

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION SUR L'APPROBATION DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

(PREMIER CYCLE)

Mai 2000

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

1. L'ARCHITECTURE DU PROGRAMME DE FORMATION

1.1 Une nouvelle approche : enjeux et difficultés

Une approche prometteuse...

Une approche qui fixe la barre haute

1.2 Le texte de présentation du Programme de formation : un appel à plus de précision et de cohérence

Changement de paradigme : une transition pas toujours claire

Évaluation formative et sommative : confusion et perplexité

Rôle des parents : réaffirmer son importance

1.3 Structure des programmes : simplification souhaitée

Des définitions peu utiles, faute de contexte

L'absence d'indications sur le caractère obligatoire des éléments de la compétence

Des concepts communs appliqués avec plus ou moins d'uniformité

2. UN PROGRAMME DE FORMATION AMÉLIORÉ, MAIS...

2.1 Des aspects transversaux à considérer

Effort d'harmonisation et de précision à compléter

Indications particulières relatives aux élèves à risque : des choix de valeur inégale

Apprentissages essentiels, enrichissement, marge de manœuvre : des ambiguïtés à lever

Suggestions généralement pertinentes et utiles

Interdisciplinarité quasi absente

Rehaussement culturel : une réflexion à poursuivre

2.2 La révision des programmes d'études : des améliorations notables, mais des résultats parfois décevants...

Recommandation globale

Le Programme des programmes

Le programme d'éducation préscolaire

Le domaine des langues

Français, langue d'enseignement

Anglais, langue d'enseignement

Français, langue seconde

Français, langue seconde – immersion

Français – accueil

Le domaine de la mathématique, des sciences et de la technologie

Mathématiques

Le domaine des arts

Art dramatique

Arts plastiques

Danse

Musique

Le domaine du développement personnel

Éducation physique et à la santé

Enseignement moral

3. DES CONDITIONS ESSENTIELLES POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE FORMATION

3.1 Un appel à la souplesse dans l'application des programmes d'études : dans quel sens?

3.2 La formation du personnel enseignant

La formation initiale

La formation continue

3.3 Informer les parents

CONCLUSION

ANNEXE 1 – LETTRE DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

ANNEXE 2 – LISTE DES MEMBRES DES COMITÉS D'EXPERTS ET D'EXPERTES ET DES INFORMATEURS ET INFORMATRICES CLÉS

ANNEXE 3 – LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

INTRODUCTION

À la suite des États généraux sur l'éducation en 1995-1996, le milieu scolaire était invité à prendre le virage du succès selon les orientations ministérielles formulées dans l'énoncé de politique éducative

L'école, tout un programme. La réforme qui y était présentée devait mener à une révision en profondeur des programmes d'études dans le but d'atteindre la réussite du plus grand nombre d'élèves. On y proposait également la création de la Commission des programmes d'études⁽¹⁾ et y décrivait son mandat. C'est ainsi que, en vertu de l'article 477.4 de la Loi sur l'instruction publique, la Commission des programmes d'études a pour mission de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative aux programmes d'études, notamment de lui faire des recommandations sur l'approbation des programmes, qui sont élaborés par le Ministère.

En réponse à l'invitation que lui lançait le ministre, M. François Legault, de lui faire part dans les meilleurs délais de ses réactions et commentaires sur la première version du Programme de formation mise à la disposition des organismes scolaires, la Commission a publié ses observations⁽²⁾ dans un document intitulé Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle).

Dans une lettre qu'il adressait à la présidente(3), le ministre de l'Éducation demandait à la Commission de lui présenter un avis, avant le 1^{er} mai 2000, sur la version révisée du Programme de formation de l'éducation préscolaire et du premier cycle de l'enseignement primaire (1^{er} mars 2000), afin que la version finale soit transmise aux organismes scolaires en juin prochain.

Pour formuler cet avis, la Commission a procédé au réexamen du Programme de formation en tenant compte des exigences qu'elle avait formulées dans le document [*Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*](#)(4) et qui se fondaient sur l'énoncé de politique éducative [*L'école, tout un programme*](#) ainsi que sur le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum intitulé [*Réaffirmer l'école*](#).

Lors de son premier examen du Programme de formation, la Commission avait mis sur pied des comités d'experts et d'expertes pour obtenir l'éclairage de personnes issues des milieux scolaire et universitaire. Pour le réexamen des programmes, la Commission a eu recours cette fois à quelques informateurs ou informatrices clés sur des questions qui lui semblaient problématiques. Elle a également procédé à la réalisation d'études documentaires.

Le présent avis revêt une importance cruciale. Bien qu'il porte sur les programmes du début du cursus scolaire – le programme d'éducation préscolaire et les programmes d'études du premier cycle, sans oublier le Programme des programmes du primaire –, cet avis a des incidences sur toute la scolarité obligatoire, compte tenu du modèle retenu par le Ministère et de sa décision de développer les mêmes compétences du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Toutefois, la Commission tient à rappeler que, en l'absence de tradition sur laquelle s'appuyer, la réforme des programmes en cours demeure, à plusieurs égards, un « chantier ouvert ». En conséquence, dans une perspective d'adaptation continue, le présent avis ne saurait déterminer, de façon définitive et absolue, les améliorations et corrections à apporter à chacun des programmes d'études. C'est donc dire qu'au cours des prochains mois, voire des prochaines années, la Commission se réserve la possibilité de jeter un nouveau regard sur le contenu des programmes qui font l'objet du présent document.

La Commission a choisi d'analyser en profondeur l'architecture d'ensemble du Programme de formation. En effet, le passage de programmes axés sur des objectifs à des programmes axés sur des compétences nécessite de mettre en relief les enjeux de cette nouvelle approche et les difficultés qu'elle comporte, notamment parce qu'elle s'inscrit dans un « environnement systémique » dont il faut tenir compte dans l'implantation de la réforme, afin d'en assurer le succès. Il paraît également essentiel à la Commission de faire l'analyse critique des concepts et des définitions qui structurent le Programme vu leur nouveauté et leur complexité. Ce sera l'objet du premier chapitre.

Dans le deuxième chapitre, la Commission a choisi de regrouper un ensemble de commentaires de nature plutôt générale qui touchent tous les programmes d'études. Puis, elle formule une recommandation globale sur le Programme de formation et aborde ensuite chaque programme à l'étude en ciblant les corrections à apporter.

Enfin, dans le dernier chapitre, la Commission attire l'attention du ministre sur les conditions qu'elle juge

indispensables à la réussite de l'implantation des programmes d'études.

1 L'ARCHITECTURE DU PROGRAMME DE FORMATION

1.1 Une nouvelle approche : enjeux et difficultés

Le [Programme de formation de l'école québécoise](#) fait écho à bon nombre de demandes exprimées par les citoyens à l'occasion des États généraux sur l'éducation. Cet exercice a permis de déceler un certain nombre de lacunes dans les programmes d'études en vigueur et la « cure de rajeunissement » attendue s'est traduite par : une meilleure prise en considération des plus récents développements en psychologie cognitive, en pédagogie et en didactique; un rehaussement des exigences; une conception renouvelée de l'apprentissage qui réserve un rôle actif à l'élève dans la construction de ses savoirs; une rupture avec la parcellisation du curriculum du fait d'un regroupement des programmes d'études par domaine et d'une organisation scolaire par cycles; un souci d'ouverture à l'interdisciplinarité et à la transversalité; une concision qui fait mieux ressortir les savoirs essentiels à construire; une place importante réservée aux apprentissages liés à la communication; et, enfin, le souci d'accorder une plus grande marge de manœuvre au personnel enseignant.

Dans son document intitulé [Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise \(premier cycle\)](#), la Commission a mentionné toutes ces améliorations et a reconnu que la version provisoire du Programme de formation était un pas dans la bonne direction. Elle a ainsi souligné les efforts importants de redressement qui ont été déployés par le Ministère pour moderniser les programmes d'études et en rehausser le contenu. Toutefois, la Commission a également relevé un certain nombre de problèmes et d'imprécisions qui touchaient l'architecture d'ensemble du Programme de formation et chacune de ses composantes dans les programmes d'études. Le présent chapitre s'inscrit dans la continuité des premières observations de la Commission. Celle-ci expose d'abord les enjeux de l'approche par compétences et les difficultés qu'elle pose pour chacun des acteurs du milieu scolaire. Elle tente ensuite de voir dans quelle mesure cette nouvelle version du Programme de formation répond aux exigences du modèle retenu et aux attentes qu'elle a déjà signifiées au ministre de l'Éducation.

Dans ses [Réactions et commentaires](#), la Commission affirmait ne pas remettre en cause l'approche choisie pour structurer les programmes d'études. Elle reconnaît que le Ministère a fait un choix judicieux et elle désire montrer dans le présent avis en quoi cette approche justifie une réforme des programmes dont l'ampleur va bien au-delà d'une simple réforme du contenu des programmes, mais qui touche au contraire tous les aspects de la vie scolaire.

Une approche prometteuse

La Commission est d'avis que l'approche par compétences constitue un choix approprié pour aider l'école à remplir sa triple mission, soit instruire, socialiser et qualifier les élèves du Québec. Afin d'instruire, l'école doit stimuler le développement intellectuel des élèves et viser la maîtrise des savoirs. Or maîtriser les savoirs ne consiste plus uniquement à les assimiler, mais à faire en sorte qu'ils deviennent des outils pour penser et pour agir comme citoyenne et citoyen appelé à relever de nouveaux défis. « Être cultivé

aujourd'hui, c'est savoir intégrer », comme le rapporte Roland Arpin(5). Être socialisé, c'est vivre en citoyen averti et responsable, dans un contexte social en mouvance, dans une société inondée par l'information. Se qualifier sur le marché du travail dans une société en constante évolution, c'est aussi savoir intégrer des connaissances et des attitudes qui permettent de se tailler une place dans cette société.

L'approche par compétences devrait justement favoriser l'intégration des savoirs par la mobilisation des connaissances dans des situations complexes. Or, dans le domaine de l'éducation, ce que vise la réforme actuelle des programmes, c'est assurer le développement et le transfert de compétences et leur viabilité au-delà du milieu scolaire. Trop souvent, les savoirs scolaires semblent déconnectés de la vie courante ou sont vides de sens pour une partie des élèves qui ne sont pas capables de s'en servir dans d'autres situations que la vie scolaire.

L'école est un lieu où les jeunes peuvent s'imprégner du plaisir d'apprendre et de connaître, un lieu de découverte et de défis. Or l'approche par compétences suppose que les élèves sont placés dans des situations qui donnent du sens à leurs apprentissages, qu'ils sont actifs dans la construction de leurs compétences et qu'ils intègrent leurs savoirs en établissant des liens entre les savoirs disciplinaires et la vie. Comme le développement de compétences exige du temps, il serait tout indiqué de laisser du temps aux élèves pour apprendre en répartissant dorénavant les apprentissages sur la durée d'un cycle et en ciblant les apprentissages essentiels. Il peut paraître plus long de développer des compétences au début du parcours scolaire, mais si les apprentissages sont bien intégrés et que le développement des compétences est bien amorcé, le temps consenti au début du primaire sera récupéré plus tard puisque les acquis auront été consolidés et seront bien ancrés. Ainsi, dans ce nouveau paradigme, les élèves devraient y gagner en intérêt et en motivation et au regard de la qualité et de la pérennité des apprentissages.

De son côté, le personnel enseignant trouvera, dans l'application des nouveaux programmes élaborés par compétences, une occasion de voir reconnaître son expertise en matière pédagogique. Il pourra profiter de la marge de manœuvre qui lui est laissée dans le choix des moyens qu'il jugera les plus appropriés pour exercer sa profession efficacement. En passant d'une pédagogie de la transmission des savoirs à une pédagogie de la construction des connaissances et des compétences, les enseignantes et les enseignants seront mis au défi de créer des situations d'apprentissage plus complexes et mieux adaptées aux besoins des élèves, de jouer le rôle de médiateur dans le soutien à l'apprentissage et d'adopter des façons de faire et des approches qui amènent les élèves à développer les compétences proposées. Ce travail demande de nouvelles compétences aux enseignants et enseignantes et se situe dans un mouvement de professionnalisation.

De plus, le fait de travailler par cycles(6) devrait permettre à l'enseignant d'avoir plus de temps et d'espace pour assurer la différenciation pédagogique qui consiste à faire le suivi et le pilotage des parcours individuels de développement et d'apprentissage des élèves. Il s'agit de donner à tous les élèves les meilleures chances d'apprendre et de développer des compétences en leur proposant des approches, des activités et du matériel variés. Étant donné que les élèves ne progressent pas au même rythme, il est souhaitable que chacun soit confronté aussi souvent que possible à des situations d'apprentissage optimales et susceptibles de le faire progresser dans la bonne voie. La différenciation permet donc à l'élève de poursuivre un chemin original, tout en faisant des bouts de chemin avec d'autres(7), et les cycles s'y prêtent bien. Bien entendu, les cycles doivent être définis non plus à partir d'une structure administrative aux fins d'enseignement, mais plutôt comme une étape pluriannuelle déterminée en

fonction des compétences à construire et des savoirs à maîtriser. En fin de parcours, l'enseignant aura la satisfaction de voir que les élèves auront développé des compétences qu'ils seront capables de réinvestir dans de nouvelles situations.

Les parents pourront, quant à eux, trouver un intérêt à cette nouvelle approche qui leur donne l'occasion de faire des liens entre les apprentissages scolaires et la vie à la maison, en ce qui concerne les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie, sans oublier les disciplines. Il y a là une ouverture intéressante à la collaboration entre la famille et l'école.

Une approche qui fixe la barre haute

Le choix de l'approche par compétences se situe dans la ligne de pensée de l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme*, qui voulait introduire plus de rigueur à l'école sur le plan de la réussite éducative(8). Or les compétences se développent par la réalisation de tâches complexes, ce qui fixe la barre haute autant pour les élèves que pour le personnel enseignant.

