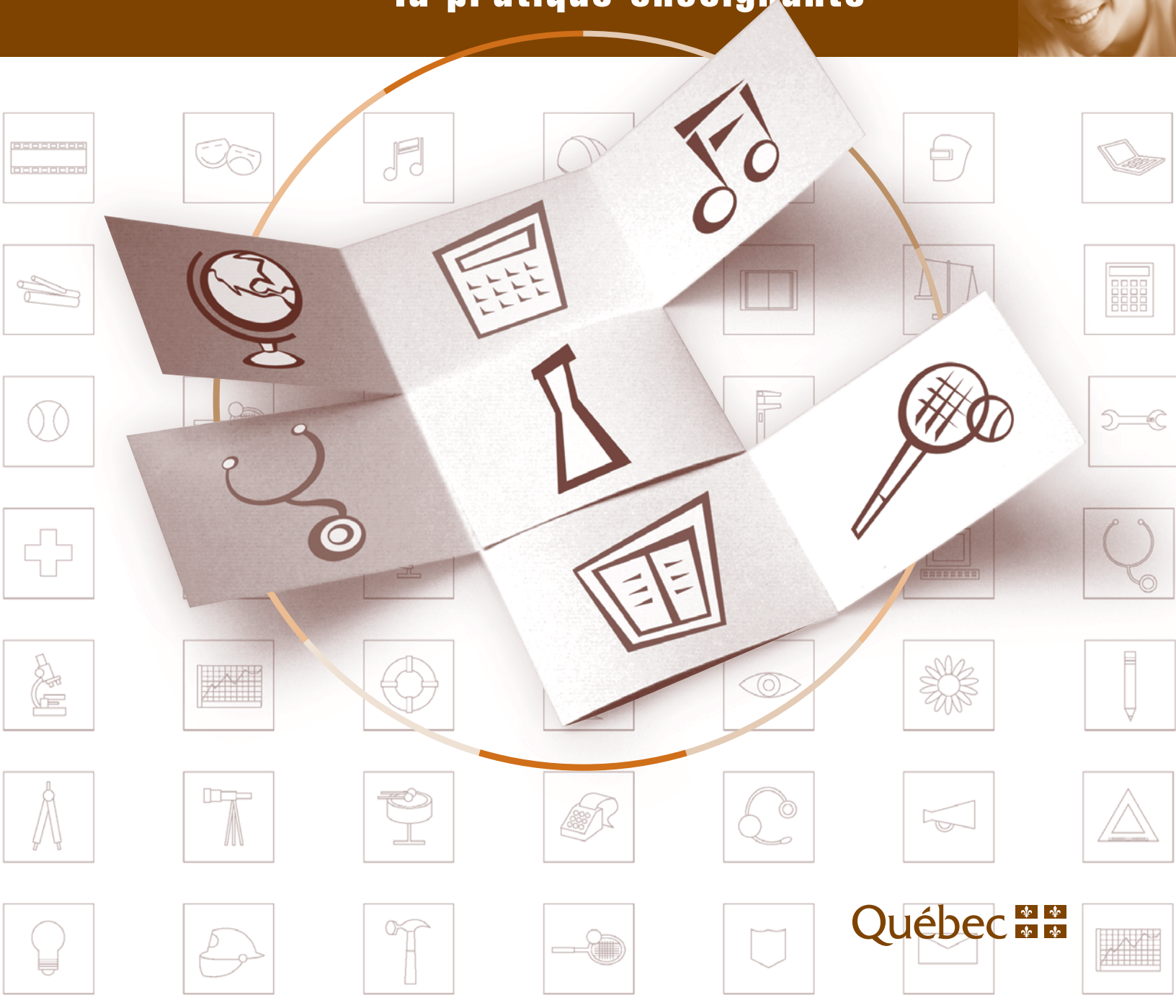


COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT
SUR LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE,
ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

NOVEMBRE 2007

Pour le renouvellement de la pratique enseignante



Québec 

COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU
SPORT SUR LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE
QUÉBÉCOISE, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE ET ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

NOVEMBRE 2007

Pour le renouvellement de la pratique enseignante



© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, –07-00808

ISBN 978-2-550-51177-9 (Version imprimée)
ISBN 978-2-550-51178-6 (PDF)

Dépôt légal—Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

Le Comité-conseil sur les programmes d'études a adopté cet avis
lors de sa 9^e réunion, tenue les 15 et 16 mars 2007.

Coordination: Francine Bélanger

Recherche et rédaction: Francine Bélanger
Agathe Fiset
Isabelle Tremblay

Participation à la recherche: Michel Ouellet (jusqu'en juin 2006)

Soutien technique: Marcelle Maheux

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

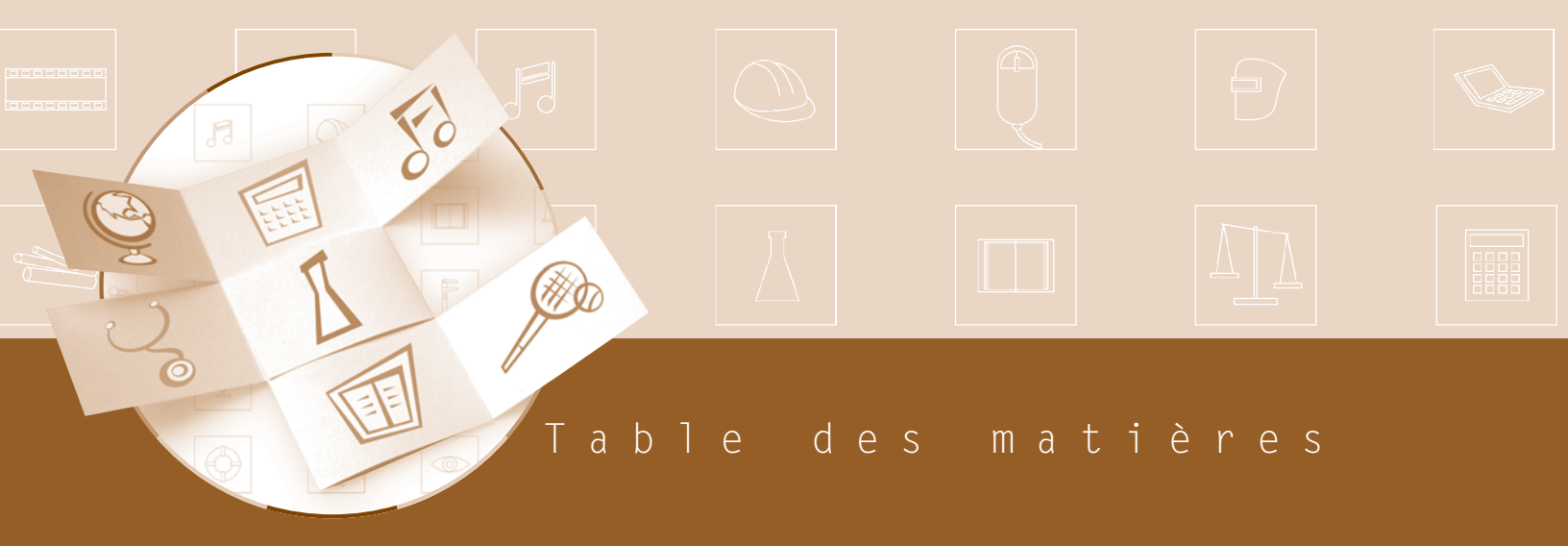


Table des matières

INTRODUCTION	1
Chapitre 1 L'évolution de la pratique enseignante : une mise au point nécessaire	3
1.1 L'historique	3
1.2 Les convictions du personnel enseignant	3
1.3 Les précisions du Comité-conseil sur les convictions du personnel enseignant	4
Chapitre 2 Une pratique enseignante mieux adaptée au Programme de formation de l'école québécoise	7
2.1 Le développement de compétences	7
2.2 Le renouvellement du rôle du personnel enseignant	8
2.3 Six balises à privilégier	8
2.4 L'adaptation du Programme de formation de l'école québécoise : recommandation	11
Chapitre 3 Des conditions favorables pour le renouvellement de la pratique	13
CONCLUSION	17
ANNEXE 1	
LISTE DES MEMBRES DES GROUPES DE DISCUSSION	19
ANNEXE 2	
PERSONNES-RESSOURCES DE LA TABLE RONDE	21
ANNEXE 3	
LISTE DES MEMBRES ET DU PERSONNEL DU COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES	23
BIBLIOGRAPHIE	25

Introduction

Le présent avis s'inscrit dans le processus de mise en œuvre du nouveau pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Il fait appel au mandat d'adaptation continue des programmes d'études exposé dans le cadre de référence¹ du Comité-conseil sur les programmes d'études². Innovatrice, l'adaptation continue des programmes devrait permettre l'évolution du curriculum par sa mise à jour constante afin d'éviter une réécriture complète des programmes tous les dix ou quinze ans. Elle consiste à entretenir une réflexion permanente sur le curriculum, notamment sur les programmes d'études, grâce à une veille ciblée assurée par le Comité-conseil, dont les membres sont issus de tous les milieux de l'éducation. En matière d'adaptation continue, le Comité-conseil s'intéresse essentiellement au Programme de formation de l'école québécoise en tant que référentiel officiel pour l'ensemble du personnel scolaire, en particulier pour le personnel enseignant.

À terme, la refonte du curriculum, qui constitue la pierre angulaire du nouveau pédagogique entrepris au Québec depuis une dizaine d'années, devrait transformer en profondeur le système éducatif. Une réforme systémique de cette ampleur demande du temps pour produire les effets escomptés. Depuis les tout premiers programmes d'études par compétences produits par le

ministère de l'Éducation, le Comité-conseil a remarqué une évolution certaine dans l'écriture des programmes. Il souhaite maintenant examiner de plus près certains aspects de leur mise en œuvre. Aux yeux du Comité-conseil, le Programme de formation devrait guider l'évolution des pratiques en conformité avec les intentions pédagogiques formulées dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, étant donné que les programmes d'études et l'acte pédagogique sont intimement liés. Par ailleurs, avec les nouveaux programmes, les enseignantes et les enseignants sont appelés à jouer un plus grand rôle, non seulement aux étapes de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes, mais également au regard de l'innovation pédagogique³.

