C-9
- Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL) : B-5, B-6, B-7, C-1, C-7, C-8**
- Music Educators National Conference (MENC) : voir *National Association for Music Educators*
- National Academy Press : C-15
- National Art Education Association (NAEA) : C-5
- National Assessment of Educational Progress (NAEP) : C-8, C-14
- National Association for Music Educators : C-5
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) : C-9
- National Association of Developmental Education : C-3
- National Association of Economic Educators : C-13
- National Center for History in the Schools (NCHS) : C-10
- National Center for Research in Vocational Education (NCRVE) : D-3
- National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) : A-3
- National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment (NCTLA) : B-4

- National Committee on Science Education, Standards and Assessment : C-15
- National Council for Geographic Education (NCGE) : C-14
- National Council for the Social Studies (NCSS) : C-4, C-11
- National Council of Teachers of English : C-6
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) : p. 7, C-3, C-12**
- National Council on Economic Education (NCEE) : C-13
- National Dance Association (NDA) : C-5
- National Dissemination Center for Career and Technical Education (NDCCTE) : D-3
- National Education Goals Panel : A-6
- National Education Standards and Improvement Council (NESIC) : A-6
- National Geographic Society : C-14
- National Research Center for Career and Technical Education (NRCCTE) : D-3
- National Research Council : C-15
- National Science Teachers Association (NSTA) : C-15
- Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL) : B-1, B-7
- Oregon School Study Council : A-5
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) : A-10
- Oryx Press : A-8
- Oxford University Press : C-15
- Palomar Community College : A-1, D-5**
- PBS Adult Learning Service : A-8
- Phi Delta Kappa International : A-5
- Pomeraug Regional School District : B-3
- Publications gouvernementales (Les) : A-10
- Réginald Grégoire inc. : A-11, B-5, D-3, note 1
- Relearning by Design : B-8
- Social Studies School Service : C-10
- Society of State Directors of Health, Physical Education and Recreation (SSDHPER) : C-7
- Somabec : A-9
- Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP) : D-3
- Technomic Publishing : B-2
- Thomas B. Fordham Foundation : A-2, A-12**
- Université d'État du Michigan : A-13
- Université du Dakota du Sud : B-2
- Université Stanford : A-13