Pour ce qui est des élèves, cette approche exige d'eux d'une certaine manière plus d'abstraction, plus de mobilité, plus d'initiative, plus d'autonomie que les exercices scolaires habituels. La Commission souligne toutefois que le fait de demander maintenant à l'élève d'être actif dans ses apprentissages ne saurait servir d'excuse pour le tenir responsable de ses échecs et lui en faire porter tout le blâme.

La barre est également haute pour les enseignantes et les enseignants qui auront à passer du paradigme de la transmission des savoirs à celui de la construction des connaissances, à adopter une pratique réflexive, à travailler à la différenciation du cheminement des élèves afin de tenir compte de leur rythme d'apprentissage et de leur façon d'apprendre. Il est illusoire de penser que cette approche puisse à elle seule enrayer l'échec scolaire. Comme l'affirme Perrenoud, « Une pédagogie des compétences faiblement différenciée pourrait produire de l'échec autant qu'une pédagogie des connaissances, peut-être davantage (9). »

Appelés à travailler par cycles d'apprentissage, les enseignantes et les enseignants auront à se concerter, à travailler en équipe plutôt qu'individuellement et à planifier les activités d'apprentissage et d'évaluation en collégialité. Ils seront également invités à établir de nouvelles modalités organisationnelles concernant le temps, les locaux et la formation des groupes d'élèves(10).

Pour leur part, les parents pourront être étonnés par cette approche novatrice. Éduqués dans une tradition de transmission plutôt que de construction des connaissances, ils pourront trouver étrange de voir les élèves travailler à des projets ou en équipe, et de constater qu'ils apprennent les concepts de façon active plutôt que de façon traditionnelle. Il leur faudra donc saisir l'enjeu de cette réforme dont l'approche par compétences constitue le fer de lance.

La Commission considère que l'approche par compétences est exigeante et que les risques de dérive existent. En ce sens, cette approche ne constitue pas en soi le remède à l'échec scolaire. C'est tout le système dans lequel elle s'inscrit qui rend la réussite éducative possible. À cet égard, la Commission considère que le succès de l'implantation de programmes élaborés par compétences dépend de certaines

conditions de mise en œuvre sur lesquelles elle reviendra.

1.2 Le texte de présentation du Programme de formation : un appel à plus de précision et de cohérence

La Commission a accordé une attention particulière au texte de présentation du Programme de formation qui lui a été soumis le 1^{er} mars dernier et considère que les fondements ayant présidé à l'élaboration des nouveaux programmes devraient être traduits avec clarté et conviction d'entrée de jeu, dès les premières lignes du Programme. Il s'agit d'un lieu privilégié pour expliquer : les assises et le contexte de la réforme en cours; les choix exercés par les concepteurs et conceptrices du Programme et les motifs à l'appui de leurs décisions; les enjeux et les défis posés par le modèle retenu; les attentes à satisfaire; et les espoirs à concrétiser. Avec une économie de mots, le texte de présentation doit insuffler le goût du changement, mobiliser et susciter l'adhésion du milieu; il doit aussi permettre de comprendre comment sont construits les programmes et comment se déploient les compétences de même que le rôle et la place de leurs composantes. C'est un défi considérable.

La section *Généralités* du Programme de formation essaie de répondre à cette attente. Elle est constituée de six rubriques distinctes, mais complémentaires : *Mission de l'école*; *But de l'école primaire*; *Visées du programme de formation*; *Conception de l'apprentissage et de l'évaluation*; *Programme de formation*; *Structure des programmes*.

La Commission constate avec satisfaction que les textes présentant les missions de l'école ont été actualisés et que les liens avec les principes et les exigences de la réforme sont exposés plus clairement. Le but de l'école primaire est aussi mieux circonscrit et s'accorde généralement bien aux intentions formulées dans les programmes d'études. Les visées(11) du Programme de formation sont en étroite concordance avec l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*(12), qui tient lieu de guide et de fil conducteur de la réforme des programmes en cours. La conception de l'apprentissage et de l'évaluation qui doit imprégner l'ensemble du Programme de formation a été introduite avec justesse afin d'éclairer les pédagogues sur les fondements qui doivent guider leurs actions quotidiennes. Une section portant sur le Programme de formation lui-même a été ajoutée pour expliquer son articulation d'ensemble et son caractère systémique. Enfin, une dernière section, constituée essentiellement de définitions, présente la structure des programmes.

Si, du point de vue de la Commission, les sujets inscrits dans la section *Généralités* du Programme de formation couvrent bien les aspects essentiels, la précision et la cohérence ne sont toutefois pas toujours au rendez-vous.

Changement de paradigme : une transition pas toujours claire

Les nouveaux programmes d'études, désormais axés sur le développement de compétences, supposent une conception renouvelée de l'apprentissage et de l'enseignement. Plus qu'un changement dans la formulation même des programmes, ce choix introduit un changement de paradigme qui s'appuie sur une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. Selon cette approche, l'élève participe activement à la

construction de ses connaissances : il est un agent actif. L'enseignant, pour sa part, est un médiateur dont la tâche est de proposer des situations d'apprentissage contextualisées et signifiantes, et de décontextualiser et recontextualiser l'apprentissage afin de permettre à l'élève de mobiliser et de transférer ses connaissances dans d'autres contextes scolaires ou dans la vie courante.

Ce changement de paradigme est au cœur de la section *Généralités* exposées dans le texte de présentation du Programme de formation. On y fait mention des principes qui fondent le socioconstructivisme⁽¹³⁾ et on prend soin de redéfinir les rôles de l'élève et de l'enseignant selon cette perspective. La Commission constate toutefois que le vocabulaire et les expressions utilisés dans certaines rubriques participent encore de l'ancien paradigme, celui-là plus axé sur la transmission et l'acquisition de connaissances que sur leur construction et leur appropriation par l'élève⁽¹⁴⁾.

De l'avis de la Commission, ce chevauchement entre deux paradigmes témoigne d'une intégration encore fragile des fondements de l'approche par compétences. Au-delà du vocabulaire, la Commission constate que cette confusion a des effets sur les programmes d'études eux-mêmes, car ils n'ont pas tous atteint le même degré de maturité et de précision dans leur formulation.

Évaluation formative et sommative : confusion et perplexité

Le volet « évaluation » de la rubrique *Conception de l'apprentissage et de l'évaluation* laisse la Commission perplexe. En l'absence du cadre de référence en évaluation des apprentissages, la Commission ne peut en effet apprécier à leur juste valeur les propos avancés dans cette section du Programme de formation.

La Commission constate que, sous la rubrique *Place de l'évaluation dans l'apprentissage*⁽¹⁵⁾, on entretient une certaine confusion entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Alors que l'on tente de circonscrire les fonctions de l'évaluation formative, on mentionne que « les informations recueillies et colligées permettent, à des moments déterminés, de tirer des conclusions sommatives ou certificatives ». Quels sont ces moments déterminés? L'évaluation formative peut-elle ainsi être détournée de ses fins premières? Plus encore, pourquoi parler d'évaluation certificative au primaire alors qu'elle n'intervient qu'au secondaire?

La Commission attire l'attention du ministre sur la nécessité de préciser les orientations en matière d'évaluation et de rendre disponible le cadre de référence en évaluation des apprentissages dès la mise en application des programmes d'études. En effet, compte tenu du haut degré de convergence qui doit caractériser les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation dans une approche par compétences, et compte tenu de l'importante démarche d'appropriation et de formation que nécessitera le seul volet de l'évaluation de la part du personnel enseignant, tout délai dans la diffusion du cadre de référence pourrait, selon la Commission, compromettre l'application même des nouveaux programmes d'études.

Rôle des parents : réaffirmer son importance

L'influence des parents sur la réussite scolaire de leur enfant est reconnue. La Commission note avec

satisfaction que le Programme de formation n'est pas silencieux à ce sujet puisque la rubrique réservée aux travaux personnels de l'élève(16) décrit la contribution attendue des parents.

La Commission note toutefois que les parents ont un rôle beaucoup plus important et intéressant à jouer que celui qui leur est attribué dans le nouveau Programme de formation : « Ils sont la courroie de transmission (...) ». Cette expression manque non seulement de noblesse pour parler du rôle des parents, mais elle participe aussi d'une vision « réductrice » dont la présente réforme cherche précisément à se distancer. On mentionne plus loin que « leur participation à la réalisation des travaux personnels leur permet de suivre le cheminement de leur enfant ». Cette assertion est erronée, car les parents n'ont pas à faire le travail de l'élève. On devrait plutôt les inviter à superviser les tâches et à entretenir la motivation et l'intérêt de leur enfant vis-à-vis de l'école.

De l'avis de la Commission, l'importance des parents dans la mise en œuvre de la présente réforme des programmes justifie que l'on prévoit une rubrique particulière consacrée au rôle qui leur est réservé comme partenaires et collaborateurs de l'école.

1.3 Structure des programmes : simplification souhaitée

Des définitions peu utiles, faute de contexte

Une autre section des *Généralités* a retenu l'attention de la Commission, soit celle qui a trait à la structure des programmes(17), constituée uniquement de définitions relatives au modèle retenu, axé sur le développement des compétences. Compte tenu de son importance, la Commission a choisi d'y consacrer la présente section de l'avis.

Les concepts et définitions présentés(18) prendraient tout leur sens s'ils étaient mis en relation avec les fondements de la réforme, du socioconstructivisme et de l'approche par compétences. La Commission note à regret que le Programme de formation est peu explicite sur ces liens et craint que cela compromette les résultats escomptés.

Lors d'une conférence sur le socioconstructivisme, Marie-Françoise Legendre, professeure adjointe au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, mettait en évidence deux pièges possibles de la réforme :

Appliquer la réforme sans connaître et comprendre ses fondements risque de fausser les résultats. D'un côté, il y a les réformes sans changements : celles qui consistent à donner un nouvel habillage rhétorique à des pratiques courantes – par exemple, croire que compétence est un nouveau mot pour parler d'objectif – ou celles qui ne modifient pas les façons de faire, mais plutôt les façons de décrire les concepts.

D'un autre côté, il y a les changements sans fondements : ceux qui consistent à adopter des pratiques sans comprendre les fondements ou les principes sur lesquels elles reposent et ceux qui modifient les façons de faire, mais n'influencent pas nécessairement les intentions qui leur sont sous-jacentes(19).

Cette réflexion rejoint tout à fait les préoccupations de la Commission des programmes d'études.

Afin d'éclairer, d'inspirer et de susciter l'adhésion du personnel enseignant et de tous les intervenants, il importe d'expliquer pourquoi les concepteurs et conceptrices du Programme de formation ont retenu l'approche par compétences. Ce choix n'est pas l'effet d'une mode, mais bien le résultat de constats et le fruit de travaux de recherche. Le bilan dressé au cours des États généraux sur l'éducation a notamment démontré que les apprentissages faits à l'école ne sont pas suffisamment viables et durables; que les élèves ont du mal à transférer leurs acquis dans d'autres situations d'apprentissage ou en dehors du contexte scolaire; et que le fort cloisonnement des disciplines n'est pas de nature à favoriser l'intégration des apprentissages chez les élèves. L'application de programmes d'études par objectifs, depuis des décennies, n'est sans doute pas un facteur étranger à cette situation.

Les programmes d'études axés sur les compétences, alliés à la mise en place de cycles d'apprentissage qui jouent pleinement leur rôle, ont un potentiel prometteur quant à la durabilité, à la transférabilité et à l'intégration des apprentissages chez les élèves(20). De plus, l'approche par compétences peut contribuer à la réussite éducative accrue des élèves, car elle demande une forte différenciation pédagogique de la part du personnel enseignant. On ne doit pas présenter cette approche comme étant le remède à tous les maux dont est affligée l'école, mais on doit tout de même montrer qu'elle offre des avenues intéressantes pour résoudre certaines difficultés.

De l'avis de la Commission, l'explicitation et la clarification de l'approche par compétences seraient plus susceptibles de donner du sens à la structure des programmes d'études. Elles permettraient également de justifier le changement de paradigme qui marque la présente réforme.

L'absence d'indications sur le caractère obligatoire des éléments de la compétence

La Commission estime que l'élaboration de programmes d'études axés sur les compétences constitue encore à l'heure actuelle un chantier ouvert auquel participent, chacun à leur façon, plusieurs pays occidentaux. Pour sa part, le Québec a déjà adopté l'approche par compétences au collégial, dans des programmes d'études formulés en objectifs et standards. À l'éducation préscolaire comme à

l'enseignement primaire et secondaire, le Ministère a plutôt opté pour un modèle structuré et hiérarchisé en compétences, capacités, habiletés et contenus disciplinaires.

Dans son document [Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise \(premier cycle\)](#), la Commission, tout en reconnaissant l'ampleur du défi à relever par le Ministère dans l'élaboration de programmes d'études par compétences, faisait état des aspects qui posaient problème relativement à la structure et à son application à géométrie variable dans les programmes d'études. Ainsi, la Commission s'interrogeait sur : la pertinence de développer les mêmes compétences du début du primaire jusqu'à la fin du secondaire, sans égard aux exigences particulières des disciplines ou aux besoins des élèves à une étape donnée de leur parcours scolaire; le caractère confus de la définition même du terme « compétence » et de son niveau variable de formulation dans les programmes (compétence à visée globale ou restreinte, à caractère concomitant ou indépendant); l'imprécision des critères de réussite et des contextes de réalisation, rendant plus ardue la tâche de délimiter l'étendue de la compétence; et l'apparence étagée et linéaire des processus d'apprentissage associés au développement des compétences.

De l'avis de la Commission, les modifications apportées aux définitions de la compétence et de ses sous-éléments (capacités, habiletés, contenu disciplinaire, critères d'évaluation) s'accordent mieux aux exigences et aux principes reconnus dans une approche axée sur les compétences. Cependant, si ces ajustements sont globalement positifs, la Commission considère que la structure est inutilement complexe, lourde et qu'elle est source d'importantes confusions.