Dans le contexte du nouveau pédagogique au Québec, en plus des travaux que mène le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, certaines commissions scolaires et universités exercent un partenariat de plus en plus actif sur le plan de la recherche et du développement ayant trait à la pratique enseignante. Cependant, des questionnements soulevés par le personnel scolaire, notamment le personnel enseignant, persistent quant à l'application du Programme de formation. Des observations en ce sens ont paru récemment dans le rapport final de la Table de pilotage du nouveau pédagogique⁴. Pour le Comité-conseil, le renouvellement de la pratique enseignante est l'un des enjeux majeurs du nouveau pédagogique et il croit important de s'intéresser à ces questionnements. Le Programme de formation pourrait-il servir de levier pour encourager le personnel enseignant à poursuivre son engagement? Préoccupé par cette question, le Comité-conseil, en recourant à sa fonction de veille en matière d'adaptation continue des programmes d'études, s'est mis à l'écoute des milieux scolaires dans le but d'apporter une contribution pertinente et constructive à la mise en œuvre du Programme.

L'angle d'observation choisi par le Comité-conseil pour vérifier l'adéquation entre le Programme de formation et son application est celui du renouvellement de la pratique enseignante. Pourquoi cet angle? Parce qu'en exerçant son mandat d'approbation

1. COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Cadre de référence pour l'examen et l'adaptation continue du Programme de formation de l'école québécoise*, 2005, [En ligne], p. 6-7. [<http://www.ccpe.gouv.qc.ca/examen.htm>] (Consulté en 2007).
2. Le Comité-conseil sur les programmes d'études a été créé le 18 mai 2006 à la suite de l'abolition de la Commission des programmes d'études. Il poursuit la mission de la Commission, qui consiste à conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport au regard de l'approbation et de l'adaptation continue des programmes d'études.
3. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école*, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, p. 87-90.
4. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, décembre 2006.

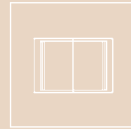
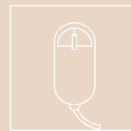


des programmes d'études, le Comité-conseil a développé une connaissance approfondie du Programme de formation en analysant systématiquement tous les nouveaux programmes d'études remaniés selon l'approche par compétences. Au cours de ce cheminement, il a non seulement enrichi son expertise, mais il a également pris le pouls des gens du terrain grâce aux commentaires qui ont été recueillis auprès de centaines de personnes du monde de l'éducation rencontrées à l'occasion des nombreux comités d'expertes et d'experts qu'il a réunis. Le Comité-conseil est convaincu que le nouveau curriculum amène le personnel scolaire à renouveler sa pratique. Par conséquent, la recherche d'une meilleure compréhension des exigences des nouveaux programmes par le personnel enseignant est essentielle.

Pour élaborer le présent avis, le Comité-conseil s'est appuyé sur les principes directeurs énoncés dans son cadre de référence, promouvant une démarche rigoureuse, constructive, transparente et bien enracinée dans les milieux de l'éducation. En accord avec ces principes, le Comité-conseil a validé sa problématique au moyen d'une consultation. Outre les propos recueillis lors des examens de programmes, une table ronde regroupant des personnes-ressources impliquées directement avec les milieux scolaires dans la mise en œuvre du nouveau pédagogique a été organisée. Deux groupes de discussion composés d'enseignantes et d'enseignants ont aussi été formés, l'un pour le primaire, l'autre pour le secondaire. Les thèmes traités lors de ces rencontres ont été la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation, l'utilisation des approches pédagogiques et les conditions nécessaires pour l'application du Programme⁵. Le Comité-conseil tient à remercier toutes les personnes consultées pour leur généreuse contribution. Leurs commentaires et leurs expériences pratiques lui ont permis d'enrichir sa réflexion.

Cet avis est divisé en trois chapitres. Le premier chapitre met d'abord à l'avant-plan l'écart entre certaines convictions exprimées par le personnel scolaire et les fondements du Programme de formation, puis fournit des points d'ancrage visant à recentrer le changement de pratique pédagogique exigé par l'application des nouveaux programmes. Le deuxième chapitre présente des balises offrant une mise en contexte pédagogique du Programme de formation en vue de favoriser une pratique enseignante renouvelée. Il débouche sur une recommandation touchant l'adaptation du Programme de formation. Enfin, le dernier chapitre traite des conditions nécessaires pour consolider la mise en œuvre du curriculum et le renouvellement de la pratique enseignante.

5. La liste des personnes rencontrées est présentée à l'annexe 2.



Chapitre 1

L'évolution de la pratique enseignante : une mise au point nécessaire



1.1 L'historique

Au Québec, au fil des années, l'école s'est transformée sous l'influence de consensus sociaux majeurs. Avec l'arrivée du renouveau pédagogique, les changements sont encore plus marqués étant donné le nombre croissant de nouvelles attentes envers l'école du XXI^e siècle.

En observant les deux réformes importantes des dernières décennies, pourtant basées sur des principes éducatifs louables, comparables à ceux du renouveau pédagogique, on constate qu'elles n'ont pas produit les effets escomptés. Les programmes-cadres appliqués de 1969 à 1979 ont conduit à un cloisonnement disciplinaire rigide. Au début des années 80, les programmes par objectifs ont fait leur apparition. Les programmes d'études présentaient alors de nombreux objectifs généraux et spécifiques qui ont entraîné une segmentation des objets d'apprentissage. L'évaluation basée sur des objectifs spécifiques a conduit à un enseignement orienté uniquement sur les objets d'évaluation, quelle que soit la méthode évaluative choisie. Selon Paul Inchauspé, qui a présidé le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, un « cercle de renforcement réciproque » s'est établi entre les programmes par objectifs et le type d'instrument d'évaluation qui était alors privilégié, soit une méthode comportant des questions fermées à choix multiples⁶. Il fallait donc non seulement briser ce cercle, mais également redonner l'espace professionnel à l'enseignant dans sa pratique.

En 1997, le Québec entreprend une réforme éducative et une rénovation de son curriculum. Ce dernier est centré sur l'apprentissage et entraîne un renouvellement de la pratique pédagogique. Il procède selon une approche par compétences et tient d'une

volonté de rehaussement culturel. Autrement dit, le Programme de formation définit le rôle de l'élève comme un acteur au cœur de ses apprentissages. Il présente l'enseignant comme un guide, un accompagnateur et un « passeur culturel », non plus uniquement comme un transmetteur de connaissances.

L'élargissement du rôle professionnel du personnel enseignant, adapté à la nouvelle conception des programmes d'études proposée dans le Programme de formation, a un impact direct sur la pratique enseignante. Des changements majeurs sont alors nécessaires quant au renouvellement de la pratique, mais ils suscitent une certaine résistance chez plusieurs enseignants. Le Comité-conseil propose, dans ce chapitre, d'examiner les motifs de cette résistance afin de dégager les lignes de faille pouvant nuire à la compréhension et à l'application du Programme de formation. Par la suite, il fournit des précisions faisant appel aux fondements de celui-ci. Ainsi, le Comité-conseil cherche à éviter que le Programme de formation se heurte à l'écueil des réformes précédentes, qui se sont éloignées de leurs fondements initiaux.

1.2 Les convictions du personnel enseignant

La consultation a permis au Comité-conseil de mettre en lumière des convictions, courantes chez le personnel enseignant, qui nuisent à l'implantation du Programme de formation. Certaines de ces convictions font référence à l'origine et à la nécessité du changement. D'autres concernent la conception de l'apprentissage dans le Programme de formation et d'autres, enfin, se rapportent à l'acte d'enseigner.

Sur l'origine et la nécessité du changement

L'arrivée d'une réforme peut soulever l'incrédulité au regard de la nécessité du changement. Pour certains, le fait que les réformes antérieures n'aient pas apporté de solution parfaite prouverait l'inutilité d'un investissement dans celle-ci puisque « c'est du pareil au même ». Pour d'autres, le système éducatif dans lequel ils ont été formés aurait fait ses preuves, ce qui justifierait leur conformisme à l'égard de leur pratique pédagogique. Une conviction largement répandue est que le renouveau pédagogique aurait vu le jour dans les bureaux du Ministère sans que les acteurs du milieu aient été consultés.

6. Paul INCHAUSPÉ, *L'expérience québécoise de la réforme du curriculum d'études*, allocution prononcée dans le cadre du colloque sur les compétences et les savoirs, Alger, 2001, p. 9.

□ Sur la conception de l'apprentissage dans le Programme de formation

Puisque le Programme de formation est centré sur l'apprentissage de l'élève, certains croient que la transformation du rôle du personnel enseignant se traduirait, notamment, par une dévalorisation de son statut professionnel : il n'enseignerait plus puisque c'est le paradigme de l'apprentissage qui occuperait toute la place. Une appréhension quant à l'approche par compétences émerge également. On assisterait à une subordination des connaissances aux compétences, ce qui entraînerait l'appauvrissement des apprentissages scolaires des élèves.

En ce qui concerne les élèves en difficulté, les attentes du Programme de formation seraient irréalistes. Certaines personnes considèrent ces attentes comme trop élevées et ont l'impression que les élèves en difficulté n'auraient plus leur place dans le Programme de formation. D'autres mentionnent que ces attentes représenteraient un idéal mais qu'en classe, il serait nécessaire de diminuer les exigences. La conséquence de ce « nivelage » serait une perte de motivation chez les élèves les plus talentueux. À cet égard, pour plusieurs, l'objectif ministériel de la réussite pour tous apparaîtrait comme le motif réel justifiant l'évaluation des compétences au détriment des connaissances.

□ Sur l'acte d'enseigner

Certaines convictions relatives à la pratique enseignante conduisent à une remise en question de l'innovation pédagogique promue dans les nouveaux programmes. L'enseignement sous l'angle du paradigme de l'apprentissage réduirait l'acte d'enseigner à l'utilisation d'approches pédagogiques particulières. Selon certains, l'enseignement exclusivement magistral et les activités de reproduction, prégnants dans la vision de transmission de connaissances, pourraient mieux répondre à l'intention de la réussite pour tous, vue comme la même réussite pour chacun. Pour atteindre cet objectif, le personnel enseignant devrait transmettre à ses élèves la même information au même moment, grâce aux cours magistraux, pour ainsi s'assurer d'avoir donné à tous le même contenu.

Pour certains, l'élève, étant responsable de ses apprentissages, devrait apprendre par lui-même, sans l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant. La pédagogie du projet deviendrait alors l'unique approche à utiliser, bannissant l'enseignement magistral. S'ensuivrait une perte de l'institutionnalisation des savoirs et de la structuration des apprentissages. Enfin, pour d'autres, la pédagogie du projet serait disqualifiante pour les élèves en difficulté puisque les tâches se complexifient au lieu de se morceler.