Cette constatation tire son origine du choix de fractionner la compétence en trois niveaux hiérarchisés et de l'absence d'indications claires sur le **caractère obligatoire** de toutes les composantes des programmes d'études. En effet, si le premier devis d'élaboration des programmes(21) était explicite à ce sujet, les nouvelles définitions de la structure ne permettent pas de voir clairement le maintien de cette orientation. Cette question est pourtant fondamentale et le Programme de formation ne peut entretenir longtemps la confusion à cet égard au risque de compromettre l'application et les résultats escomptés de l'approche par compétences.

Si l'on accepte que les capacités, les habiletés et le contenu disciplinaire – et, par extension, les connaissances – soient considérés comme autant de ressources possibles à mobiliser pour exercer la compétence, faut-il pour autant que tous ces éléments soient obligatoirement mis à contribution pour en assurer le développement? Existe-t-il d'autres moyens ou ressources pour atteindre les mêmes résultats? Si tel est le cas, les ressources à mobiliser pour assurer le développement de la compétence ne devraient pas avoir le caractère absolu et définitif qu'elles semblent avoir dans la version révisée du Programme de formation.

Si, au contraire, tous les éléments de la compétence ont un caractère obligatoire, la Commission affirme que cette orientation constitue un problème majeur qui comporte de lourdes conséquences pour la réforme des programmes. En érigeant un tel principe, on alourdit considérablement le menu des programmes d'études et on accorde peu de place à l'exercice de la marge de manœuvre du personnel enseignant, à sa créativité et à son jugement professionnel.

Quels sont donc les effets concrets de la mise en œuvre obligatoire de toutes les composantes des

programmes d'études? D'abord, elle ne favorise pas l'engagement responsable des partenaires « sur le terrain » que sont les enseignantes et les enseignants. Ensuite, comme la Commission l'a déjà mentionné, la construction des compétences exige du temps, tant pour l'élève que pour l'enseignant qui doit : planifier et proposer des situations d'apprentissage complexes et décider du choix des ressources les plus pertinentes; contextualiser, décontextualiser et recontextualiser ces apprentissages pour favoriser leur transfert et leur utilisation dans d'autres situations; évaluer le développement de la compétence dans des situations qui présentent un défi raisonnable, suffisamment de similitudes tout en étant différentes, du contexte d'apprentissage initial. Tout cela exige du temps. Le danger est grand que le passage obligé par une quantité trop importante d'habiletés et d'éléments de contenu disciplinaire détourne le personnel enseignant de sa tâche importante de consacrer du temps au développement de la compétence elle-même. D'autant plus que les enseignantes et les enseignants sont très à l'aise avec le contenu dans le présent paradigme curriculaire et qu'ils ont des contraintes inhérentes à leur travail d'enseignement quotidien. Le risque est réel qu'ils s'attachent à faire acquérir aux élèves toutes les habiletés et tous les éléments du contenu inscrits dans les programmes comme si c'était une fin en soi. Comme on peut le constater, cette orientation est extrêmement structurante pour l'application des programmes d'études.

Ainsi, les définitions des concepts clés et leur articulation dans les programmes d'études établissent que les capacités constituent « le » processus généralement mis en œuvre pour développer la compétence. Ne serait-il pas plus juste de les considérer comme « un » processus, leur enlevant ainsi leur caractère figé et absolu? Dans le même esprit, les habiletés ne devraient-elles pas être considérées comme des points de repère pour guider l'enseignement et l'apprentissage? Quant aux contenus disciplinaires, ne devraient-ils pas être des savoirs, les uns essentiels, les autres utiles, pour permettre la construction des compétences? Pour assurer la formation la plus uniforme possible dans toutes les écoles du Québec, une telle perspective exigerait cependant un resserrement considérable des critères d'évaluation en fin de cycle de même que la détermination des apprentissages essentiels et incontournables qui contribuent à la construction des compétences. Les programmes d'études examinés n'offrent pas cette garantie, le menu établi ayant un caractère obligatoire et exhaustif sans hiérarchisation ni priorité des habiletés et des contenus disciplinaires. La Commission invite donc le ministre à s'assurer que soit précisé et clarifié le statut de certaines composantes des programmes d'études de manière à lever l'ambiguïté qui perdure sur leur caractère obligatoire.

Des concepts communs appliqués avec plus ou moins d'uniformité

La Commission a analysé les concepts définis dans la section réservée à la *Structure des programmes* et leur application à chacun d'entre eux. Cet exercice montre que le concept de **compétence** a été modifié. Le retrait du segment « dans des situations similaires » élimine l'impression de répétition et d'entraînement que pouvait laisser voir l'ancienne définition. De plus, la Commission considère que l'expression « savoir-faire complexe » rend mieux l'idée de la compétence qu'un « savoir-agir » qui introduisait une terminologie nouvelle et prêtait flanc à la critique.

Cependant, la Commission croit que le concept de compétence gagnerait en clarté si son articulation était expliquée en y intégrant la place et le rôle de chacun de ses sous-éléments (capacités, habiletés, contenu disciplinaire, contexte de réalisation et critères d'évaluation). En d'autres termes, il faudrait s'attacher à rendre explicite ce qu'est une compétence et comment elle se développe et s'acquiert. Elle note par ailleurs que le terme « connaissance » est utilisé dans la définition de la compétence, mais n'est

mentionné nulle part ailleurs, même pas dans la définition du contenu disciplinaire. Il y aurait lieu de clarifier le concept de connaissance et son application dans l'ensemble du Programme de formation. Cela aurait l'avantage de situer la place des connaissances dans une approche par compétences et de lever l'ambiguïté. Certains intervenants croient en effet qu'en développant des compétences on évince les connaissances. Or rien n'est plus faux, car les compétences mobilisent un ensemble de ressources, dont les connaissances sont une assise fondamentale. Et comme les connaissances se développent dans des situations d'apprentissage complexes, les élèves seront amenés à les organiser et à les structurer de façon à les maîtriser et à les réutiliser dans d'autres contextes scolaires ou dans la vie courante. Cette façon d'apprendre donne du sens aux apprentissages des élèves et redonne aux disciplines toute leur signification, qui est de porter un regard sur les objets et sur les phénomènes de la vie. Il faut donc voir, dans celles-ci, une porte d'entrée idéale pour concrétiser le rehaussement culturel tant souhaité depuis les États généraux sur l'éducation.

La définition du concept de **capacités** a aussi été modifiée. Il serait toutefois pertinent de mentionner que le processus peut parfois donner l'impression d'une démarche linéaire et séquentielle mais que, dans une perspective de construction des savoirs comme celle qui est proposée par l'approche par compétences, tel n'est pas le cas, les allers-retours fréquents étant nécessaires, voire obligés. De plus, on ne voit pas que l'ensemble des capacités et la compétence forment un tout; cette perception est renforcée par la présence de critères d'évaluation en cours d'apprentissage associés à chaque capacité, en sus des critères d'évaluation en fin de cycle associés à la compétence.

La Commission réitère son inquiétude à propos du choix qu'ont fait les concepteurs et conceptrices du Programme de développer systématiquement les mêmes compétences et capacités tout au long du parcours scolaire de l'élève, les variations selon les cycles ne s'appliquant qu'aux autres éléments (les habiletés, le contenu disciplinaire, le contexte de réalisation et les critères d'évaluation). Cette décision suppose que l'on a une vision très nette des objectifs à atteindre à la fin du secondaire, ce que ni le Plan de formation dans sa version préliminaire ni le Programme de formation dans sa version actuelle ne laissent voir. Ce choix laisse aussi peu d'espace au renouvellement des compétences au secondaire. La Commission garde donc cette préoccupation et sera très attentive à cette question lors de l'examen des programmes d'études du secondaire.

De l'avis de la Commission, les **habiletés** constituent, avec le **contenu disciplinaire**, les maillons les plus faibles de la structure des programmes d'études. Outre l'absence de précisions sur leur caractère obligatoire, ces deux composantes ont été traitées de façon incohérente d'un programme à l'autre.

Les **habiletés** prêtent à confusion parce qu'elles ont un sens différent de celui qui est véhiculé dans les programmes d'études par objectifs où elles sont souvent assimilables à des capacités, voire à des compétences. Dans les programmes examinés par la Commission, leur nombre et leur niveau sont très variables et le choix de prescrire le développement d'habiletés particulières à un cycle donné, limitant ainsi l'apprentissage à ce cycle, n'est pas toujours justifiable.

Pour toutes ces raisons, la Commission propose de simplifier la structure en donnant à l'« habileté » le statut de « point de repère pour l'apprentissage ». De ce fait, les habiletés serviraient de guides à l'intention des enseignantes et des enseignants pour observer le développement des capacités et des compétences. Cette avenue favoriserait un resserrement des habiletés et des critères d'évaluation en cours

d'apprentissage et permettrait d'en réduire le nombre et d'éviter les répétitions d'un cycle à l'autre. Enfin, le tableau à trois colonnes(22), qui faisait double usage, serait dorénavant réservé aux seuls critères d'évaluation en cours d'apprentissage. Le personnel enseignant disposerait ainsi de balises suffisantes, sans devoir passer par une multitude d'habiletés lui prescrivant autant d'activités d'enseignement.

La définition du **contenu disciplinaire**(23) est restée sensiblement la même. La Commission note que sont regroupés sous cette rubrique des éléments de tous ordres : données, notions, stratégies, lois, règlements, etc. Il n'est pas toujours aisé de saisir les liens qui les unissent. Cette ambiguïté se reflète dans les programmes d'études eux-mêmes qui, manifestement, témoignent d'une compréhension non univoque des caractéristiques de ces contenus et, surtout, des fonctions qui leur sont dévolues dans une approche par compétences.

Ainsi, la Commission remarque l'ampleur et la parcellisation du contenu disciplinaire inscrit dans les programmes d'études de même que l'absence d'indications sur leur caractère prescriptif ou indicatif. À la lecture du Programme de formation, on devrait pourtant reconnaître clairement que l'acquisition des savoirs particuliers est mise au service du développement des compétences et non le contraire. Les programmes d'études devraient déterminer certains éléments de contenu incontournables et nécessaires, les autres étant utiles au cours du développement de la compétence. De plus, la Commission invite le ministre à limiter l'usage des indications de degré (+ - i) aux seuls contenus obligatoires, ce qui éliminerait les imprécisions relatives aux intentions associées à ces degrés ou symboles(24).

Par ailleurs, la Commission constate la présence de stratégies de toute nature à l'intérieur des contenus disciplinaires et s'interroge sur la justesse de cette décision. Les stratégies ne s'apparentent pas aux données, notions, principes, normes, lois, etc. Une stratégie est un moyen ou une démarche à mettre en œuvre pour construire un concept, s'approprier un savoir ou développer une capacité, une compétence. Pourquoi placer certaines stratégies dans le contenu disciplinaire alors qu'elles n'ont rien de « disciplinaires »? Pourquoi certaines stratégies sont-elles identifiées comme étant des procédures dans certains programmes d'études? Ce sont là des questions auxquelles la Commission ne peut répondre, faute de saisir la logique qui sous-tend un tel choix et faute d'explications dans le Programme de formation.

La **portée de la compétence** est un ajout intéressant qui répond à une demande de la Commission d'établir des liens entre les cycles afin d'assurer la cohérence interne du Programme de formation, de mettre en évidence la progression des apprentissages et de préciser les résultats attendus à la fin de chaque cycle. Toutefois, il serait intéressant que cet espace serve également à établir des liens entre les disciplines et entre les domaines d'apprentissage. Par ailleurs, la Commission note l'absence de définition du **sens de la compétence** dans la version actuelle du Programme. Enfin, la Commission considère que le regroupement de ces deux éléments à la suite de chaque compétence(25) éviterait l'effet de redondance et de répétition et donnerait au lecteur une vision moins dispersée des résultats attendus à la fin du cycle.

Les **critères d'évaluation en fin de cycle** sont un ajout important à la structure des programmes d'études. Ils donnent des balises pour évaluer le degré d'acquisition de la compétence elle-même, ce que les critères de réussite de la version provisoire du Programme ne faisaient pas d'emblée. Toutefois, en l'absence d'une politique d'évaluation et d'un cadre de référence en évaluation des apprentissages, la Commission ne peut se prononcer sur la valeur et l'adéquation de ces critères. Pour leur part, les **critères d'évaluation**

en cours d'apprentissage, selon la définition qui en est donnée dans le Programme de formation, « servent à porter un jugement sur le degré de développement de chaque capacité ». Or, dans certains programmes d'études, le libellé de ces critères s'apparente tellement aux habiletés qu'il est difficile de les associer aux capacités, créant ainsi une certaine confusion. Est-ce qu'il n'y a pas danger que le personnel enseignant ne considère que les habiletés lors de l'évaluation en cours d'apprentissage? Est-ce qu'il n'y a pas un risque que, lors de l'évaluation en cours d'apprentissage, seules les capacités soient considérées et pas les compétences? La Commission note par ailleurs que les critères d'évaluation (en fin de cycle et en cours d'apprentissage) sont « observables et mesurables »; il serait utile de préciser que le terme « mesure » doit ici être compris dans son acception large, c'est-à-dire quantifiable et qualifiable.

La Commission tenait à souligner les améliorations et les précisions apportées aux différents concepts qui constituent la structure des programmes d'études. Si les changements faits sont généralement pertinents et utiles, on doit cependant reconnaître que le Programme de formation n'a pas atteint sa pleine maturité et qu'il peut encore être amélioré.

En effet, cet exercice, inachevé, est bien visible dans la plupart des programmes; les concepts clés ne sont pas appliqués avec la même rigueur et la même cohérence et cela n'échappe pas à un examen « transversal et global » du Programme de formation. C'est ce que la Commission s'attachera à démontrer dans le chapitre suivant.

2 UN PROGRAMME DE FORMATION AMÉLIORÉ, MAIS...

2.1 Des aspects transversaux à considérer

La version révisée du Programme de formation, transmise à la Commission des programmes d'études le 1^{er} mars 2000, devait tenir compte des résultats de l'expérimentation faite par le ministère de l'Éducation au cours de la dernière année dans seize écoles(26). Cette nouvelle version devait également faire écho, du moins partiellement, aux commentaires(27) adressés au ministre par la Commission au sujet de la version provisoire du Programme de formation diffusé dans toutes les écoles du Québec en septembre 1999. Au fil du texte, la Commission rappellera, au besoin, les remarques qu'elle a faites au ministre à l'automne 1999.

Le Programme de formation de l'école québécoise a connu des améliorations importantes. En un temps relativement court, les concepts clés de la structure ont ainsi été précisés puis transposés dans les programmes d'études. Le Programme des programmes a subi des transformations majeures et a redonné une place de choix aux compétences transversales. La Commission tient à souligner l'ampleur et la qualité des travaux menés depuis 1998 par les concepteurs et conceptrices du Programme de formation. Pour sa part, c'est guidée par le souci constant d'offrir à l'élève la meilleure formation possible que la Commission exerce son rôle-conseil.

La Commission formule d'abord un certain nombre de commentaires de nature plus générale qui visent l'ensemble des programmes. Ensuite, avant d'exposer les résultats de son examen de chaque programme, elle formule une recommandation d'ensemble relativement au Programme de formation.

Effort d'harmonisation et de précision à compléter

Au nombre des améliorations apportées, la Commission note que le lien avec l'éducation préscolaire et la présentation des apprentissages essentiels prévus aux premier et deuxième cycles mettent bien en perspective la continuité de la formation offerte à l'élève. L'ajout de nouvelles rubriques – portée de la compétence, critères d'évaluation en fin de cycle, importance relative des compétences – à l'intérieur des programmes d'études vient préciser les résultats attendus à la fin d'un cycle; leur absence constituait une lacune majeure dans la première version qui lui avait été soumise. L'idée d'illustrer le Programme de formation à l'aide d'un schéma dans la section des *Généralités* est intéressante, mais ce dernier ne permet pas de voir ce qui distingue une compétence disciplinaire et une compétence transversale, un domaine d'apprentissage et un domaine d'expérience de vie. Des schémas ont également été intégrés à chaque programme d'études afin d'illustrer les liens qui unissent les compétences disciplinaires et leur poids relatif, répondant ainsi à une demande de la Commission. Toutefois, ces schémas sont essentiellement centrés sur la discipline en cause et ne témoignent d'aucune manière du décroisement curriculaire recherché par la réforme en cours. Enfin, la Commission note la présence d'une bibliographie couvrant toutes les pièces du Programme de formation en vue de soutenir les utilisateurs et utilisatrices.

Le Programme de formation étant aussi un outil de planification et de supervision pédagogiques, la Commission a déjà souligné son appréciation au sujet de la présentation matérielle identique des programmes d'études. En effet, la consultation des programmes et leur appropriation sont facilitées, et les directions d'école de même que les titulaires du primaire en tireront profit.

La Commission constate toutefois que les textes de présentation des domaines d'apprentissage et des disciplines ne permettent pas toujours de comprendre leur raison d'être et leur rôle dans la formation de l'élève. Elle note aussi que le Programme de formation est trop peu explicite sur l'importance de tenir compte des écarts entre les élèves, comme si la population scolaire était très homogène. Cette problématique aurait avantage à être plus visible dans les textes décrivant la portée et le sens de la compétence.

La présentation et la localisation du contenu disciplinaire diffèrent encore d'un programme d'études à l'autre. Ainsi, dans la moitié des programmes, les contenus sont regroupés à la fin alors que dans les autres cas, ils sont présentés à la suite de chaque compétence. De même, les suggestions relatives aux travaux personnels de l'élève, à l'enrichissement et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ne sont pas localisées de façon uniforme dans les programmes. Par souci d'harmonisation et de cohérence et pour faciliter la consultation, il vaudrait mieux adopter les mêmes règles de présentation dans tous les programmes d'études. Si cette diversité répond à une logique quelconque, il serait utile de l'expliquer. Enfin, la Commission constate l'absence d'uniformité, entre les programmes, dans la présentation du vocabulaire à l'étude qui est parfois absent, parfois intitulé « lexique » ou « terminologie », parfois intégré au contenu disciplinaire sans autre forme d'explication. Cette façon de faire est déroutante; un effort d'harmonisation serait souhaitable.

Indications particulières relatives aux élèves à risque : des choix de valeur inégale

Conformément à l'énoncé de politique éducative [*L'école, tout un programme*](#), la Commission avait

demandé que des indications particulières soient données au sujet de l'adaptation des programmes aux élèves ayant un handicap ou éprouvant des difficultés de comportement ou d'apprentissage. Ces indications étaient absentes dans la première version du Programme de formation et la Commission avait alors reconnu que l'approche par compétences retenue par le Ministère, notamment par la latitude qu'elle laisse au personnel enseignant, facilite l'adaptation de l'enseignement.

La nouvelle version du Programme de formation fournit maintenant des indications particulières concernant les élèves à risque, qui sont disséminées tout au long des programmes. La Commission note d'abord que ces indications auraient avantage à être regroupées dans une annexe pour faciliter le repérage de l'information. Ensuite, elle constate que ces notes ne touchent pas seulement les élèves auxquels elles étaient destinées au départ (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [EHDA]), mais qu'elles visent un public plus large, rendant ainsi plus visibles les caractéristiques et les besoins diversifiés des élèves.

La Commission constate par ailleurs que ces indications pédagogiques touchent plusieurs dimensions (affective, sociale, métacognitive) et qu'elles sont principalement à caractère préventif. Cette orientation est fort pertinente. De plus, ces indications permettent de rendre visibles les problèmes que **tous** les élèves sont susceptibles de rencontrer. À ce titre, il serait plus indiqué de parler de situations pédagogiques particulières, évitant ainsi de cibler une catégorie d'élèves en particulier, puisque tel n'est pas le cas. La Commission invite le ministre à évaluer, après quelques années d'application, l'utilité et l'efficacité de ces suggestions auprès du personnel enseignant à qui elles sont destinées.

De l'avis de la Commission, indépendamment de ces indications, le Programme de formation devrait tout de même montrer comment l'approche par compétences permet de répondre aux besoins des élèves à risque qui ont des difficultés en cours d'apprentissage.

Apprentissages essentiels, enrichissement, marge de manœuvre : des ambiguïtés à lever

Dans le Programme de formation, il est stipulé que « chaque programme couvre 75 p. 100 du temps alloué à la discipline par la grille-matières du régime pédagogique ou 75 p. 100 d'une heure dans le cas des disciplines pour lesquelles aucun temps n'est spécifié à la grille-matières. Cette organisation donne aux enseignants une marge de manœuvre qui constitue une occasion de plus d'exercer leur autonomie professionnelle(28). »

La Commission avait noté, dans ses [Réactions et commentaires](#), qu'il y avait lieu de préciser le temps en fonction duquel étaient conçus les programmes d'arts, d'éducation physique et à la santé, et de langues secondes (programmes dont le temps n'est pas alloué à la grille-matières).

La Commission avait aussi demandé que l'on circoncrive mieux l'espace et le sens donnés à l'enrichissement qui est, dans le Programme de formation, assimilé à la marge de manœuvre de 25 p. 100 laissée au personnel enseignant aux fins d'enrichissement et d'adaptation. Dans une approche par compétences, cette orientation ne paraît plus pertinente(29). D'abord, parce que la différenciation pédagogique (enrichissement et remédiation) est inhérente à cette approche. Ensuite, parce que cette orientation s'accorde à des programmes d'études axés sur les objectifs et que les nouveaux programmes

sont axés sur le développement des compétences. En effet, les anciens programmes étaient souvent décriés pour la lourdeur de leur contenu et les apprentissages pouvaient être délimités dans le temps, généralement en quatre étapes distinctes. Dans les programmes axés sur le développement de compétences, le temps est certes important pour assurer leur développement, mais ce temps n'est ni isolable ni morcelable et l'acquisition d'une compétence est très variable d'un élève à l'autre. La marge de manœuvre de 25 p. 100 laissée au personnel enseignant était donc significative dans l'ancien paradigme, mais quelle est sa signification et comment s'applique-t-elle dans une approche par compétences?

La Commission reconnaît qu'il est essentiel de laisser une marge de manœuvre au personnel enseignant mais rappelle que celle-ci s'exerce aussi dans l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves, dans le choix des méthodes, stratégies et approches pédagogiques et dans l'organisation des apprentissages à l'intérieur d'un cycle. Du point de vue de la Commission, le Programme de formation permet donc l'exercice de l'autonomie professionnelle, mais il entretient toujours la même ambiguïté sur l'espace-temps de 25 p. 100 mis à la disposition des enseignantes et des enseignants.

Suggestions généralement pertinentes et utiles

Chaque programme d'études contient des suggestions(30) relatives aux travaux personnels, à l'enrichissement et à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans la nouvelle version du Programme, ces suggestions ont été réparties par cycle.

La Commission avait observé que les suggestions de travaux personnels étaient généralement intéressantes et qu'elles permettaient de rompre avec les exercices traditionnels trop souvent donnés comme devoirs et leçons. Elle aurait souhaité que l'on ajoute des indications sur le rôle et l'ampleur du travail à effectuer et sur le temps qu'il nécessite, mais ce vœu est resté sans réponse. La Commission réitère cette demande. Quant aux suggestions relatives à l'enrichissement, la Commission avait souligné qu'elles étaient assimilables à des activités qui pouvaient servir aux apprentissages essentiels des programmes. La Commission considère que cette distinction n'est pas toujours très claire, mais que plusieurs suggestions sont intéressantes et inspirantes pour le personnel enseignant. Enfin, les suggestions relatives à l'utilisation des TIC étaient parfois originales et intéressantes, parfois peu innovatrices et intégratrices. La situation a peu changé sur ce chapitre. La Commission souhaiterait que, dans les programmes, on explique comment les TIC peuvent être intégrées non seulement à l'apprentissage mais aussi à l'enseignement(31).

La Commission considère que les suggestions, quelle que soit la catégorie, demeurent répétitives et assez semblables d'un programme d'études à l'autre.

Interdisciplinarité quasi absente

L'un des enjeux majeurs de la présente réforme des programmes d'études réside dans le décroisement des disciplines. L'approche par compétences est sans doute le modèle qui ouvre les plus grandes perspectives à cet égard. C'est pourquoi la Commission veut s'assurer que le Programme de formation exploite cette approche de façon optimale.

Le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, intitulé *Réaffirmer l'école*, mentionnait qu'il fallait accorder une attention particulière à tout ce qui peut favoriser l'intégration des savoirs :

Certes, l'intégration des savoirs, c'est faire servir ce qu'on a appris dans une matière, aux apprentissages d'une autre matière, mais c'est bien plus que cela. Intégrer des savoirs, c'est aussi les greffer sur des savoirs antérieurs, c'est aussi les restructurer, c'est-à-dire les replacer dans un ensemble qui est autre, c'est aussi établir des liens entre des savoirs différents. Dans tous les cas, intégrer les savoirs, c'est établir des liens.

(...)

Mais on ne peut laisser cette préoccupation peser sur ses seules épaules (l'enseignant) : les programmes d'études peuvent et doivent, eux aussi, faciliter cette intégration.

(...)

il faudra établir les conditions d'une intégration horizontale des matières enseignées à une même année ou à un même cycle d'études.

(...)

Il faut donc transformer les pratiques actuelles et déterminer, pour chaque programme (...), les éléments pouvant être mis en relation avec des éléments d'autres programmes d'une même année ou d'un même cycle, de telle façon qu'une interdisciplinarité effective s'établisse(32).

À l'instar du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, la Commission a déjà souligné qu'il ne suffit pas que le Programme de formation rende possible l'interdisciplinarité; il doit la favoriser, la promouvoir et l'illustrer. La Commission mentionnait également que les tableaux présentant les apprentissages communs dans l'introduction à un domaine permettaient de saisir les liens entre les disciplines de celui-ci; toutefois, ces liens n'étaient pas visibles dans les programmes d'études et l'étaient encore moins entre les disciplines de domaines différents. Dans le nouveau Programme de formation, « l'état » de l'interdisciplinarité ne s'est pas amélioré; elle est demeurée une intention(33) qui ne s'est ni incarnée ni concrétisée dans les programmes d'études.

Les programmes d'études ont été précisés et peaufinés, mais ils sont demeurés essentiellement « disciplinaires ». L'approche par compétences favorise une vision large et décloisonnée de l'enseignement et de l'apprentissage et, de ce fait, invite à tisser des liens entre les disciplines. Au moins deux composantes des programmes d'études pourraient être davantage mises à contribution dans l'établissement de liens interdisciplinaires. Il s'agit de la « portée de la compétence » et du « contexte de réalisation ». La Commission note que ces deux éléments sont, à quelques rares exceptions, formulés selon une vision exclusivement disciplinaire. Le personnel enseignant tirerait assurément profit de descriptions et de contextes qui invitent à préparer, à l'intention des élèves, des situations d'apprentissage qui puisent dans plusieurs disciplines.

Cette constatation sur l'absence de liens explicites et visibles s'applique également au Programme des programmes, à l'éveil scientifique et technologique, et à l'univers social. Les compétences transversales du Programme des programmes ne sont pas ancrées dans les programmes d'études. De l'avis de la Commission, l'établissement de liens visibles offrirait pourtant une meilleure garantie de prise en considération de ces compétences dans le cadre des apprentissages disciplinaires. Quant aux apprentissages liés aux disciplines qui ne font pas partie du curriculum du premier cycle du primaire (sciences et technologie; géographie, histoire, et éducation à la citoyenneté), le fait de les confiner dans une section isolée à l'intérieur du Programme des programmes et l'absence de liens avec les disciplines, hormis dans le vocabulaire, témoignent subtilement du sort réservé à ces apprentissages(34). On y reviendra plus loin lorsqu'il sera question des résultats de l'examen du Programme des programmes.