Par ailleurs, la différenciation pédagogique serait souvent perçue comme un enseignement individualisé. En conséquence, pour plusieurs enseignantes et enseignants, le nombre élevé d'élèves par classe rendrait la différenciation pédagogique irréalisable. En raison du nombre de classes rencontrées, la difficulté serait plus considérable pour les enseignantes et les enseignants spécialistes du primaire et pour ceux du secondaire, où l'enseignement est assuré quasi exclusivement par des spécialistes.

■ 1.3 Les précisions du Comité-conseil sur les convictions du personnel enseignant

Dans cette section, le Comité-conseil croit nécessaire de revenir sur certains éléments du curriculum pour pouvoir commenter les convictions citées dans la section précédente. D'abord, il rappelle brièvement quelques balises historiques qui ont marqué la mise en place de la réforme au Québec afin de bien comprendre l'origine et la nécessité du changement. Ensuite, il tente d'expliquer, de façon succincte, la conception de l'apprentissage dans le Programme de formation, en réponse aux préoccupations exprimées. Enfin, il apporte des précisions au regard de l'acte d'enseigner découlant du paradigme de l'apprentissage. Le Comité-conseil garde toujours à l'esprit l'idée que le Programme de formation a pour fonction de situer explicitement le rôle attribué au personnel enseignant dans l'accomplissement de la mission de l'école.

□ Sur l'origine et la nécessité du changement

Pour bien comprendre le contexte dans lequel est née la refonte du système éducatif, le Comité-conseil tient à en rappeler les origines, fondées sur de nouvelles réalités tant d'ordre social que d'ordre économique ou culturel. Des constats plutôt décevants sur l'échec et le décrochage scolaires ont également été considérés. Ces constats, établis dans plusieurs pays, ont suscité une profonde réflexion sur le système éducatif alimentée par de nombreuses recherches, des analyses et une vaste consultation publique. À terme, un consensus s'est dégagé sur les actions à entreprendre afin de corriger la situation.

Il y a une quarantaine d'années, le rapport Parent mettait l'accent sur l'accès à l'école pour tous les enfants. Il ressortait des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation que le décrochage scolaire et l'exclusion de certains élèves étaient, entre autres, au cœur des préoccupations de plusieurs systèmes éducatifs compte tenu de la qualification devenue nécessaire pour accéder au marché du travail. De nouvelles orientations, notamment la réussite pour tous et l'importance de l'école dans l'édification d'une meilleure cohésion sociale, se sont dégagées des nombreuses études réalisées. D'autres rapports soulignaient l'importance d'amener l'élève à « apprendre à apprendre » afin qu'il développe des compétences, dont celle relative à la coopération, et qu'il devienne apte à faire face à différentes situations tout au long de sa vie⁷.

Pour établir les bases du nouveau pédagogique conférant à l'école la mission d'instruire, de socialiser et de qualifier l'élève, le Québec s'est appuyé sur plusieurs études. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation, dans l'un de ses avis, déplorait que la

7. Le rapport Delors, par exemple, déplorait la trop grande négligence du travail d'équipe dans les méthodes d'enseignement (Jacques DELORS, *L'éducation : un trésor est caché dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, UNESCO, 1996, p. 20-21).

pédagogie soit concentrée sur la transmission de connaissances et il invitait l'école à outiller les élèves pour qu'ils intègrent leurs savoirs, développent leur activité intellectuelle et puissent ainsi s'adapter aux divers changements de la société⁸.

L'origine de la mission de l'école

Instruire avec une volonté affirmée

Une large consultation réalisée par la Commission des États généraux sur l'éducation a fait ressortir des insatisfactions partagées par différents acteurs, dont le personnel enseignant, et un besoin, justifié par les changements sociaux, de recentrer la mission éducative de l'école⁹. À la suite du dépôt du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, le ministère de l'Éducation a publié, en 1997, l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*. Cet énoncé a entraîné une réorientation de l'école sur la mission d'instruire l'élève en accordant davantage d'importance aux activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs. Elle devra faire en sorte que l'élève soit en mesure de transférer ses apprentissages après avoir acquis les connaissances et les habiletés essentielles pour arriver à comprendre et à transformer le monde avec un esprit d'ouverture.

Socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a notamment fait ressortir de nouvelles préoccupations au regard des inégalités présentes au sein des systèmes éducatifs. Par exemple, la relation entre l'échec scolaire et la situation sociale met en relief l'exclusion sociale de certains groupes, principalement ceux provenant des milieux défavorisés. L'école doit donc viser la réussite pour tous. La cohésion sociale nécessaire à un vivre-ensemble harmonieux fait également partie des nouvelles préoccupations des pays occidentaux. L'élève doit par conséquent être outillé adéquatement pour pouvoir bien vivre dans une société pluraliste¹⁰.

Qualifier selon des voies diverses

Donnant suite aux demandes de renouvellement exprimées concernant le curriculum d'études, particulièrement lors des États généraux, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, dans son rapport intitulé *Réaffirmer l'école*, a donné des directives

pour recentrer l'éducation non seulement sur la formation générale de base, mais également sur la formation professionnelle. L'école doit faire en sorte que tous les élèves soient aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire en évitant les culs-de-sac. Elle doit offrir des cheminements scolaires différenciés, adaptés aux aptitudes et aux centres d'intérêt de l'élève¹¹.

En conformité avec le paradigme de l'apprentissage, le Québec a opté pour l'implantation de programmes d'études par compétences. Diverses intentions sont à l'origine de cette décision, dont celle de s'ajuster aux exigences d'une société en constante évolution qui, par sa complexité, nécessite de plus en plus que les citoyens soient capables de répondre aux défis du XXI^e siècle.

Ce choix curriculaire, loin d'être arbitraire ou technocratique, concorde avec une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage¹². D'ailleurs, les compétences disciplinaires et transversales répondent aux attentes sociales exprimées à l'égard du rehaussement de la formation, c'est-à-dire amener les élèves à « apprendre à apprendre¹³ » et à se responsabiliser à l'égard de leurs apprentissages. Il est bon de rappeler que le personnel scolaire a largement participé à chacune des étapes de l'édification du Programme de formation de l'école québécoise.

Sur la conception de l'apprentissage dans le Programme de formation

La conception de l'apprentissage sur laquelle s'appuie le Programme de formation vise à rendre l'élève plus autonome et responsable à l'égard de ses apprentissages. Ce faisant, le rôle de l'enseignant n'est pas dévalorisé, mais bien enrichi par le paradigme de l'apprentissage. En effet, le champ de sa pratique s'ouvre à l'innovation pédagogique par une plus grande professionnalisation de l'enseignement.

Le Comité-conseil met ici en évidence les retombées majeures, sur la pratique enseignante, du choix curriculaire de l'approche par compétences fait par le Ministère. Le Programme de formation définit une compétence comme étant « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources¹⁴ ». L'élève, guidé par son enseignante ou son enseignant, exploite un ensemble de ressources internes et externes, et pose des actions pertinentes pour réussir à traiter adéquatement la

8. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1994, p. 31.

9. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, 2001, [En ligne]. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm>] (Consulté en 2006).

10. CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *Quel avenir pour nos écoles?*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2001, p. 91 (L'école de demain).

11. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme*, énoncé de politique éducative, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, p. 9.

12. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, p. 9.

13. François LASNIER, *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000, p. 42.

14. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, p. 4.

situation dans un contexte donné¹⁵. Dans le Programme de formation, chaque compétence disciplinaire ou transversale est explicitée puis soutenue par des composantes et des critères d'évaluation. Aux compétences disciplinaires s'associe un contenu de formation riche puisque les connaissances continuent à être au cœur de l'apprentissage dans un programme par compétences¹⁶. En effet, comment devient-on compétent dans une discipline donnée si aucune connaissance n'est acquise? Il importe de comprendre toutes les dimensions de la notion de compétence afin de favoriser son développement.

Le Comité-conseil est d'avis que le Programme de formation doit rendre tangible et explicite la conception de l'apprentissage et de l'évaluation selon laquelle l'élève construit ses connaissances et développe ses compétences, étant donné que les statuts et les rôles de l'élève et de l'enseignant sont fondamentalement renouvelés.

Sur l'acte d'enseigner

Le Comité-conseil constate que la différenciation pédagogique et l'innovation pédagogique promues dans le Programme de formation sont des notions très complexes. En conséquence, il n'est pas étonné de déceler une mauvaise compréhension de ces concepts chez le personnel enseignant.

Pour certains, la différenciation pédagogique se traduit par un enseignement individualisé et est privilégiée seulement pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Le Comité-conseil rappelle que différencier la pédagogie, en plus de respecter le rythme et le style d'apprentissage de chacun, c'est aider les élèves en difficulté et répondre aux besoins des élèves qui progressent rapidement¹⁷. Il estime que plus le personnel enseignant utilise des approches pédagogiques variées et adaptées aux besoins des élèves, plus sa pratique professionnelle correspond à une pédagogie ouverte et active qui respecte la façon d'apprendre de chacun¹⁸. En outre, le personnel enseignant qui croit que les différences des élèves s'inscrivent uniquement sur le plan socioculturel et psychoaffectif ne sera pas porté à varier ses

approches pédagogiques autant que les enseignantes et les enseignants qui en perçoivent sur le plan cognitif. Ces derniers adopteront une pratique plus ouverte qui favorisera l'utilisation d'une variété d'approches pédagogiques pour tenir compte des différences et des besoins réels des élèves.

Le Comité-conseil constate également que la compréhension de la notion d'approche pédagogique peut s'avérer problématique étant donné que plusieurs expressions sont utilisées pour parler de la même réalité : formules pédagogiques, stratégies d'enseignement ou moyens d'enseignement, ce qui provoque une certaine confusion chez le personnel enseignant et entraîne parfois un désintéressement à l'égard de l'innovation pédagogique.

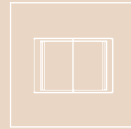
Le Comité-conseil rappelle que la conception de l'apprentissage présente dans le Programme de formation accorde une marge de manœuvre au personnel enseignant à travers une panoplie d'approches pédagogiques et de stratégies d'enseignement et en fonction de la diversité des élèves. De plus, selon cette conception, la nécessité de donner du sens aux apprentissages s'appuie sur leur contextualisation et sur l'intégration des savoirs. En ce sens, le Programme de formation doit mieux baliser la différenciation pédagogique et favoriser l'utilisation d'un vocabulaire commun en matière d'innovation pédagogique.