Rehaussement culturel : une réflexion à poursuivre

Un autre enjeu majeur de la réforme en cours touche le rehaussement culturel des programmes. Lors de l'examen de la version provisoire du Programme de formation, la Commission constatait que les modalités d'intégration de la dimension culturelle prenaient diverses formes dans les programmes (formulation d'une compétence particulière ou intégration de cette préoccupation dans d'autres compétences). Elle s'interrogeait également sur la manière la plus appropriée de tenir compte de la dimension culturelle tout en affirmant qu'il ne saurait être question de la reléguer parmi les éléments facultatifs des programmes (par exemple, sous la rubrique *Suggestions*).

La Commission constate que les programmes sont demeurés inchangés à cet égard. En effet, là où on avait opté pour une compétence dédiée à la culture et là où la dimension culturelle était intégrée à l'ensemble des compétences, la situation est demeurée la même. Si la Commission prend acte de ces décisions, elle aurait toutefois souhaité trouver une explication ou un argumentaire à l'intérieur de chaque programme, montrant comment le choix de l'une ou l'autre modalité servait mieux le rehaussement culturel de la discipline en question. Ni le texte de présentation du Programme de formation ni les rubriques présentant les disciplines ne font écho à cette préoccupation. La Commission sera attentive à vérifier les résultats de l'application de ces modalités au cours des deux prochaines années.

La Commission invite le milieu scolaire et le Ministère à poursuivre la réflexion sur le sens à donner au rehaussement culturel. Les intentions inscrites dans les textes officiels, qu'il s'agisse de Réaffirmer l'école ou de L'école, tout un programme, invitent à embrasser large en cette matière tout en évitant, volontairement sans doute, d'enfermer le milieu dans une définition et une description trop étroites des concepts en cause. Avec le résultat que dans les programmes, on cherche encore QUOI intégrer et COMMENT rendre visible cette dimension culturelle.

Le détour historique auquel nous convie Claude Lessard pourrait guider cette réflexion. Il rappelle les propos de Fernand Dumont (1968) qui distinguait culture première et culture seconde :

(...) la culture première est celle de nos milieux de vie quotidienne, c'est celle de la famille notamment, mais aussi celle des autres milieux de vie – groupes de pairs, culture de masse, milieux de travail –. La culture seconde, c'est celle qui transpose à un second degré ce que nous vivons, c'est la culture savante ou la culture incorporée dans les œuvres ou dans les grandes réalisations de l'humanité : c'est celle qui cherche à découvrir et formuler le sens de ce qui est vécu dans nos univers de culture première(35).

Selon Lessard, le rôle de l'école consisterait alors à faciliter le passage de la culture première à la culture seconde, voire le va-et-vient de l'une à l'autre, affirmant qu'il s'agit là de la mission centrale et première de l'école. Les domaines d'expérience de vie du Programme des programmes offrent, entre autres, un terrain fertile à la réalisation de cette mission.

Le sujet est loin d'être épuisé et la Commission se limite ici à inviter le ministre à poursuivre la réflexion sur les visées et sur le sens à donner au rehaussement culturel dans les programmes afin d'éclairer le milieu scolaire, particulièrement le personnel enseignant qui aura la responsabilité de concrétiser cette intention.

2.2 La révision des programmes d'études : des améliorations notables, mais des résultats parfois décevants

RECOMMANDATION GLOBALE

En vertu de son mandat, la Commission doit formuler une recommandation pour chacun des programmes d'études examinés. Elle a aussi choisi d'adresser au ministre de l'Éducation une recommandation pour l'ensemble du Programme de formation de l'école québécoise. Cette orientation respecte le caractère unitaire et systémique du nouveau Programme.

L'acte officiel d'approuver les programmes d'études a considérablement évolué depuis la création de la Commission. Jusqu'à récemment, l'approbation d'un programme par le ministre marquait la fin du processus d'élaboration et scellait le contenu du programme pour au moins deux décennies. Maintenant, les programmes d'études ne sont plus élaborés ou révisés isolément selon un calendrier variable et échelonné dans le temps, mais plutôt par cycles d'apprentissage et selon un échéancier établi à l'avance. Le contenu des programmes n'est plus fixé pour une période de quinze ou vingt ans et il est dorénavant possible de faire des améliorations, des ajouts et des corrections au gré de l'évolution des savoirs et des besoins de la communauté. Cette façon de faire est mieux adaptée aux exigences d'une société en constante évolution. Le mandat de la Commission de faire des recommandations au ministre sur l'adaptation continue des programmes participe lui aussi de cette volonté nouvelle d'assouplir le processus de mise en œuvre des programmes.

Une telle approche confère à l'approbation des programmes d'études un caractère à la fois moins définitif et plus souple. La décision récente du ministère de l'Éducation de moduler l'application des programmes

du premier cycle pour mieux respecter le rythme des différents milieux scolaires s'inscrit dans cette foulée et la Commission y souscrit entièrement dans la mesure où elle contribue à mieux asseoir les bases de la réforme en cours.

La Commission a donc examiné toutes les pièces constituant le Programme de formation : le Programme des programmes, le programme d'éducation préscolaire et les programmes d'études du premier cycle. Compte tenu des nombreuses imprécisions qui affectent l'architecture d'ensemble du Programme et considérant l'application variable et peu cohérente de l'approche par compétences dans les disciplines, la Commission conclut que toutes les composantes du Programme nécessitent des ajustements et des corrections. En conséquence,

la Commission recommande au ministre d'approuver le Programme de formation (premier cycle), après corrections.

Afin de ne pas retarder son application obligatoire prévue en septembre 2000, la Commission propose au ministre de faire connaître dès que possible au milieu scolaire la teneur des modifications qui seront apportées aux programmes, et de prendre le temps nécessaire pour faire les ajustements qui s'imposent. Les deux prochaines années pourront s'avérer utiles pour valider certaines hypothèses et confirmer, le cas échéant, la justesse des améliorations proposées par la Commission.

LE PROGRAMME DES PROGRAMMES

Le Programme des programmes constitue une pièce majeure dans la réforme des programmes en cours. Il suscite beaucoup d'attentes dans le milieu scolaire, car il s'agit d'une composante nouvelle à l'intérieur du curriculum. Des tentatives similaires ont été ébauchées dans plusieurs pays, mais force est de reconnaître qu'il n'existe pas de modèle éprouvé. La Commission considère donc que l'élaboration du Programme des programmes constitue un énorme défi à relever et que des efforts remarquables ont été accomplis, compte tenu du temps alloué pour une telle entreprise.

Il reste que ce programme est encore en gestation et qu'il serait prématuré de l'examiner en détail. Les questions et les commentaires généraux formulés ici ont donc plutôt pour but d'enrichir la réflexion en vue de rendre ce document plus inspirant et plus efficace sur le plan de la planification pédagogique.

Afficher la finalité de ce nouveau programme

Dans ses [*Réactions et commentaires*](#), la Commission avait demandé de présenter les fondements et les visées de ce programme. Elle déplore leur absence dans la version révisée. Elle insiste à nouveau sur la nécessité de situer ses origines, de rappeler les besoins auxquels il répond et les buts qu'il poursuit. En effet, pour comprendre la finalité du Programme des programmes et pour susciter l'adhésion de l'équipe-école, il semble indispensable à la Commission que ses fondements soient exposés clairement.

Il serait intéressant de savoir pourquoi, par exemple, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum a

introduit l'idée d'un Programme des programmes et en a brossé l'esquisse(36) à la suite de la proposition de la Commission des états généraux de faire des compétences « générales » de grands axes d'apprentissage(37), ou de rappeler pourquoi, dans l'*Énoncé de politique éducative*(38), le Programme des programmes est devenu une pièce incontournable de la réforme du curriculum. Ces différents documents s'accordent à reconnaître l'importance de viser des apprentissages durables et de promouvoir des attitudes qui stimulent la créativité et permettent de s'adapter à de nouvelles situations.

Dans la présentation du programme, on mentionne bien que l'élève est amené à « faire des liens entre les apprentissages réalisés dans le cadre scolaire et les problématiques de la vie d'aujourd'hui et de demain auxquelles il apprend à faire face ». Le programme sert aussi à « catalyser l'intégration de tous les apprentissages et leur transposition dans la vie quotidienne (39) ». La Commission abonde dans ce sens, mais insiste pour que cette finalité soit davantage mise en évidence. Elle croit donc que ce « métaprogramme » gagnerait à être mieux campé pour que tous ceux et celles qui vont l'utiliser comprennent son but, sa place et son rôle au sein du Programme de formation.

Une nécessaire collaboration à clarifier

Dans le Programme des programmes, il est mentionné que « c'est en concertation que l'ensemble du personnel de l'école élaborera son plan d'actualisation du Programme des programmes(40) ». Pour la Commission, cet aspect est intéressant. Elle avait cependant demandé que soient plus clairement déterminées les responsabilités relatives à l'application du Programme des programmes. Certes, les modifications apportées dans la version actuelle du programme favorisent l'autonomie des écoles et laissent délibérément une grande marge de manœuvre au personnel. Malgré cela, la Commission réitère sa demande de clarification quant au partage de ces responsabilités, faute de quoi il y a un risque que personne ne se sente vraiment responsable de ce programme.

La Commission estime que le Programme des programmes ne peut pas être relégué à un second plan, car il représente une composante majeure du Programme de formation. Il devrait être considéré avec la même importance dans toutes les écoles du Québec. Or la marge de manœuvre assez floue laissée au personnel peut donner lieu à une interprétation différente d'un milieu à l'autre. Il semblerait donc souhaitable que le programme apporte des précisions permettant aux milieux scolaires d'en avoir une compréhension commune, évitant ainsi une application trop variable entre les écoles.

La Commission souhaiterait également que soient établis plus étroitement les liens entre le Programme des programmes et le projet éducatif de l'école. Dans le texte de présentation du Programme des programmes, il est dit que ce dernier constitue une « toile de fond favorisant la cohérence des interventions de tous les acteurs du projet éducatif(41) ». La Commission abonde dans ce sens, mais ne voit pas par la suite se concrétiser cette affirmation dans des indications permettant de faire du projet éducatif un des lieux privilégiés de mise en œuvre du Programme des programmes.

Une articulation à rendre plus explicite

Dans ses *Réactions et commentaires*, la Commission déplorait le manque d'équilibre entre les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie du Programme des programmes dans sa

version provisoire. Dans la nouvelle version, elle constate un renversement d'optique. Les compétences transversales ont gagné en ampleur. Déployées plus largement, elles sont encore construites comme un programme d'études, d'où le danger que cette section soit perçue comme un programme **de plus**. Ce qui risque alors de donner l'impression d'un programme parallèle dont la finalité n'est pas évidente. En outre, le côté séquentiel et répétitif des capacités liées aux compétences transversales n'est pas sans rappeler l'aspect linéaire de certaines capacités, observé dans quelques disciplines.

Par contre, les compétences, capacités et habiletés des anciens domaines d'expérience de vie ont été abolies. Ces domaines sont maintenant articulés autour d'un texte de présentation, d'une intention éducative et d'axes de développement. Cette forme ramassée répond aux vœux d'allègement formulés antérieurement par la Commission.

Celle-ci ne trouve pas, dans la nouvelle version du programme, les liens entre les trois principales composantes du Programme de formation : les compétences transversales, les domaines d'expérience de vie et les compétences disciplinaires. Cette lacune constitue toujours le maillon faible du Programme des programmes. Ces trois ensembles ne forment pas trois « blocs » cloisonnés ou étanches mais sont étroitement reliés(42). Or il semble que ces liens sont encore peu évidents. La Commission souhaiterait voir plus clairement comment ces composantes s'enrichissent mutuellement. Ne pourrait-on fournir quelques pistes d'arrimage plus étoffées entre ces trois composantes?

La Commission croit que des indications relatives aux compétences transversales pourraient préciser comment « incarner » leur application. Tout en respectant le professionnalisme du personnel enseignant, des précisions sur le maillage entre le Programme des programmes et les programmes d'études pourraient faciliter le travail d'interprétation du personnel, confronté, rappelons-le, à un concept totalement nouveau. Sans la présence de ces liens, l'intégration des savoirs et le transfert des apprentissages risquent de rester lettre morte. Et comment amener l'élève à prendre conscience des possibilités de transfert si les liens ne sont pas visibles pour le personnel enseignant? Cela signifie également que ce sera à chaque enseignant, à chaque équipe-cycle ou à chaque équipe-école d'établir ces liens, ce qui demande un temps considérable de planification.

Caractère obligatoire et réalisme du programme

La Commission s'interroge sur le caractère prescriptif du Programme des programmes. Dans la version provisoire du Programme de formation, il était mentionné que le Programme des programmes est « établi par le ministre et est prescriptif ». Dans la nouvelle version, on indique que « le Programme des programmes nomme les apprentissages fondamentaux relatifs aux compétences transversales et aux domaines d'expérience de vie que les élèves devront maîtriser au cours de leur formation(43) ». Cela signifie-t-il que **tous** les éléments faisant partie du Programme des programmes sont obligatoires à chacun des cycles?

Si tel est le cas, la Commission s'inquiète du **nombre** de domaines d'expérience de vie et de compétences transversales à considérer dans les activités d'apprentissage et d'évaluation. Il apparaît peu réaliste d'exiger des intervenants et intervenantes qu'ils traitent systématiquement de l'ensemble des domaines d'expérience de vie durant un cycle donné. En effet, plusieurs projets de classe ou d'école développent

déjà un certain nombre de thématiques, apparentées aux domaines, qui tiennent compte de l'âge et des champs d'intérêt des élèves concernés, et c'est déjà beaucoup. Par ailleurs, la présentation de critères d'évaluation en fin de cycle laisse entendre que le développement systématique de toutes les compétences transversales est prévu à chaque cycle. Est-ce faisable?

Ne serait-il pas plus réaliste d'établir la progression des apprentissages en rapport avec ce programme sur l'ensemble du parcours scolaire de l'élève du primaire? Les équipes-écoles ne pourraient-elles pas faire des choix selon les cycles, quant aux domaines à traiter et aux compétences transversales à développer en priorité? Faute de cette marge de manœuvre, l'application du nouveau Programme des programmes ne risque-t-elle pas d'être compromise?

La Commission s'interroge également sur le réalisme de la description des comportements de l'élève au regard de chacun des domaines d'expérience de vie présentés. Leur lecture trace le portrait du parfait citoyen. Voilà un objectif très louable, mais qui semble difficile à atteindre, en particulier pour l'élève du premier cycle du primaire, et davantage encore dans certains milieux où le décalage entre le milieu de vie et l'idéal souhaité est grand.

Finalement, il apparaît essentiel à la Commission que des précisions soient apportées sur l'évaluation des compétences transversales. Il est encore difficile de visualiser les modalités d'évaluation en cours d'apprentissage et en fin de cycle de ces compétences. À cet égard, il sera nécessaire que le cadre de référence en évaluation des apprentissages fournisse des pistes communes aux intervenants et intervenantes pour évaluer les compétences transversales à l'intérieur de tâches où les contextes de réalisation seront ceux prévus pour les compétences disciplinaires. La Commission souhaite donc que l'on tienne compte du réalisme du travail à effectuer par les intervenants et intervenantes de l'école dans les modalités proposées.

Univers social, sciences et technologie

Les programmes de sciences humaines et de sciences de la nature ont été officiellement retirés du curriculum du premier cycle. Toutefois, pour suppléer à cette absence, une décision ministérielle demandait d'introduire, de façon explicite, des apprentissages liés à l'éveil scientifique et technologique dans les programmes d'études du premier cycle du primaire.

Dans ses [Réactions et commentaires](#), la Commission avait suggéré que ces apprentissages et ceux du domaine de l'univers social soient judicieusement intégrés à l'intérieur des programmes d'études du premier cycle. Or elle constate, d'une part, que l'intégration de ces disciplines se réduit à la présentation de leur vocabulaire à l'intérieur de certains contenus et, d'autre part, que « les apprentissages propres aux sciences et à la technologie » et « les apprentissages propres au domaine de l'univers social » apparaissent dans la section finale du Programme des programmes comme des appendices qui font là quelque peu figure de « pièces rapportées ». Ce ne sont ni des compétences transversales, ni des domaines d'expérience de vie. Cela peut amener un double danger : que ces apprentissages ne soient pris en charge par personne ou qu'ils soient enseignés en soi, sans lien avec les autres disciplines. La Commission croit que les contextes de réalisation des programmes d'études seraient un lieu plus propice pour établir des ponts entre les apprentissages de l'univers social, des sciences et de la technologie et ceux liés à certaines compétences disciplinaires.

La Commission s'inquiète enfin de la continuité du cheminement scolaire des élèves. En effet, au deuxième cycle du primaire, les programmes de sciences et technologie et de l'univers social semblent s'appuyer sur des acquis disciplinaires d'un certain niveau. Est-ce à dire que ces « apprentissages particuliers » du Programme des programmes doivent remplir le rôle intégral des anciens programmes?

Une expérimentation déterminante

La Commission apprécie l'important travail de conception qui sous-tend le Programme des programmes et les nombreuses améliorations qui lui ont été apportées. Toutefois, elle considère que celui-ci requiert encore plusieurs ajustements en vue d'augmenter sa cohérence au sein du Programme de formation et de le rendre plus réaliste.

La Commission croit donc qu'une étape d'expérimentation de quelques années(44) sera déterminante pour permettre à ce programme d'atteindre sa vitesse de croisière et de trouver des solutions pour mieux asseoir la faisabilité du programme, pour mieux voir la façon d'associer les compétences transversales, les domaines d'expérience de vie et les compétences disciplinaires, ou encore pour préciser les éléments obligatoires et ceux que l'on doit laisser à l'initiative des équipes-écoles. Ce n'est qu'au terme de cette période d'expérimentation que la Commission pourra juger de la maturité du programme.

La Commission recommande donc au ministre de poursuivre l'élaboration et l'expérimentation du Programme des programmes compte tenu de son caractère nouveau. Comme ce programme est encore en chantier, la Commission estime prématuré de se prononcer dès maintenant sur son approbation. Ce programme a un statut particulier puisqu'il concerne l'ensemble du primaire; il nécessite donc une réflexion plus soutenue et une expérimentation élargie. La Commission est persuadée que les données importantes issues de l'expérimentation sur le terrain permettront au Programme des programmes de se bonifier considérablement.

LE PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Dans son avis sur l'éducation préscolaire transmis au ministre de l'Éducation(45), la Commission des programmes d'études concluait que le programme d'éducation préscolaire, dans sa version préliminaire, comportait des améliorations par rapport au programme renouvelé de 1997, mais qu'il appelait des ajustements considérables pour être appliqué. En effet, bien que ce programme s'harmonisait à ceux du primaire, plusieurs de ses composantes essentielles manquaient à l'appel et l'imprécision de certaines autres donnait l'impression qu'il passait outre aux exigences imposées aux autres programmes d'études. Dans cet état, il ne constituait donc pas un « bon outil de planification pour l'enseignement ni un instrument utile pour la coordination pédagogique(46). »

Si la Commission approuvait l'objectif général du programme visant le développement global de l'enfant (47), elle lui reprochait de ne pas traduire de façon adéquate plusieurs des orientations majeures de la réforme, comme le recentrage sur la fonction cognitive de l'école, le rehaussement culturel du curriculum,

l'amélioration de la réussite scolaire et la continuité éducative.

Tout en reconnaissant que le programme accordait une attention louable au développement intégral de l'enfant et qu'il réservait une place importante au développement personnel et à la langue, la Commission estimait qu'il laissait dans l'ombre la dimension cognitive et montrait peu d'ouverture aux autres domaines d'apprentissage dans les compétences proposées. Enfin, elle déplorait le flou qui caractérisait le niveau d'exigence du programme en fait de résultats attendus et d'évaluation. La Commission invitait donc le ministre à y apporter plusieurs améliorations en ce sens(48).

Un programme mieux équilibré

La Commission accueille favorablement la plupart des améliorations qui ont été apportées à la nouvelle version du programme d'éducation préscolaire. Ainsi, l'ajout de sections portant sur plusieurs composantes essentielles – les caractéristiques de l'éducation préscolaire, les liens entre les compétences, l'importance relative des compétences, un contenu présenté selon les sphères du développement des compétences ainsi qu'un schéma – montre, sur ce point, que le programme d'éducation préscolaire répond aux mêmes exigences que les autres programmes d'études.

La Commission trouve intéressant le choix des six compétences qui confèrent au programme un meilleur équilibre dans le traitement des diverses dimensions du développement de l'enfant. Le fait d'avoir fusionné deux compétences qui portaient sur le développement social – *Interagir de façon harmonieuse avec les autres* et *S'impliquer dans la vie de groupe* – en une seule, *L'enfant interagit de façon harmonieuse avec les autres* (compétence 3), enlève les nombreuses répétitions qui existaient et cible l'essentiel. Un espace a ainsi été dégagé pour permettre l'introduction d'une nouvelle compétence – *L'enfant construit sa compréhension du monde* (compétence 5) –, axée sur le développement cognitif et l'ouverture aux domaines d'apprentissage, ce qui comble le silence inquiétant qu'avait noté la Commission à ce sujet dans l'ancienne version du programme.

La conception de la santé qui y était présentée se résumait à des règles de sécurité que l'enfant doit observer. La Commission se réjouit de l'introduction d'une nouvelle capacité qui laisse voir une conception élargie au bien-être de l'enfant, favorisant ainsi la continuité éducative avec l'éducation à la santé au primaire.

En somme, la Commission convient que les aménagements apportés aux compétences prennent mieux en compte les différentes dimensions du développement de l'enfant et que les nombreux ajouts assurent un meilleur équilibre au programme.

Un programme qui demande encore des ajustements majeurs

- Affirmer clairement la contribution de l'éducation préscolaire à la scolarisation ultérieure de l'enfant

La Commission est d'avis que des précisions importantes doivent encore être apportées à ce programme pour qu'il remplisse adéquatement son rôle, selon le triple mandat confié à l'éducation préscolaire sous la

rubrique réservée à la présentation du programme : donner à l'enfant le goût de l'école, favoriser le développement global de l'enfant et jeter les bases de sa scolarisation à venir. La Commission considère en effet la maternelle comme une étape cruciale pour assurer un bon départ à tous les enfants. Étant donné le temps de présence accru à la maternelle et son très haut taux de fréquentation(49), la Commission soutient que ce programme doit répondre à des critères de réalisme, de cohérence et de rigueur, tout autant que les programmes d'études du primaire, et qu'il doit présenter un contenu de qualité, qui laisse le moins de place possible à l'interprétation.

La continuité éducative constitue une préoccupation majeure de la Commission à l'égard du programme d'éducation préscolaire. Or la version précédente péchait de ce côté, car elle ne mettait pas suffisamment en évidence le rôle de l'éducation préscolaire dans le développement intellectuel de l'enfant et elle n'était pas assez explicite sur la contribution de l'éducation préscolaire à la scolarisation ultérieure de l'enfant. De plus, le programme était muet quant aux liens qui l'unissaient au programme des centres de la petite enfance et quant à la continuité école-famille.

La version révisée comporte des améliorations en cette matière. Le mandat de l'éducation préscolaire est plus clair quant à la préparation à la scolarisation et plus explicite par l'ajout d'une compétence sur le développement cognitif, par l'introduction aux domaines d'apprentissage et par la mention des apprentissages antérieurs de l'enfant dans les rubriques sur la portée de la compétence. Cependant, comme le disait la Commission dans son avis, « le ministère de l'Éducation ferait œuvre utile en situant plus clairement ses choix à cet égard. La réactualisation de ses visées en matière de "préscolarisation" et leur traduction concrète dans le programme révisé sont indispensables à la cohérence des encadrements ministériels, à l'harmonisation des interventions pédagogiques du personnel enseignant tout autant qu'à l'équité des services éducatifs dispensés aux élèves(50) ». La Commission n'est pas la seule à demander que soit levée cette ambiguïté. Jacques Tardif affirme que :

Dans une telle structure, le ministère de l'Éducation soutient d'une manière explicite l'idée que l'éducation préscolaire, en même temps qu'elle est intégrée au système scolaire, partage plus de traits communs avec les services à l'enfance offerts en dehors de ce système qu'avec l'école et les programmes d'études. On peut toutefois se demander pourquoi le préscolaire est si isolé dans le système scolaire, présent et futur (...)(51).

Dans cet ordre d'idées, un sous-comité de l'éducation préscolaire de la Montérégie écrivait dans un avis qu'il adressait au Ministère :

Le programme d'éducation préscolaire, par la philosophie qui le guide, nous apparaît comme celui qui ouvre le mieux la voie à ce type de pédagogie. Pour cela, il faut lever toute ambiguïté et définir clairement sa place dans le monde scolaire. Celle-ci étant nettement définie, son rôle le serait d'emblée et l'imprécision générale qu'on reproche aux différentes composantes de ce programme disparaîtrait du même coup. Et cela n'est pas le rôle des auteurs du programme, mais du MEQ lui-même(52).

Faisant suite à ces propos et pour les raisons invoquées dans son [Avis sur l'éducation préscolaire\(53\)](#), la Commission des programmes d'études réitère sa demande au ministre d'intégrer l'éducation préscolaire et les deux premières années du primaire au sein d'un même cycle d'apprentissage, tout en maintenant un programme distinct pour cette première étape du parcours. Cette intégration aurait aussi avantage à assurer la continuité avec les centres de la petite enfance et la famille, de même qu'avec le premier cycle du primaire.

L'ambiguïté relative à la contribution de l'éducation préscolaire à la scolarisation ultérieure de l'enfant se reflète particulièrement dans les compétences 4, 5 et 6 du programme. En effet, la Commission estime que ces compétences, telles que déployées, sont encore trop timides par rapport au développement cognitif et à la préparation à l'enseignement primaire.

La compétence 4, *L'enfant communique en utilisant les ressources de la langue*, devrait montrer plus de hardiesse pour ce qui est de « l'approche au livre ». La Commission estime que la conception de l'éveil à la lecture et à l'écriture constitue un problème de fond. Ainsi, dans la portée de la compétence, on parle du livre comme objet de plaisir et objet relationnel, ce qui est bien, mais on aurait pu s'attendre à un effort beaucoup plus grand, considérant l'importance de la lecture dans la scolarisation à venir. On aurait dû établir des liens avec la politique gouvernementale de la lecture et du livre qui vise, entre autres, à intégrer des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture pour les enfants qui fréquentent les centres de la petite enfance et autres services de garde, et qui soutient la réalisation de projets d'éveil à la lecture et à l'écriture en milieux populaires pour les enfants de cinq ans et moins et leurs parents(54). La Commission ne peut endosser la perspective d'un programme d'éducation préscolaire qui soit plus timide que ce qui se fait en amont. Ainsi, la capacité 2 de cette compétence, « L'enfant comprend un message », est extrêmement importante pour le cheminement ultérieur de l'enfant au primaire; des apprentissages liés à des stratégies métacognitives devraient être introduits dans les habiletés de cette compétence.