15. Philippe JONNAERT, Johanne BARRETTE, Domenico MASCIOTRA et Mane YAYA, *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*, Montréal, Observatoire des réformes en éducation, 2006, p. 16.

16. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du nouveau pédagogique*, document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 2006, p. 6.

17. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du nouveau pédagogique*, document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 2006, p. 21.

18. Philippe PERRENOUD, *Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques*, chapitre 4, sous la direction de Luce Brossard et Arthur Marsolais, Québec, MultiMondes, 1999, p. 54 (Vie pédagogique).



Chapitre 2

Une pratique enseignante mieux adaptée

au Programme de formation de l'école québécoise



Parmi les changements rendus nécessaires par l'application du nouveau curriculum, l'ajustement de la pratique enseignante représente l'un des plus importants. Outre l'investissement de temps nécessaire pour effectuer un tel virage, le Comité-conseil croit indispensable d'accorder une grande attention à la pertinence et à la clarté des programmes d'études. Après les consultations menées en vue de l'élaboration de cet avis, le Comité-conseil constate que la conception de l'apprentissage chez le personnel enseignant influence fortement sa pratique pédagogique. Pour atteindre une certaine convergence dans l'interprétation du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, il est primordial que le Programme de formation de l'école québécoise, authentique *vade-mecum* du personnel scolaire, situe clairement l'apprentissage selon les fondements théoriques sur lesquels il s'appuie : le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme.

Ces théories ont conjointement servi à élaborer un modèle de référence original centré sur l'apprentissage de l'élève. Elles ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de l'élève dans l'édification de ses connaissances, grâce auxquelles il développe ses compétences. Le savoir est « construit » lorsque le processus de traitement de l'information intègre le rôle des relations sociales, notamment les relations avec l'enseignante ou l'enseignant et les pairs. Divers outils, tels que les ouvrages de référence et les technologies de l'information et de la communication, contribuent aussi à la construction des savoirs de l'élève. Le nouveau rôle de l'élève exige, en contrepartie, le renouvellement du rôle du personnel enseignant. Certains ont d'ailleurs déjà adopté ce rôle renouvelé, notamment parce que leur propre conception de l'apprentissage le rendait incontournable.

À partir des points de divergence mis en évidence au chapitre précédent, le Comité-conseil présente d'abord succinctement des conditions à respecter pour que le Programme de formation favorise le développement de compétences et le renouvellement du rôle du personnel enseignant. Il propose ensuite de concrétiser les fondements théoriques de ce référentiel par l'illustration de

six balises pour permettre au personnel enseignant d'actualiser le Programme de formation et de se doter d'une pratique pédagogique qui favorise des apprentissages significatifs.

2.1 Le développement de compétences

Le développement de compétences est un processus évolutif qui correspond à un apprentissage organisé et stratégique, d'où l'importance accordée à la planification globale couvrant le cycle d'apprentissage. La planification détaillée et bien structurée des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) s'avère également nécessaire pour assurer le développement de compétences. Prétexte de l'apprentissage, la tâche sollicite une compétence qui, à son tour, recourt à des savoirs essentiels en relation avec les composantes retenues selon les besoins. Tout le processus d'apprentissage est facilité par l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives. Au fil des périodes d'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant amène l'élève à s'impliquer dans la tâche et à prendre conscience de son processus, de son rythme d'apprentissage et de sa façon de penser. Mis en contact avec divers savoirs par des SAE significatives et ancrées dans un contexte, l'élève est en mesure de transférer ses apprentissages. À travers ces situations, il apprend non seulement à être coopératif, mais aussi à coordonner des tâches. Bref, pour arriver à développer une compétence, l'élève est amené à réaliser des tâches de complexité variable, à structurer ses apprentissages en les rendant fonctionnels, à faire des liens non seulement avec d'autres disciplines, mais également avec ses propres expériences. De plus, il devient responsable en s'attaquant, à sa mesure, aux problèmes réels du monde contemporain¹⁹, notamment lorsque des liens sont établis avec les domaines généraux de formation. Dans ce contexte riche et significatif, l'élève trouve du sens à l'école.

19. Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF, 1995, p. 90-92.

2.2 Le renouvellement du rôle du personnel enseignant

Le Comité-conseil tient à souligner le rôle capital du personnel enseignant dans la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Il ne suffit pas de connaître les différents éléments constitutifs du Programme de formation pour se l'approprier; il faut aussi en saisir les fondements et les motivations. Selon le Comité-conseil, cette appropriation peut être facilitée par l'entremise d'un contexte pédagogique palpable. Ainsi, l'élargissement de la marge de manœuvre du personnel enseignant préconisé dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* devrait être perceptible dans le Programme.

Étant donné qu'on reconnaît à l'élève un rôle actif et réflexif dans ses apprentissages, le rôle du personnel enseignant se modifie pour devenir celui d'un guide, d'un accompagnateur et d'un « passeur culturel » qui conduit l'élève au cœur de ses apprentissages. Cette évolution déterminante du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant doit transparaître dans des gestes concrets. Par exemple, elle ou il élabore en collégialité des SAE ancrées dans la réalité des jeunes tout en s'assurant du développement des compétences et de la construction des connaissances prescrites. Le personnel enseignant choisit, dans une panoplie d'approches pédagogiques conformes à l'esprit du Programme de formation, celles qui sont les plus adéquates pour la réalisation des tâches de la situation d'apprentissage et d'évaluation en cours. Il différencie son enseignement pour tenir compte du rythme et du style d'apprentissage de chacun de ses élèves, de leurs besoins ainsi que de leurs centres d'intérêt. Il les implique dans la régulation de leurs apprentissages et évalue le développement de leurs compétences. Il cultive une pratique réflexive dans le but de prendre conscience de ses actions et de guider ses élèves vers des expériences enrichies. Pour ce faire, il s'associe à des collègues et à des membres des services éducatifs complémentaires pour constituer une communauté apprenante dans laquelle il peut développer ses compétences professionnelles²⁰. L'enseignante ou l'enseignant devient un médiateur²¹ porteur de culture et de savoirs.

2.3 Six balises à privilégier

Pour le Comité-conseil, certains problèmes d'application du Programme de formation sont attribuables à la difficulté à inférer une mise en pratique à partir de ses chapitres généraux. Bien qu'ils soient connus depuis plusieurs années, les fondements du Programme de formation nécessitent une voie de

passage pour être transposables en classe²². Aussi, compte tenu de la nouveauté et de l'ampleur de l'orientation donnée au Programme, celui-ci doit-il mieux baliser le contexte pédagogique pour aider le personnel enseignant à s'engager dans le renouvellement de son rôle. En réponse à ce besoin, le Comité-conseil sur les programmes d'études a dégagé six balises transposables dans chacune des disciplines et pouvant servir de référence au personnel enseignant pour lui permettre d'adapter plus facilement sa pratique au paradigme de l'apprentissage. Chacune de ces balises est décrite brièvement ci-après, accompagnée de quelques illustrations²³ de pratiques pédagogiques. Comme ces six balises se rapportent les unes aux autres, l'ordre dans lequel elles sont présentées ne traduit pas une hiérarchie à respecter. Le Comité-conseil est d'avis que ces balises doivent être mises en relief dans le Programme pour assurer leur prise en compte par le personnel enseignant.

□ Rendre l'apprentissage davantage signifiant

L'apprentissage est susceptible de se réaliser quand les savoirs présentés à l'élève sont signifiants pour lui et entraînent sa motivation. Plusieurs éléments sont à considérer pour respecter cette balise, notamment faire en sorte que l'élève comprenne bien les raisons pour lesquelles il réalise une tâche. Les activités qui lui sont présentées, en plus d'être stimulantes et riches de signification, tiennent compte de sa maturation intellectuelle, de sa façon d'apprendre et de son environnement. Elles représentent donc un défi intéressant et réaliste, et elles conduisent à un questionnement plutôt qu'à une réponse immédiate. Donner du sens aux apprentissages, c'est également prendre en compte les domaines généraux de formation puisque ceux-ci portent sur les grands problèmes contemporains auxquels l'élève doit ou devra faire face. Par ailleurs, les repères culturels, qui tiennent compte de l'univers culturel de l'élève, et le contact avec la communauté constituent d'autres éléments pouvant contribuer à rendre les apprentissages signifiants. En outre, l'approche orientante, par l'intérêt et la motivation qu'elle suscite chez l'élève, concourt également au respect de cette première balise.

20. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, p. 4.

21. Gilles NOISEUX, *Traité de formation à l'enseignement par médiation. Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Sainte-Foy, MST Éditeur, 1997, p. 215.

22. La recherche dans le domaine de l'éducation remonte à plusieurs décennies. D'ailleurs, l'évolution de ces courants théoriques est associée à de nombreux chercheurs, dont Piaget dès 1947, Vygotsky en 1934, Bruner en 1966 et, au Québec, Tardif, Gagné, Lemaire, Jonnaert, etc., dans les années 80 et 90.

23. Les illustrations figurant dans les encadrés ont été fournies par des enseignantes et des enseignants consultés lors des groupes de discussion qui ont été tenus en vue de la préparation de cet avis. Elles ne constituent pas des modèles, mais bien des exemples d'application de chacune des balises.

Illustrations

Dans une école de la Commission scolaire des Laurentides, une SAE d'arts plastiques est en cours de réalisation pour des élèves de 4^e et de 5^e secondaire. Des acteurs des milieux scolaire et extrascolaire sont impliqués dans ce projet. En fait, le centre d'exposition de la région a communiqué avec l'école dans le but de monter une exposition d'œuvres d'élèves à la fin de l'année. Les élèves sont amenés à se questionner sur le problème de la faible fréquentation des musées par les adolescents. Les élèves s'impliquent alors, de façon volontaire, dans un véritable processus de création mettant l'accent sur la démarche plutôt que sur le produit et dans lequel les trois compétences d'arts plastiques sont développées.

Dans une école de la Commission scolaire English-Montréal qui compte plus de vingt nationalités, une enseignante de 5^e secondaire a décidé d'organiser un buffet international dans le cadre des cours *English* et *Home Economics*. Afin de faire connaître leur culture, les élèves sont invités à choisir une recette représentant celle-ci et à interviewer un membre de leur famille pour connaître l'origine de cette recette. Par la suite, un livre de recettes est réalisé et vendu pour venir en aide à un organisme communautaire. Enfin, après que les recettes ont été faites en classe, un buffet est organisé pour tous les élèves de l'école et leurs parents.