La Commission déplorerait également le traitement insuffisant qui était réservé au développement cognitif. La compétence 5, *L'enfant construit sa compréhension du monde*, vient combler en partie cette lacune. D'une part, cette compétence prend ancrage dans les domaines d'apprentissage, bien qu'il ne soit pas fait mention à la capacité 1 des domaines de l'univers social et du développement personnel. D'autre part, les capacités visent le développement de la dimension cognitive de façon explicite, ce qui répond à l'un des objectifs de la réforme. Toutefois, il s'avère que les habiletés de la capacité 2 auraient avantage à être formulées de façon plus contextualisée. Les tâches éducatives proposées pourraient porter sur la déduction et la comparaison, afin de permettre le développement de l'inférence, de l'analogie et de la classification qui sont des habiletés intellectuelles à développer en sus des divers domaines du fonctionnement cognitif

(mémoire, compréhension, écoute, communication). De plus, certains contenus qui semblent davantage du ressort des habiletés pourraient être rapatriés sous cette capacité.

La compétence 6, *L'enfant mène à terme un projet*, a été conservée malgré les faiblesses que la Commission avaient notées. Force est de reconnaître que celles-ci sont en partie atténuées par l'ajout de la compétence 5, *L'enfant construit sa compréhension du monde*. Cependant, la Commission est toujours d'avis que cette compétence devrait avoir comme fin, non pas de mener à terme un projet, mais plutôt de viser l'intégration des savoirs afin que l'enfant puisse témoigner de sa capacité d'intégrer les savoirs acquis, tant ceux des domaines d'apprentissage que ceux relevant de la méthodologie. La Commission suggère donc de revoir le contexte de réalisation, les critères d'évaluation en cours d'apprentissage ainsi que les habiletés pour les enrichir en ce sens. De plus, la Commission estime qu'un libellé comme *L'enfant met en œuvre un projet*, pour la compétence, correspondrait mieux à ce qui peut être demandé à un enfant de cet âge.

Les lacunes notées à propos de ces trois compétences sur le plan du développement cognitif amènent la Commission à conclure que le programme comporte encore des risques en ce qui a trait à la continuité éducative. Le rehaussement exigé par la réforme milite en faveur d'un programme d'éducation préscolaire qui soit à la hauteur des exigences attendues, d'autant plus que l'augmentation du temps de présence à la maternelle vise une meilleure préparation des enfants à l'entrée au primaire.

Autres ajustements au programme

- Au sujet de la présentation du programme et de ses caractéristiques

Dans la nouvelle version, la présentation du programme a été modifiée et une section sur les caractéristiques ainsi qu'un schéma ont été ajoutés. De façon générale, le texte aurait besoin d'être plus soigné pour remédier à certaines omissions qui non seulement agacent, mais qui ont des répercussions sur le traitement des compétences. Pensons à l'omission répétée d'une dimension du développement de l'enfant (par exemple, la dimension motrice) dans la présentation, ou encore à l'omission d'un domaine d'apprentissage, notamment dans la section sur l'organisation de la classe.

La Commission remarque que le développement moteur est peu considéré dans la présentation du programme; pourtant, il a une importance capitale pour la scolarisation ultérieure. Par ailleurs, on trouve parfois des traces de l'ancien paradigme dans le vocabulaire utilisé (par exemple, dans la section sur les activités de l'enfant), ce qui illustre l'intégration encore fragile des fondements de l'approche par compétences dont il était fait mention dans le chapitre précédent.

La Commission trouve écho à sa demande de tenir compte du rôle des parents dans le programme d'éducation préscolaire en vue d'assurer la continuité éducative. En effet, le rôle des parents est décrit dans une section sur les caractéristiques. La Commission considère qu'il faudrait également mettre en évidence l'aspect collaboration école-famille, cette collaboration pouvant être bénéfique à la relation de confiance à établir entre ces deux milieux.

La section sur l'évaluation pédagogique est peu modifiée. Toutefois, la Commission apprécie les

indications fournies relativement aux enfants qui fréquentent les classes d'accueil ou d'immersion, tout comme les précisions portant sur les critères d'évaluation.

Dans son avis, la Commission déplorait le peu de place qui était réservé à la culture dans le programme d'éducation préscolaire. Or, si des indices de l'intention de rehaussement culturel sont présents dans la nouvelle version du programme, notamment par l'ajout d'une section sur le contenu culturel, la conception de la culture qui est présentée semble un peu « plaquée », peu inspirante et traditionnelle. En effet, que veut dire « rencontre avec la civilisation, la connaissance, les arts et la littérature⁽⁵⁵⁾ »? Décrite de cette façon, on a l'impression d'une vision floue de l'apport culturel de ce programme. Selon la Commission, la vision de la culture aurait intérêt à être précisée et mieux intégrée tout au long du programme. À cet égard, la Commission considère que la compétence 5 pourrait fort bien permettre d'intégrer la dimension culturelle.

- Au sujet des compétences

Dans la portée de la compétence 1, *L'enfant agit sur le plan sensoriel et moteur dans différents contextes*, il y aurait lieu de faire ressortir l'importance du développement moteur pour la suite des apprentissages. En toute cohérence, les capacités et les habiletés devraient refléter cette préoccupation. De plus, la portée de la compétence constitue un espace intéressant pour mettre en évidence les liens interdisciplinaires. De façon générale, les habiletés du programme devraient être mises en contexte afin de mieux marquer les différences entre l'éducation préscolaire et le primaire.

La Commission constate qu'à certains égards, ce programme manque de réalisme en ne tenant pas compte du niveau de développement des enfants auxquels il s'adresse. Il en est ainsi de la portée de la compétence 2, *L'enfant affirme sa personnalité*, dont le texte semble décrire un être achevé. Comment un enfant de cet âge peut-il « se reconnaître des forces et des faiblesses » et, à la fin de l'éducation préscolaire, « avoir une bonne connaissance de lui-même » et être « capable de faire reconnaître sa personnalité »? Ce sont là des objectifs qu'un adulte normal atteint à sa pleine maturité. De manière générale, les habiletés devraient être mieux adaptées aux enfants de la maternelle et davantage contextualisées afin de s'assurer du développement des mêmes compétences et capacités dans l'ensemble des écoles du Québec.

La Commission note qu'à la compétence 3, *L'enfant interagit de façon harmonieuse avec les autres*, l'interaction avec l'adulte est absente, à moins que l'adulte ne soit compris dans « les autres », ce qui est loin d'être explicite. Pourtant, il s'agit, pour plusieurs enfants, d'un premier contact avec le milieu scolaire, sinon avec l'adulte dans un milieu organisé. Bien que mentionnée dans la portée de cette compétence, la présence de l'adulte est absente de ses sous-éléments. La Commission apprécierait qu'on remédie à cet aspect.

D'ailleurs, la Commission s'étonne que le soutien de l'adulte soit absent du contexte de réalisation des compétences d'autant plus qu'il y est souvent mentionné au premier cycle du primaire et que, précisément à la maternelle, l'enfant doit y recourir fréquemment. Par conséquent, il serait utile d'ajouter une indication sur le soutien qu'il peut apporter aux enfants dans le contexte de réalisation de chacune des compétences.

La Commission recommande l’approbation du programme d’éducation préscolaire, après corrections.

À l’appui de cette recommandation, la Commission considère que ce programme a un statut particulier. C’est un programme charnière qui constitue une assise pour les apprentissages ultérieurs. Tel que formulé, il prête trop à l’interprétation, ce qui pourrait se traduire par une application inégale du programme dans les classes maternelles du Québec. En ce sens, il ne constitue pas encore un bon outil de planification pour l’enseignement.

Un suivi attentif de l’application de ce programme sera fait au cours et au terme de la première année d’application. La Commission réexaminera ce programme en priorité, dans une perspective d’adaptation continue.

LE DOMAINE DES LANGUES

L’examen de la version provisoire du Programme de formation avait suscité beaucoup d’interrogations quant au traitement réservé aux programmes d’études du domaine des langues. Comment les apprentissages communs à ce domaine pouvaient-ils se traduire si différemment d’un programme à l’autre? Pourquoi les deux programmes de langues d’enseignement et ceux de langues secondes ne proposaient-ils pas les mêmes compétences et qu’est-ce qui justifiait de telles différences? Pourquoi, dans un programme donné, certaines **compétences** étaient-elles présentées comme des **capacités** dans un autre programme?

En somme, la Commission s’interrogeait et s’interroge toujours sur les conséquences d’une telle disparité sur la formation des élèves, et elle comptait approfondir cette question et en rendre compte ultérieurement. Cette intention n’a pu être concrétisée dans les délais impartis à la Commission pour élaborer le présent avis. Les recherches qu’elle a entreprises au cours des derniers mois se poursuivront et la Commission les diffusera en temps et lieu.

Le réexamen des programmes d’études du domaine des langues (auquel s’est ajouté le programme de français – accueil) soulève encore beaucoup de questions et suscite toujours des inquiétudes. Avant de présenter les résultats de l’examen de chacun des programmes, la Commission fait état de quelques observations de nature plus générale qui mettent en cause la cohérence interne dans le domaine des langues.

Absence de vision commune de l’apprentissage d’une langue

Qu’il s’agisse des programmes de langues d’enseignement ou de langues secondes, la Commission constate l’absence d’une vision commune de l’apprentissage d’une langue, que ce soit entre les deux catégories de programmes et même à l’intérieur d’une même catégorie. Les programmes de langues d’enseignement, bien qu’ils participent chacun de leur tradition respective, présentent des différences tellement importantes que la perspective culturelle à elle seule ne peut tout expliquer. De même, les

programmes de langues secondes visent des buts assez éloignés; de telles différences trouvent difficilement leur justification dans un contexte d'ouverture au monde qui appelle plus que jamais la maîtrise d'une langue seconde et même celle d'une langue tierce.

Les appuis que l'apprentissage d'une langue première pourraient offrir à l'acquisition d'une autre langue ont-ils été pris en compte lors de l'élaboration des programmes d'études du domaine des langues? L'apprentissage d'une langue présente-t-il suffisamment de points communs pour que cela transparaisse dans la conception même des programmes d'études? Les acquis antérieurs et le bagage accumulé par l'enfant – il sait déjà parler au moment de systématiser l'apprentissage d'une langue – sont-ils pris en considération dans les programmes? Le réexamen des programmes de langues fait par la Commission ne permet pas de répondre à ces questions, mais il confirme que les effets attendus de la recherche et de la concertation ne se sont pas manifestés ici.

Des programmes qui puisent dans la même structure?

Il semble que la structure des programmes adoptée par les concepteurs et conceptrices du Programme de formation ait affecté la cohérence et la richesse des programmes de langues de diverses façons. L'architecture générale a été interprétée de façon variable dans les disciplines du domaine. Cela se vérifie non seulement dans le choix des compétences et des capacités, mais également dans le traitement inégal des habiletés et des contenus disciplinaires. Ainsi, les habiletés retenues pour assurer l'acquisition des capacités ne sont pas du même niveau d'un programme à l'autre. Les stratégies choisies dans les contenus disciplinaires sont très nombreuses et diversifiées, mais sont interprétées et appliquées différemment dans les programmes de langues, certaines ayant même le statut d'habiletés alors que d'autres s'apparentent à des valeurs. Par ailleurs, on note l'emploi non différencié des termes « texte » et « message », sensés traduire une même réalité, mais recouvrant des univers distincts, l'un visant le médium (contenant) et l'autre le message (contenu). Il y aurait lieu ici d'harmoniser et de fixer les choix.

Seul point commun entre tous les programmes de langues examinés, des degrés d'acquisition (+, -, i) sont associés aux contenus disciplinaires. D'une part, ces indications devraient être réservées aux seuls apprentissages obligatoires et, d'autre part, la signification des symboles devrait être expliquée et harmonisée entre les programmes de langues.

Caractère dynamique de l'apprentissage d'une langue

La Commission a déjà fait part de ses observations sur l'apparente linéarité des processus d'apprentissage dans certains programmes d'études, en particulier dans certains programmes du domaine des langues. Cette constatation lui faisait craindre que l'apprentissage d'une langue soit interprété comme le résultat de l'application d'un processus séquentiel et uniforme pour tous les élèves. Des améliorations ont été apportées aux programmes qui présentaient plus de faiblesses à cet égard, mais la Commission considère que ce caractère dynamique de l'apprentissage s'exprime encore de façon inégale.

Selon André-Jacques Deschênes, « les modèles linéaires (de production de textes) où des phases successives se réalisent dans un ordre donné (préécriture, écriture, postécriture) sont sans avenir parce qu'ils simplifient à outrance le processus de production du langage et ne rendent pas compte des

caractéristiques fondamentales du processus humain de traitement d'information(56). » Certains programmes de langues exploitent judicieusement cette interaction en décrivant bien les allers-retours successifs d'une étape à l'autre de la démarche d'apprentissage, alors que d'autres ont du mal à traduire ce dynamisme malgré l'ajout d'habiletés en ce sens. La Commission sera attentive à cet aspect en examinant les résultats de l'application des programmes de langues au terme des deux prochaines années.

Français, langue d'enseignement

Des modifications substantielles

Le programme a été amélioré en fonction des remarques de la Commission formulées dans le document *Réactions et commentaires*. La présentation de la discipline a été enrichie, notamment du concept de littératie(57), qui souligne le rôle incontournable de l'écrit dans notre société, non seulement à l'école mais la vie durant. Cette perspective de développement paraît intéressante.

Cependant, l'aspect intégrateur de la langue semble encore peu mis en valeur. La maîtrise de la langue étant nécessaire à l'enseignement et à l'apprentissage des autres matières, il semble assez évident que le français a un statut particulier :

(...) il apparaît clairement qu'une langue ne peut pas être une matière comme les autres. Une observation d'évidence quotidienne dans la vie de l'école le rappelle à chaque instant : toutes les matières s'enseignent en langue, alors que cela ne peut avoir aucun sens d'imaginer un enseignement de la langue qui se ferait au moyen de l'histoire ou de l'arithmétique. Les disciplines les plus rigoureuses ne peuvent être professées uniquement à l'aide de chiffres, de schémas, de calculs et de symboles écrits. Le professeur n'est pas muet, et les élèves, dans la majorité des cas, ne sont pas sourds. L'enseignement est oral, et la langue en est donc le vecteur(58).