Privilégier la différenciation pédagogique

Dans le même ordre d'idées que la balise précédente, il importe de privilégier la différenciation dans les pratiques pédagogiques «de sorte que chaque élève soit constamment, ou du moins très souvent, confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui²⁴». Partant du principe selon lequel tout élève est éduicable, le Comité-conseil estime que des interventions pédagogiques variées permettent d'offrir à chacun la possibilité de se trouver dans une situation d'apprentissage productrice et augmentent ses chances de réussite dans la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences. La prise en compte des différents rythmes et styles d'apprentissage des élèves consiste également à les faire progresser efficacement les uns sans trop bousculer ni retarder les autres²⁵. La différenciation peut se faire à l'égard des contenus, des processus, des structures et des productions. Outre l'effort et la rigueur que cela implique, associer l'apprentissage à la notion de plaisir d'apprendre contribue avantageusement à favoriser cet apprentissage.

24. Philippe PERRENOUD, *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF, 1996, p. 29.

25. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Pour des élèves différents, des programmes motivants. Avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*, Québec, 2003, p. 4.

Illustrations

Lors du projet «Les emblèmes olympiques», les élèves du 3^e cycle du primaire d'une école de la Commission scolaire English-Montréal sont invités à participer à un concours dans le cadre des prochains jeux olympiques d'hiver, qui auront lieu à Vancouver en 2010. Le projet consiste à créer en équipe un emblème pour le drapeau de ces jeux. Pour la réalisation de la SAE, certaines habiletés sont sollicitées : l'esprit d'analyse pour la recherche de documentation sur le sujet, la créativité pour la réalisation de la figure symbolique retenue par l'équipe, la facilité d'écriture pour l'explication par écrit du choix de l'emblème ainsi que l'aisance pour la présentation orale de l'emblème choisi afin de convaincre la classe de voter pour le projet de son équipe. Chaque élève a donc, dans la réalisation du produit final, un rôle essentiel qui respecte la différence de chacun.

À la Commission scolaire des Navigateurs, les élèves de la 1^{re} année du 2^e cycle du primaire travaillent les fractions à l'aide de pizzas en carton. Dans la phase d'intégration de la SAE, un atelier de manipulation est prévu pour les élèves qui éprouvent des difficultés avec la notion de fraction. Pendant ce temps, ceux qui ont bien compris cette notion sont occupés à d'autres tâches.

Réactiver les expériences et les connaissances antérieures de l'élève

Les expériences de vie ainsi que les connaissances antérieures de l'élève lui servent de points d'ancrage pour l'acquisition de nouveaux savoirs. Généralement, il est plus facile de retenir un nouveau concept lorsqu'il est associé à un élément déjà connu. Plus les associations sont appropriées et significatives pour l'élève, plus les nouveaux savoirs sont intégrés facilement. Ces derniers deviennent, à leur tour, des ressources disponibles pour une situation de complexité similaire ou différente. Loin de reposer sur une accumulation de concepts, l'apprentissage implique une transformation, une réorganisation des multiples renseignements que l'élève emmagasine et, parfois, «un important travail de déconstruction est à réaliser en parallèle au travail de (re)construction²⁶». La présentation de concepts sous la forme d'un réseau, par exemple, serait un moyen de faciliter cette réorganisation et permettrait à l'élève de situer mentalement les nouveaux acquis.

26. André GIORDAN, «Pour un environnement didactique complexe», *Cahiers pédagogiques*, La culture scientifique, Paris, 61^e année, n° 443, mai 2006, p. 42.

Illustrations

Afin de faire appel aux connaissances antérieures sur les peuples amérindiens, les élèves d'une école primaire de la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe sont invités à répondre à des questions inscrites sur une carte d'exploration. À la lumière de ses connaissances, l'élève doit répondre, dans un temps relativement court, à la question qui se trouve devant lui. La carte est ensuite retournée et l'élève passe à la question suivante. Il peut approuver la réponse de son coéquipier en y apposant ses initiales ou encore ajouter des éléments d'information. L'activité se poursuit ainsi jusqu'à ce que les élèves aient répondu à toutes les questions.

«La nature s'attaque-t-elle aux plus pauvres?» est le titre d'une SAE expérimentée avec des groupes du 1^{er} cycle du secondaire à la Commission scolaire des Découvreurs. Dans un premier temps, les élèves réagissent au regard des catastrophes naturelles. Dans un deuxième temps, ils sont amenés à consigner dans un tableau ce qu'ils connaissent de certaines catastrophes en y ajoutant des images reliées à ce dont il est question. Enfin, les élèves réalisent une carte pour représenter les endroits où se sont produites ces catastrophes en s'aidant du tableau qu'ils ont construit précédemment.

Rendre l'élève actif et responsable de ses apprentissages

Pour qu'un apprentissage soit efficace et durable, l'élève doit y jouer un rôle actif sur le plan cognitif. L'élève actif est placé devant une situation-problème qu'il explore seul ou en coopération avec ses pairs, revient sur ses connaissances antérieures, se pose des questions puis confronte ses idées non seulement avec celles d'un adulte et de ses pairs, mais également avec d'autres sources de renseignements. Il utilise, consciemment et méthodiquement, des stratégies et des ressources pertinentes. L'élève est également appelé à jouer un rôle dans son évaluation par «l'utilisation d'une instrumentation souple et appropriée²⁷». De son côté, tout en tenant compte de la diversité des façons d'apprendre de ses élèves, l'enseignante ou l'enseignant les aide à se donner une méthode de travail.

27. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, p. 18.

Illustrations

Dans une école de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets, les élèves de 3^e secondaire sont amenés, individuellement, à choisir un sujet sur lequel ils doivent argumenter par écrit. Pour arriver à développer la compétence *Écrire des textes variés*, ils recueillent des renseignements en rapport avec le sujet. Lorsque la rédaction du texte est terminée, l'enseignante le corrige et le remet à chaque élève. Par la suite, les élèves repèrent trois erreurs et les expliquent en précisant la règle qui justifie la bonne réponse et en donnant un exemple du bon emploi de cette règle. Enfin, les élèves trouvent une astuce qui leur permettra de s'améliorer.

Des élèves du 1^{er} cycle du secondaire d'une école de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys sont amenés à organiser une fête familiale à la plage. Les élèves doivent établir la quantité de jus nécessaire pour tous les invités et la longueur de corde requise pour délimiter les terrains de jeux. Ensuite, ils prévoient un dîner pouvant convenir à tous les appétits et établissent un périmètre de sécurité pour le feu de camp qui aura lieu en soirée. Tout au long de la démarche, les élèves réfléchissent pour arriver au meilleur résultat possible et s'assurer d'avoir tout prévu. Bref, toutes les étapes se réalisent avec l'aide des composantes (décoder, représenter, solutionner, valider et partager) de la compétence *Résoudre une situation-problème*.

Favoriser les retours réflexifs

Accompagner l'élève dans son apprentissage signifie également l'amener à s'engager dans un processus de réflexion et d'auto-évaluation. Par des questions réflexives posées au bon moment, l'élève prend peu à peu conscience des processus mentaux qui lui permettent de s'approprier et de traiter des connaissances. Il doit également pouvoir expliquer sa démarche et valider l'efficacité de ses stratégies. Plus il aura l'occasion de pratiquer cette réflexion, plus il lui sera facile d'avoir accès aux savoirs essentiels acquis et de les transférer dans des contextes différents et signifiants²⁸. Par ailleurs, ces retours réflexifs représentent des données supplémentaires qui éclairent le personnel enseignant sur la progression des apprentissages de ses élèves ainsi que sur le jugement qu'il doit porter lors de l'évaluation. Ils deviennent un outil pédagogique grâce auquel le personnel enseignant peut aider les élèves dans leurs apprentissages ainsi qu'un moyen pour ceux-ci d'apprendre à apprendre, ce qui leur sera utile dans diverses situations²⁹.

28. Robert MARTINEAU, «La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen, *Pour une pensée réflexive en éducation*, sous la direction de Richard Pallascio et Louise Lafortune, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 304-305.

29. Marc ROMAINVILLE, «Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances», *Pour une pensée réflexive en éducation*, sous la direction de Richard Pallascio et Louise Lafortune, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 80, 82-83.

Illustrations

À la Commission scolaire des Premières-Seigneuries, une SAE mise en œuvre au 1^{er} cycle du primaire dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé invite les jeunes à effectuer un travail cognitif avant les actions à poser. Dans un jeu de chat perché (*tag*) intitulé «Aquaterre, les îles de la survie», les élèves doivent exécuter une variété de déplacements en fonction de l'endroit où ils se trouvent, soit un continent, une île, un pont ou un bateau. Ils doivent d'abord analyser la situation et user de stratégies pour éviter d'être éliminés rapidement et de devenir des pirates-fantômes. À la fin du premier jeu, une étape est consacrée à l'évaluation de leur démarche et des résultats obtenus afin d'apporter des changements à leur plan d'action avant la reprise de l'activité.

À la Commission scolaire de la Capitale, une SAE interdisciplinaire est réalisée au 1^{er} cycle du secondaire pendant les cours de science et technologie et de français. En équipe, les élèves construisent d'abord un bateau pour ensuite tester sa flottaison dans une piscine dans le cadre de leurs cours de science et technologie. Toutes les équipes disposent de la même quantité de matériel. Les élèves font un plan et commencent la construction. Lors de la course permettant de tester la flottaison de leur embarcation, plusieurs équipes éprouvent des difficultés. Par la suite, chaque équipe prépare une communication orale dans le cadre du cours de français au sujet des points forts de son bateau, des problèmes rencontrés et des points à améliorer. Enfin, les élèves précisent comment ils vont s'y prendre s'ils répètent l'expérience.

□ Stimuler le transfert des connaissances³⁰

Le transfert des connaissances par le développement de compétences se réalise dans divers contextes. Il est essentiel d'offrir à l'élève une variété d'activités pour lui permettre de réfléchir sur les démarches qu'il a mises en œuvre afin de juger de leur efficacité. L'acquisition de nouvelles connaissances s'effectue en établissant des liens avec la discipline étudiée ou en tenant compte des domaines généraux de formation. Comme le Comité-conseil l'a déjà mentionné dans un avis sur ce sujet, ils sont des « lieux de transfert, de contextualisation et d'intégration d'apprentissages permettant le développement des dimensions cognitive, sociale et personnelle de l'élève³¹ ». Sur ce plan, le travail interdisciplinaire permettra à l'élève de contextualiser ses apprentissages et, par conséquent, favorisera le transfert des connaissances.

30. Jacques TARDIF et Philippe MEIRIEU, «Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances», *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, sous la direction de Luce Brossard, Québec, MultiMondes, 1999, p. 19-33 (Collection Vie pédagogique).

31. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Vers un élève citoyen. Avis au ministre de l'Éducation sur les domaines généraux de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2005, p. 26.

Illustrations

Avec la collaboration d'un parent, diététiste de profession, des élèves du 2^e cycle du primaire de la Commission scolaire de la Capitale ont élaboré une liste d'épicerie pour une grand-maman qui sortait de l'hôpital. Ils ont d'abord pensé à respecter les goûts de la dame en question en s'assurant d'équilibrer ses repas en fonction du *Guide alimentaire canadien*. La recherche d'informations sur le sujet, la lecture de recettes appropriées et l'utilisation de dépliants publicitaires afin de respecter le budget soumis ont démontré le transfert de connaissances d'une discipline à l'autre, notamment en français, en mathématique et en éducation physique, à travers le volet relatif à la santé.

À la Commission scolaire de la Capitale, dans une classe de science et technologie du 1^{er} cycle du secondaire, on simule une situation où l'Organisation des Nations unies (ONU) demande à des firmes de spécialistes d'élaborer le plan de construction d'une base de survie dans deux milieux différents (océan, montagne). Chaque firme doit se concentrer sur l'énergie, l'alimentation, l'environnement et la gestion des déchets. Toute la SAE est axée sur le rapport avec la planète en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de son environnement. Enfin, les élèves réalisent un schéma de principe simple résumant leur plan d'aménagement.

D'après le Comité-conseil, ces balises actualisent les fondements constructiviste, socioconstructiviste et cognitiviste du Programme de formation de l'école québécoise. Sans prétendre à l'exhaustivité de cette liste, il croit que le personnel enseignant, en s'y référant dans sa pratique, disposera de précieux outils pour favoriser un apprentissage efficace chez les élèves, les mener vers l'autonomie et, ainsi, concrétiser l'esprit du Programme de formation. Pour le Comité-conseil, la prise en considération de ces balises appuie, notamment, l'idée selon laquelle « le savoir n'est pas le produit de découvertes, mais le résultat d'une démarche de construction intellectuelle, d'un effort d'objectivation³² ». Le Comité-conseil en arrive à la conclusion que ces balises doivent être considérées dans le Programme de formation pour clarifier ses fondements théoriques et favoriser le renouvellement de la pratique enseignante.

■ 2.4 L'adaptation du Programme de formation de l'école québécoise: recommandation

À l'issue de l'analyse effectuée à partir de problèmes soulevés par le personnel enseignant au sujet du Programme de formation, le Comité-conseil est en mesure de proposer certaines pistes de solution pour améliorer le Programme et contribuer à sa mise

32. Marie-Françoise LEGENDRE, «Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences», *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 71.

en œuvre. Cette proposition a pour objectif d'encourager le renouvellement de la pratique enseignante et sa professionnalisation par l'entremise du Programme de formation.

D'une part, dans cet avis, en accordant une place prépondérante aux signaux du milieu, le Comité-conseil souhaite démontrer la capacité du curriculum à tenir compte de la pratique enseignante. D'autre part, il veut mettre à l'avant-scène la responsabilité professionnelle du personnel enseignant en le considérant comme un acteur du changement et non comme un simple applicateur du Programme. Dans cet esprit, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, entrevoyant la nécessité d'interroger le milieu sur la faisabilité du nouveau curriculum, s'exprimait en ces termes :

Ces retours de consultation permettront de mesurer l'écart entre les spécialistes et les professionnels du terrain. Les contenus proposés deviendront alors objets de dialogue et non de simples exercices imposés. Au terme du processus, des corrections pourront être apportées³³.

Le Comité-conseil veut favoriser une meilleure compréhension du Programme de formation pour assurer le renouvellement de la pratique enseignante, en conformité avec le paradigme de l'apprentissage. À cette étape de la mise en œuvre du nouveau pédagogique, il estime nécessaire d'apporter certains ajustements au Programme de formation de l'école québécoise.

Considérant l'importance de reconnaître le Programme de formation en tant que référentiel commun pour l'ensemble du personnel scolaire ;

considérant le caractère générique des éléments figurant sous la rubrique du contexte pédagogique dans chacune des disciplines, notamment celles du secondaire ;

considérant les difficultés des membres du personnel enseignant à associer leur pratique pédagogique aux fondements du Programme de formation ;

considérant l'importance d'adopter un vocabulaire commun dans le Programme de formation pour l'ensemble du personnel enseignant, quels que soient la discipline et l'ordre d'enseignement ;

considérant la nécessité de créer une voie de passage en introduisant les balises décrites dans le présent chapitre pour permettre au personnel enseignant de s'assurer que son enseignement est cohérent par rapport aux fondements du Programme de formation, et ce, tant en ce qui concerne l'éducation préscolaire que l'enseignement primaire ou secondaire ;

considérant les liens évidents entre la signification des apprentissages et les domaines généraux de formation ;

considérant le caractère polyvalent des compétences transversales ;

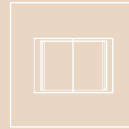
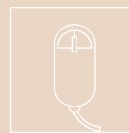
considérant les liens étroits entre les textes des domaines d'apprentissage et les disciplines qui s'y rattachent,

le Comité-conseil sur les programmes d'études recommande à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'apporter des ajustements au Programme de formation de l'école québécoise, en ce qui concerne l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, afin de concrétiser le renouvellement de la pratique enseignante.

Plus précisément, le Comité-conseil propose d'apporter les modifications suivantes au Programme de formation de l'école québécoise :

- Créer un chapitre général précédant les programmes disciplinaires et présentant le contexte pédagogique d'application du Programme. Ce chapitre devra fournir des indications claires sur la redéfinition des rôles de l'élève ainsi que de l'enseignant et inclure des balises pédagogiques permettant de mettre en pratique les orientations du Programme dans chacun des programmes disciplinaires.
- Définir clairement les rôles de l'élève et de l'enseignant.
- Revoir les programmes disciplinaires du secondaire pour en retirer les aspects génériques relatifs aux rubriques « Rôle de l'élève » et « Rôle de l'enseignant ». Toutefois, le cas échéant, la nouvelle présentation ne devra pas empêcher l'ajout de précisions sur ces rôles dans un programme disciplinaire.
- Recentrer le premier chapitre sur les grandes orientations du nouveau pédagogique et sur la structure des programmes d'études.
- Maintenir les chapitres relatifs aux domaines généraux de formation et aux compétences transversales.
- Placer les textes de présentation des domaines d'apprentissage du secondaire dans une partie introductive pour chacune des disciplines concernées plutôt que de les regrouper dans un chapitre général.

33. *Réaffirmer l'école*, p. 87-88.



Chapitre 3

Des conditions favorables

pour le renouvellement de la pratique



Dans le présent avis, le Comité-conseil fournit des indications pour la création, dans le Programme de formation, d'un chapitre introductif commun à toutes les disciplines qui favoriserait davantage le renouvellement de la pratique enseignante. Toutefois, pour s'assurer que son contenu ait un impact sur la pratique, le Comité-conseil croit que ce chapitre devrait obligatoirement être fourni à tout le personnel enseignant. Outre les ajustements demandés au chapitre précédent, le Comité-conseil est d'avis que des conditions sont nécessaires pour favoriser la mise en œuvre du Programme et privilégier l'innovation pédagogique.

Parmi ces conditions, notons la formation initiale du personnel enseignant, qui permet d'assurer sa qualité, et la formation continue, qui permet d'enrichir sa pratique, notamment en privilégiant la professionnalisation de l'enseignement grâce aux douze compétences professionnelles³⁴. L'accompagnement constitue également un point central permettant d'assurer un suivi au personnel enseignant. De plus, dans un tel contexte de changement, les écoles doivent s'adapter pour devenir des communautés d'apprentissage basées sur les enjeux sociaux d'aujourd'hui et de demain. Pour ce faire, une ouverture à la communauté est souhaitable. En effet, « la profession enseignante doit s'ouvrir davantage pour permettre à d'autres de jouer des rôles secondaires mais importants³⁵ ». L'organisation scolaire devra également être plus souple, notamment sur le plan de l'aménagement du temps dont le personnel enseignant a besoin pour s'approprier et appliquer le Programme. Enfin, le personnel enseignant devra avoir accès à plus de ressources, notamment à des outils pédagogiques conformes au Programme de formation.

34. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, p. 59.

35. *Quel avenir pour nos écoles ?*, p. 238.

La formation initiale et la formation continue

Dans un contexte de mise en œuvre, le Comité-conseil estime que la formation initiale et la formation continue devraient être considérées en priorité pour que le personnel scolaire, notamment le personnel enseignant, puisse s'approprier le Programme, connaître ses orientations de même que ses principes fondateurs et s'ouvrir à la collégialité dans une communauté apprenante. De surcroît, le Comité-conseil soutient l'importance pour le futur personnel enseignant de s'approprier, lors de sa formation initiale, les douze compétences professionnelles qu'il doit développer au cours de sa carrière. Les futurs enseignants et enseignantes doivent également pouvoir compter sur une formation de base solide à l'égard de la différenciation pédagogique et de l'évaluation des compétences. Par ailleurs, dans son avis *La formation en milieu de pratique*, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant préconise que, de leur côté, les enseignants associés qui accueillent les stagiaires doivent bénéficier régulièrement de formations offertes par les universités. Ainsi, tant le personnel en place que le futur personnel enseignant doivent recevoir un encadrement qui rend la compréhension et l'application du Programme homogènes dans les différents milieux scolaires.

En ce qui concerne la formation continue, le Comité-conseil croit, dans un premier temps, que le personnel enseignant en place qui n'a pas reçu de formation de base concernant les compétences professionnelles à développer devrait pouvoir se les approprier. Dans un deuxième temps, les résultats de la Table de pilotage du renouveau pédagogique indiquent que plus de la moitié des enseignantes et enseignants titulaires du primaire souhaitent recevoir une formation sur le contenu et la structure du Programme de formation, la différenciation pédagogique, l'élaboration ou le choix de situations d'apprentissage et d'évaluation, le développement de compétences, l'évaluation des compétences, les compétences transversales, les outils de communication, l'exploitation des domaines généraux de formation et les approches pédagogiques. Le Comité-conseil encourage tous les membres du personnel enseignant à se perfectionner afin d'enrichir leur pratique.

□ L'accompagnement

Le Comité-conseil croit que le personnel enseignant doit être lui-même accompagné afin de pouvoir, à son tour, accompagner l'élève dans ses apprentissages. Aussi, pour s'approprier le Programme de formation et assurer son application, le personnel enseignant doit-il pouvoir compter sur un soutien en relation avec le renouveau pédagogique. À ce sujet, dans un document présentant une synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation, il est question de l'urgence de créer un important dispositif d'accompagnement dans les écoles. Déjà, plusieurs universités collaborent avec le personnel scolaire, entre autres, par des recherches-actions afin de s'alimenter mutuellement au regard de l'application du Programme de formation. Le Comité-conseil est en parfait accord avec cette collégialité qui assure l'enrichissement de la pratique et il invite les milieux scolaires à y collaborer. L'accompagnement peut également être assuré par un pair ou par une conseillère ou un conseiller pédagogique. D'ailleurs, les résultats de la Table de pilotage confirment que ce type de soutien est celui qui est le plus apprécié par le personnel enseignant. Pour le Comité-conseil, le succès de l'accompagnement réside, notamment, dans le questionnement et la pratique réflexive.

□ La communauté d'apprentissage

Le Comité-conseil estime que le personnel scolaire doit accompagner l'élève dans un environnement propice à l'apprentissage et au développement de compétences. Pour y arriver, l'équipe-école est invitée à se mobiliser autour d'une seule cible, la réussite des élèves. Si cette vision est commune, la classe ou l'école devient une communauté d'apprentissage dans laquelle des personnes partagent leurs expériences et conjuguent tous leurs efforts à ceux du personnel enseignant en se concentrant sur l'apprentissage de l'élève. Le rôle de cette communauté respecte en tous points les fondements théoriques du Programme en rendant l'élève actif, en donnant du sens à ses apprentissages, en l'amenant à activer ses connaissances antérieures, en tenant compte de ses différences, en favorisant les retours réflexifs et en lui permettant de transférer ses apprentissages. Dans un avis portant sur le 2^e cycle du secondaire (phase 1), la Commission des programmes d'études affirme que, pour y arriver, elle «souhaite un engagement actif et une synergie accrue entre les différents personnels scolaires, y compris celui des services éducatifs complémentaires, soutenus par un leadership pédagogique assumé par la direction d'école³⁶». Ce leader pédagogique doit permettre de s'assurer que les besoins d'accompagnement et de formation continue du personnel enseignant soient comblés, et ce, afin de favoriser la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Le Comité-conseil pense qu'ainsi entouré l'élève sera davantage stimulé et que, par le fait même, le développement de ses compétences disciplinaires ou transversales sera facilité.

36. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle (phase 1)*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 39.

□ L'ouverture à la collectivité

Le Programme de formation stipule que l'école «est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité³⁷». Le Comité-conseil pense également que l'élève doit être en mesure d'apprendre dans un milieu ouvert à la collectivité pour pouvoir structurer son identité, exercer son pouvoir d'action et se construire une vision du monde dans un environnement qui lui est familier. En s'ouvrant à la collectivité, notamment dans le cadre de certaines activités parascolaires, l'école permet à l'élève de développer sa propre ouverture sur le monde. Puisque l'école doit être centrée sur les apprentissages de l'élève et ancrée dans la collectivité, il est important que sa gestion soit tournée vers la communauté. Le Comité-conseil tient à encourager les écoles qui se sont déjà engagées dans cette voie à poursuivre dans ce sens. De son côté, le personnel enseignant peut guider l'élève qui désire s'impliquer dans la collectivité, par exemple en s'investissant dans un organisme communautaire, tout en ayant à l'esprit la notion d'entraide qui fait de lui un élève citoyen à part entière. De plus, le personnel enseignant doit continuer d'instruire les élèves tout en leur donnant accès à des ressources de l'extérieur du milieu scolaire, notamment des artistes, qui poussent l'apprentissage au-delà des frontières disciplinaires traditionnelles. Par ailleurs, dès qu'il est question d'implication dans la collectivité, les domaines généraux de formation permettent de nouer des liens étroits avec l'environnement immédiat de l'élève, qui doit faire face aux problèmes du monde contemporain.

□ L'organisation scolaire

Les changements décrits précédemment impliquent une certaine souplesse dans l'organisation scolaire, définie comme étant «un moyen incontournable qui permet à l'école d'accomplir sa mission : instruire, socialiser, qualifier³⁸». Cette souplesse doit être présente dans toutes les composantes de l'organisation scolaire, notamment dans le choix de la grille-matière, de la grille-horaire et de l'horaire-maître. Des moments et des lieux doivent être prévus pour le travail en collégialité du personnel enseignant mais aussi des élèves. Que ce soit pour les tâches scolaires, l'accompagnement ou la vie scolaire, le personnel et les élèves tireront profit de tels moments d'échange et de partage. Pour réorganiser leur école, les membres de la direction, avec la collaboration de l'équipe-école, doivent discuter des possibilités d'aménagement du temps et, à cet égard, faire des propositions conformes au modèle d'apprentissage visé dans le Programme de formation³⁹. De leur côté, les commissions scolaires doivent

37. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 5.

38. GROUPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION COGNITIVE ET SOCIALE, *Rapport de l'expérimentation, Donner forme à la réforme (GRICS)*, Société GRICS, 2003, p. 2.

39. GROUPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION COGNITIVE ET SOCIALE, *Rapport de l'expérimentation, Donner forme à la réforme (GRICS)*, Société GRICS, 2003, p. 10.

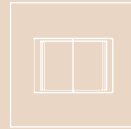
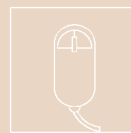
soutenir et accompagner les directions d'établissement en octroyant des ressources, en offrant des activités de formation continue et en créant des forums d'échange pour assurer des conditions favorables à l'implantation du Programme de formation. Quant au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, il doit notamment, en partenariat avec les commissions scolaires, continuer de soutenir des projets pilotes qui visent l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves. Le Comité-conseil estime qu'une telle convergence dans les actions permettrait au personnel enseignant et à tous les acteurs du milieu de se donner un moyen efficace de dégager le temps nécessaire à la concertation.

Les ressources

Le Comité-conseil croit que l'engagement de tous les acteurs du milieu est indispensable à la réussite de l'application du Programme de formation. Mais d'autres ressources sont également nécessaires. Le rapport de la Table de pilotage souligne que le personnel enseignant souhaite disposer de plus de ressources matérielles, financières et humaines. Le personnel enseignant a déjà en main le Programme de formation de l'école québécoise, qui constitue un référentiel précieux. « [Il] est donc invité à s'attacher aux fondements du Programme en le considérant comme un outil qui l'aide à prendre des décisions pertinentes pour la formation des jeunes⁴⁰. » Par ailleurs, pour amener l'élève à développer ses compétences et le guider adéquatement dans ses apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant doit disposer d'une variété de ressources matérielles : matériel didactique, bibliothèque riche, matériel informatique. Elle ou il doit également pouvoir compter sur d'autres acteurs : membre de la direction, collègue, membre du personnel non enseignant, professionnel, parent, artiste, conférencier, consultant, etc. C'est ainsi qu'elle ou il pourra offrir à l'élève une diversité de ressources autant humaines que matérielles.

Le Comité-conseil estime que ces conditions réunies faciliteraient la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise et que le personnel enseignant disposerait ainsi d'outils précieux pour combler ses besoins et renouveler sa pratique.

40. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 13.



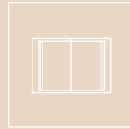
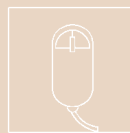
Conclusion



Le présent avis sur le renouvellement de la pratique enseignante est l'initiative du Comité-conseil sur les programmes d'études, soucieux d'améliorer le curriculum par l'entremise de son mandat en matière d'adaptation continue des programmes. Le Comité-conseil a jugé nécessaire de mener une réflexion sur l'évolution de la pratique enseignante en y incluant des conditions de mise en œuvre, compte tenu des difficultés liées à la complexité et à la nouveauté des programmes d'études. Il a donc analysé certaines convictions des milieux scolaires et proposé des explications faisant appel au nouveau rôle professionnel du personnel enseignant. À partir d'une démarche transparente et enracinée dans les milieux scolaires, le Comité-conseil a formulé une recommandation destinée à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et présenté des conditions de mise en œuvre qui favorisent l'implantation du Programme et le renouvellement de la pratique enseignante.

Dans sa recommandation, le Comité-conseil demande de créer, dans le Programme de formation, un chapitre général qui contienne des balises pédagogiques permettant au personnel enseignant de mieux adapter son enseignement au Programme. Il estime que plus le programme sera explicite quant aux rôles de l'élève et de l'enseignant, plus il servira de levier pour le renouvellement de la pratique professionnelle. De plus, cet outil sera utile non seulement au personnel enseignant, mais aussi à tous les acteurs qui travaillent auprès des élèves. Le Comité-conseil croit également que les convictions ambiguës à l'égard de l'acte d'enseigner seront moins courantes. Étant donné le caractère référentiel du Programme de formation, le Comité-conseil considère que tout le personnel enseignant devrait avoir facilement accès à ce chapitre concrétisant l'évolution du rôle de l'enseignante et de l'enseignant.

Le Comité-conseil conclut son avis en soutenant l'importance de réunir certaines conditions de mise en œuvre puisque l'enseignante ou l'enseignant, qui constitue le premier acteur auprès de l'élève, doit compter sur des moyens lui permettant de renouveler sa pratique. Aux yeux du Comité-conseil, l'adaptation continue du Programme de formation de l'école québécoise, qui consiste à suggérer à la ministre des améliorations à apporter, permet d'assurer son évolution. Il garde toujours à l'esprit que le Programme doit s'ajuster aux exigences d'une société qui évolue constamment.



Annexe 1

Liste des membres

des groupes de discussion



COMITÉ DU PRIMAIRE

Personnel du Comité-conseil sur les programmes d'études

Brigitte FECTEAU	Coprésidente
Édith ROUSSEL	Coprésidente

Personnel enseignant au primaire

Isabelle DUBOIS	CS des Navigateurs
Jacynthe FORTIN	CS du Lac-Saint-Jean
Kim GROMKO	CS Lester-B.-Pearson
Paule SAVARD	CS de Portneuf
Dominic SOUCY	CS des Premières-Seigneuries
Hélène TOUPIN	CS de la Capitale

Personnel enseignant au secondaire

Mélanie RHAINDS	CS de la Capitale
-----------------	-------------------

COMITÉ DU SECONDAIRE

Personnel du Comité-conseil sur les programmes d'études

Julie FILION	Coprésidente
Richard (Dik) HARRIS	Coprésident

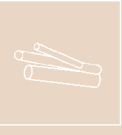
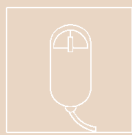
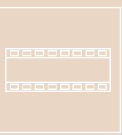
Personnel enseignant au secondaire

Stéphanie ADAMS	CS du Pays-des-Bleuets
Daniel CHAREST	CS des Laurentides
Mario FORGUES	CS des Grandes-Seigneuries
Pierre-Yves GRENIER	CS des Découvreurs
Stacy KAUFMAN*	CS English-Montréal
Annie LABBÉ	CS de la Capitale
Philippe LABROSSE	CS Marguerite-Bourgeoys

Personnel enseignant au primaire

Annie LEBLANC	CS de Saint-Hyacinthe
Despina MICHAKIS	CS English-Montréal

* Cette personne était absente lors de la tenue du groupe de discussion.



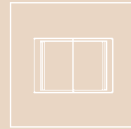
Annexe 2

Personne ressource de la table ronde



Denise BAILLARGEON
Suzanne JACOB
Nicole TARDIF

consultante
consultante
professeure à l'Université
de Sherbrooke



Annexe 3

Liste des membres et du personnel

du Comité-conseil sur les programmes d'études



■ PRÉSIDENT

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

■ MEMBRES

Anne BEAULIEU, parent d'élève
Commission scolaire de la Capitale

François BIBEAU, adjoint de la directrice des études
Cégep Limoilou

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

Brigitte FECTEAU, enseignante au présecondaire
Commission scolaire de Portneuf

Julie FILION, enseignante de français au secondaire
Commission scolaire du Val-des-Cerfs

Richard HARRIS, professeur de physique
Université McGill

Linda LECLERC, conseillère pédagogique
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Philippe R. RICHARD, professeur de didactique des mathématiques
Université de Montréal

Édith ROUSSEL, enseignante au primaire
Commission scolaire René-Lévesque

Liliane YIPTONG, enseignante au primaire
Commission scolaire English-Montréal

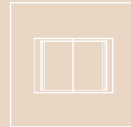
■ PERSONNEL

Francine BÉLANGER, coordonnatrice

Agathe FISET, spécialiste en sciences de l'éducation

Marcelle MAHEUX, agente de secrétariat

Isabelle TREMBLAY, spécialiste en sciences de l'éducation



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



ANGELO, Thomas Anthony.

«A “Teacher’s Dozen”. Fourteen General, Research-Based Principles for Improving Higher Learning in Our Classrooms», *AAHE Bulletin*, avril 1993, p. 3-13.

BEAUDRY, Nicole.

«Les nouvelles orientations pour la formation continue du personnel enseignant», *L’école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement?*, sous la direction de Richard Pallascio et Nicole Beaudry, Québec, Presses de l’Université du Québec, 2000, p. 83-92.

BÉDARD, Denis.

«Les retombées de la recherche en sciences de l’éducation sur les pratiques pédagogiques» *Vie pédagogique*, n° 138, février-mars 2006, p. 50-53.

BECKERS, Jacqueline.

Développer et évaluer des compétences à l’école : vers plus d’efficacité et d’équité, Bruxelles, Labor, 2002, 161 p.

BROOKS, Martin G. et Jacqueline GRENNON BROOKS.

«The Courage to Be Constructivist», *Educational Leadership*, vol. 57, n° 3, novembre 1999.

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

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

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L’INNOVATION DANS L’ENSEIGNEMENT.

Quel avenir pour nos écoles?, Paris, Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE), 2001, 278 p. (L’école de demain).

COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D’ÉTUDES.

Cadre de référence pour l’examen et l’adaptation continue du Programme de formation de l’école québécoise, 2005, [En ligne], 71 p. [<http://www.ccpe.gouv.qc.ca/examen.htm>] (Consulté en 2007).

COMITÉ D’ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE).

La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer. Avis au ministre, Québec, 2005, 73 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D’ÉTUDES.

Enseignement secondaire, deuxième cycle (phase 1), avis au ministre de l’Éducation, du Loisir et du Sport sur l’approbation du Programme de formation de l’école québécoise, Québec, ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 59 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D’ÉTUDES.

Pour des élèves différents, des programmes motivants. avis au ministre de l’Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire, Québec, ministère de l’Éducation, 2003, 39 p.

COMMISSION DES PROGRAMMES D’ÉTUDES.

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

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L’ÉDUCATION.

L’activité pédagogique : bilan et perspectives de renouveau, étude réalisée pour le Conseil supérieur de l’éducation dans le cadre de son rapport annuel 1992-1993, Québec, 1993, 86 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L’ÉDUCATION.

L’appropriation locale de la réforme. Un défi à la mesure de l’école secondaire, avis au ministre de l’Éducation, Québec, 2003, 80 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L’ÉDUCATION.

Rénover le curriculum du primaire et du secondaire, avis au ministre de l’Éducation, Québec, 1994, 116 p.

DELORS, Jacques.

L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, UNESCO, 1996, 288 p.

GIORDAN, André.

«Pour un environnement didactique complexe», *Cahiers pédagogiques, La culture scientifique*, Paris, 61^e année, n° 443, mai 2006.

GIORDAN, André.

Apprendre !, Paris, Belin, 1998, 255 p.

GLASERSFELD, Ernst von.

«Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?», *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glaserfeld*, sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, 340 p.

GLASERSFELD, Ernst von.

«Questions et réponses au sujet du constructivisme radical», *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glaserfeld*, sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 291-318.

GROUPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION COGNITIVE ET SOCIALE.

Rapport de l'expérimentation, Donner forme à la réforme (GRICS), Société GRICS, 2003, 51 p.

INCHAUSPÉ, Paul.

L'expérience québécoise de la réforme du curriculum d'études, allocution prononcée dans le cadre du colloque sur les compétences et les savoirs, Alger, 2001, 13 p.

INCHAUSPÉ, Paul.

Pour l'école. Lettre à un enseignant sur la réforme des programmes, Montréal, Liber, 2007, 178 p.

JONNAERT, Philippe.

«Une compétence peut-elle être décontextualisée?», *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, sous la direction de Philippe Jonnaert et Armand M'Batika, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, 223 p..

JONNAERT, Philippe, Johanne BARRETTE, Domenico MASCIOTRA et Mane YAYA

La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent», Montréal, Observatoire des réformes en éducation, 2006, 40 p.

LAFORTUNE, Louise et Colette DEAUDELIN.

Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001, 208 p.

LAVE, Jean et Étienne WENGER.

Communities of Practice, 2003, [En ligne].
[http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm]
(Consulté en 2006).

LEGENBRE, Marie-Françoise.

«Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences», *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glaserfeld*, sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, 340 p.

LEGENBRE, Marie-Françoise.

«Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation», *Les réformes curriculaires. Regards croisés*, sous la direction de Philippe Jonnaert et Armand M'Batika, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, 223 p.

LASNIER, François.

Réussir la formation par compétences, Montréal, Guérin, 2000, 485 p.

MARTINEAU, Robert.

«La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen», *Pour une pensée réflexive en éducation*, sous la direction de Richard Pallascio et Louise Lafortune, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000.

MEIRIEU, Philippe.

L'école, mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée, Issy-les-Moulineaux, ESF, 1985, 188 p.

NOISEUX, Gilles.

Traité de formation à l'enseignement par médiation. Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle, Sainte-Foy, MST Éditeur, 1997, 236 p.

PALLASCIO, Richard.

«Les situations-problèmes : un concept central du nouveau programme de mathématique», *Vie pédagogique*, n° 136, septembre-octobre 2005, p. 32-35.

PELLETIER, G..

Piloter le changement : une question de leadership et d'accompagnement, allocution prononcée lors de la rencontre nationale des 25 et 26 octobre 2005, Laval.

PERRENOUD, Philippe.

Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF, 1995, 125 p.

PERRENOUD, Philippe.

La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec, Paris, ESF, 1996, 205 p.

PERRENOUD, Philippe.

Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques, chapitre 4, sous la direction de Luce Brossard et Arthur Marsolais, Québec, MultiMondes, 1999, 176 p. (Vie pédagogique).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.

Faire avancer l'école, Québec, ministère de l'Éducation, 1993, 39 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.

La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec, ministère de l'Éducation, 2001, 253 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.

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

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.

Les États généraux sur l'Éducation 1995-1996. Exposé de la situation, Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 132 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.

Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, 2001, [En ligne]. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm>] (Consulté en 2006).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.

Politique d'évaluation des apprentissages, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, 68 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.

Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, Québec, ministère de l'Éducation, 1994, 45 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, 575 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.

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

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.

Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire, rapport final de la Table de pilotage du nouveau pédagogique, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, décembre 2006, 158 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.

Indicateurs de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, 160 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.

La différenciation de l'évaluation. Questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels, fiche distribuée lors de la session de formation des personnes-ressources, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 27 et 28 novembre 2006, 18 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.

Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle, document de travail aux fins de validation, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, 1051 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT.

Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du nouveau pédagogique, document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 2006, 45 p.

ROMAINVILLE, Marc.

«Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances», *Pour une pensée réflexive en éducation*, sous la direction de Richard Pallascio et Louise Lafortune, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, 351 p.

TARDIF, Jacques.

Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Logiques, 1992, 474 p.

TARDIF, Jacques et Philippe MEIRIEU.

«Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances», *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, sous la direction de Luce Brossard, Québec, MultiMondes, 1999, 192 p. (Collection Vie pédagogique)

TROTTIER, Daniel.

«Curriculum de l'enseignement primaire : vers une pédagogie imposée», *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Sherbrooke, CRP, 2005, 421 p.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel.

«Former à la complexité», *Les cahiers pédagogiques*, n° 436, octobre 2005.



**Comité-conseil
sur les programmes
d'études**



Publié par le Comité-conseil sur les programmes d'études

200, chemin Sainte-Foy
4^e étage, bureau 4.41
Québec (Québec) G1R 6B2

Téléphone : 418 646-0133
Télécopieur : 418 643-5431
Courriel : ccpe@mels.gouv.qc.ca

On peut télécharger tous les documents du Comité-conseil
sur les programmes d'études à partir du site Internet suivant :
www.ccpe.gouv.qc.ca