Véhicule privilégié des apprentissages disciplinaires, la langue se nourrit aussi des savoirs de toutes les autres disciplines. Plutôt que d'être présentée encore trop étroitement comme l'objet d'un apprentissage, la langue française gagnerait donc à être conçue, tout au long du programme, comme le vecteur de rencontres fécondes.

Dans le texte de présentation, les liens entre les compétences en français, langue d'enseignement, sont bien campés. Complémentaires et interdépendantes, les compétences sont évoquées dans le cadre d'une pratique quotidienne, ce qui comble les attentes non seulement de la Commission mais surtout d'une grande partie de la population, qui souhaitent que les volets lecture et écriture de la langue française redeviennent l'objet d'une pratique répétée au quotidien dans toutes les écoles du Québec.

Par contre, la section sur l'importance relative des compétences est amenée de façon quelque peu contradictoire puisque, tout en postulant que les quatre compétences sont « égales », on indique laquelle

est privilégiée à un cycle donné. On serait alors en droit de se demander dans quel contexte et comment se traduit cette différence. Dans le déroulement subséquent du programme, on ne voit pas cette prédominance se déployer en des habiletés soulignant que cette compétence est privilégiée dans le cycle visé.

Ce programme vise l'acquisition durable de compétences de base liées à une maîtrise progressive de la langue française. La Commission endosse ces visées et reconnaît que ses commentaires antérieurs ont donné lieu à des modifications substantielles. Elle regrette toutefois que certaines de ces modifications n'aient pas porté sur le fond des problèmes soulevés, ce qui conserve à ce programme un caractère quelque peu laborieux et ne lui permet pas encore d'être réellement à la hauteur des attentes exprimées.

Des compétences inégales

La compétence 1, *L'élève manifeste son ouverture à l'univers culturel lié à la langue*, a été déplacée, passant de la dernière à la première place. Changement symbolique qui tend à souligner l'importance ou le poids qu'on devra lui accorder. Elle peut aussi être considérée comme une porte d'entrée pour les autres compétences : elle ouvre la voie au lieu de fermer la marche. Elle se présente ainsi comme un contexte ou un milieu de vie ouvert à la construction des autres compétences, ce qui, au départ, la place sous un angle des plus stimulants.

Rappelons que la Commission avait constaté, dans ses [*Réactions et commentaires*](#), que la formulation d'une compétence portant spécifiquement sur la culture avait comme corollaire une faible intégration de la dimension culturelle dans les trois autres compétences. Elle avait suggéré d'introduire la dimension culturelle au cœur de chacune des compétences plutôt que de la traiter séparément; ou bien, au cas où elle resterait isolée, d'élargir la portée de cette compétence de façon à y intégrer ses applications possibles en lecture, en écriture et en communication orale.

La Commission constate que l'énoncé de la compétence culturelle a été amélioré, passant d'un « témoignage » passablement traditionnel de la culture à une manifestation chez l'élève de « son ouverture à l'univers culturel lié à la langue ». Ce libellé répond en partie à la demande de la Commission. Toutefois, bien que plus ouvert et plus large, il n'a pas mené à des changements subséquents quant aux composantes de la compétence. De plus, des références explicites aux autres disciplines porteuses de culture faisant défaut, on se prive ainsi d'une porte ouverte sur l'interdisciplinarité.

Afin d'atténuer la connotation étroite de la culture « littéraire », conçue comme une sorte d'accumulation historique, des modifications ont été apportées dans le sens souhaité par la Commission : les « richesses du patrimoine culturel francophone et québécois » ont été transformées au profit de « pratiques et produits culturels ». La culture s'est ouverte au profit d'une vision plus englobante du ou des patrimoines. Cela laisse plus de latitude au personnel enseignant qui décidera par lui-même du poids à accorder à ce patrimoine en fonction du métissage culturel de sa classe, lequel peut varier selon les lieux et les années.

À la capacité 4, « L'élève valorise les pratiques et les produits culturels liés à la langue », la troisième habileté précise que l'élève « fait connaître les richesses du patrimoine culturel en participant à des activités culturelles (...) », ce qui respecte le nouveau paradigme qui met l'enfant au cœur de ses

apprentissages. Mais cette habileté illustre aussi les dérives possibles de ce paradigme. En effet, est-il réaliste de croire qu'au premier cycle, à l'âge de 6, 7 ou 8 ans, l'élève peut faire connaître des richesses culturelles – qu'il a quelquefois peine à déchiffrer? Ne devrait-il pas, en premier lieu, apprendre à reconnaître et s'approprier le patrimoine qui l'entoure?

En ce qui a trait aux aspects ludiques de la culture, sous la capacité 5 (3^e habileté), il est dit que « l'élève prend conscience du plaisir de discuter de pratiques et de produits culturels ». Or seule cette habileté évoque la dimension hédoniste de la culture. C'est faire là un maigre écho aux intérêts spontanés des jeunes, d'autant plus que cette habileté n'est visée qu'au deuxième cycle! Faisant suite aux jeux de l'éducation préscolaire, le plaisir (de découvrir, d'apprendre, d'inventer) est un facteur de motivation puissant chez l'élève du premier cycle. La Commission croit donc qu'il serait judicieux d'intégrer, dès le premier cycle, cette dimension de plaisir dans la compétence culturelle.

Dans la compétence 2, *L'élève lit des textes variés*, le contenu de la rubrique relative à la portée de la compétence a été bonifié, particulièrement sous l'angle des liens avec l'éducation préscolaire. Il semblerait toutefois pertinent d'insister encore sur la continuité du développement de l'éveil à l'écrit amorcé à l'éducation préscolaire (en rapport avec les fonctions de la lecture) et de mieux tenir compte des écarts entre les enfants en cette matière.

Un aspect positif est à signaler dans cette compétence. En effet, la formulation du libellé de la capacité 1, « L'élève conçoit la lecture comme un processus actif de recherche de sens », a été avantageusement améliorée. Malheureusement, les habiletés sous-jacentes à l'ancienne capacité sont demeurées les mêmes qu'auparavant, ce qui souligne le caractère superficiel du changement. Par ailleurs, la sensibilisation aux fonctions variées de la lecture n'apparaît pas. La Commission considère qu'on devrait initier l'élève à toutes les dimensions de la lecture : lire pour apprendre, pour s'informer, pour partager, etc. En outre, l'appel au plaisir de la lecture est absent. Bref, il s'agit de ne pas transmettre à l'élève le sentiment qu'il n'apprend à lire que pour lire.

La compétence 3 relative à l'écriture a été améliorée. L'élève n'apprend pas seulement à écrire pour écrire, mais pour communiquer, s'expliquer, apprendre et s'ouvrir des portes sur un monde passé, présent ou futur. La Commission note que la capacité 1 a été remaniée et surtout que les habiletés qui lui sont afférentes ont été harmonisées en conséquence. Par ailleurs, la pratique régulière, voire quotidienne, de l'écriture est mentionnée, ce qui répond aux vœux de la Commission et à ceux de nombreux parents.

La Commission accueille positivement ces changements, mais a des doutes sur la cohérence et le réalisme de cette compétence en écriture. De nombreuses habiletés sont atomisées, manquent d'intégration et ne sont pas toutes de niveau équivalent. C'est aussi le cas pour le contenu disciplinaire qui est excessivement détaillé et réparti par cycle. La Commission comprend que les précisions fournies peuvent apporter une aide aux titulaires de classe⁽⁵⁹⁾, mais s'interroge tout de même sur l'efficacité d'un tel degré de précision. Là, comme dans les autres compétences, ne serait-il pas approprié d'établir des priorités dans le contenu de cette discipline?

En ce qui concerne la compétence 4, *L'élève communique oralement*, la Commission se réjouit des changements apportés; en débordant amplement du cadre traditionnel de la présentation orale, cette

compétence se rapproche davantage des besoins de l'élève.

Elle avait en outre souligné que l'emploi d'un registre de langue standard (langue « correcte »), s'il mérite d'être vivement encouragé chez l'élève tout au long des cycles, doit aussi tenir compte des acquis et des besoins fort diversifiés des jeunes de tous les milieux, et ce, pour éviter l'exclusion de certains élèves possédant moins d'acquis. Cette inquiétude a été prise en considération : les aspects normatifs de la langue orale sont intégrés dans des contextes variés où des situations de communication plus formelles justifient le recours au registre québécois standard.

Toutefois, les habiletés des capacités 2 et 3 donnent encore l'impression d'un protocole de communication stéréotypé. On perçoit mal dans quelle mesure l'oral est utile à la construction de la pensée et ce qui concerne l'écoute reste faible. En outre, un bon nombre des habiletés des capacités 2 et 3 sont redondantes.

Quant au vocabulaire précisé dans le contenu disciplinaire de la compétence 4, la Commission remarque qu'il n'est pas mis en contexte et que l'on n'a pas tiré profit des liens évidents entre le vocabulaire de français et celui de toutes les autres disciplines.

La Commission croit donc que cette compétence devrait être retravaillée dans une optique différente, pour valoriser les stratégies communicatives quotidiennes, les acquis de l'élève, les discussions entre pairs, sans oublier le plaisir de communiquer avec les autres. Tout cela pour éviter d'ostraciser certains enfants au début de leur parcours scolaire.

En somme, le programme de français, langue d'enseignement, accorde une place privilégiée à la culture, sans négliger les compétences fondamentales relatives à la lecture, à l'écriture et à la communication orale qu'il déploie de façon détaillée. Toutefois, le très grand nombre d'habiletés et l'ampleur du contenu risquent de détourner du développement de la compétence elle-même.

Les liens incontournables entre la lecture et l'écriture, d'une part, et la parole et l'écoute, d'autre part, ne sont pas assez mis à profit. Il faudrait aussi souligner de façon manifeste que la qualité du français n'est pas le fait d'une seule discipline mais bien la préoccupation de toute l'école.

La Commission juge regrettable que la langue française n'ait pas été considérée davantage comme un système dynamique – tant en ce qui concerne son enseignement que son apprentissage.

La Commission recommande l'approbation du programme de français, langue d'enseignement, après corrections.

À l'appui de cette recommandation, les membres de la Commission considèrent que ce programme occupe une place capitale dans la formation de l'élève. Structurant l'ensemble de sa formation, il occupe en outre un créneau majeur du temps de la grille-matières hebdomadaire. Des corrections aux différentes compétences paraissent nécessaires.

De plus, comme ce programme présente des différences profondes par rapport au programme d'anglais,

langue d'enseignement, la Commission se propose d'effectuer un suivi attentif de l'application de ce programme au cours des deux prochaines années et elle réexaminera ce programme en priorité dans une perspective d'adaptation continue.

ANGLAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Des élèves au cœur de la communication

La Commission constate que le programme d'anglais, langue d'enseignement, traduit bien l'esprit de la réforme, faisant de l'élève une personne active dans la construction de ses apprentissages et de ses compétences. Le programme est centré sur l'élève et son environnement social, et il est largement ouvert aux modes de communication actuels. Il favorise ainsi un environnement littéraire riche et créatif. De plus, il mise sur la construction des apprentissages plutôt que sur leur transmission et, par l'autonomie qu'il laisse aux enseignantes et aux enseignants, fait d'eux de véritables professionnels.

Le programme intègre judicieusement la notion de littératie, qui permet aux élèves d'entrer de plein pied dans l'univers de l'écrit et de participer activement au développement de la société et de la culture. Le potentiel de découverte de soi, des autres et du monde, que la familiarité avec la langue permet d'actualiser, est aussi un fil conducteur du programme. Ce programme de langue intègre en outre des apprentissages sur le langage visuel (*visual texts*), élément caractéristique du contexte médiatique contemporain. Dans l'ensemble, c'est un programme innovateur, plus centré sur l'échange et la communication que sur la langue comme « objet » d'apprentissage.

Sous la rubrique concernant les liens entre les compétences, *Interrelationship among the Competencies*, la primauté d'une compétence sur l'autre n'est pas soulignée, les quatre semblant concomitantes et durables, ce qui permet d'effectuer des liens fréquents et circulaires entre ces compétences. Quant aux contenus disciplinaires, ils sont plus détaillés que dans la première version du programme et sont souvent contextualisés afin de faire des liens interdisciplinaires.

Des compétences pertinentes et innovatrices

La Commission constate que les compétences du programme d'anglais, langue d'enseignement, sont judicieusement choisies et que les capacités, les habiletés et le contenu disciplinaire proposés sont congruents aux objectifs visés. Lire, écrire et communiquer sont des processus intégrateurs et intégrés qui mettent à profit les liens interactifs constants entre l'élève et les autres. Bref, tout semble concourir à faire de l'élève un utilisateur assidu de la langue.

Dans la compétence 2, *The student writes self-expressive, narrative and information-based texts*, la capacité 4 «Applies her/his knowledge of linguistic features and structures » est un bon exemple de l'intégration des habiletés langagières.

La compétence 3, *The student views visual texts critically*, est particulièrement appréciée pour son caractère innovateur; elle donne aux enseignantes et aux enseignants le message qu'il est important de développer l'esprit critique des élèves face aux différents textes et aux médias.

En ce qui concerne la communication orale, la compétence 4, *The student interacts in the roles of sender and receiver*, montre peu d'habiletés liées au rôle de récepteur (visant l'écoute) à la capacité 1. Elles sont légèrement présentes à la capacité 4, mais est-ce suffisant? La Commission se demande si l'on ne devrait pas chercher plus d'équilibre chez l'élève entre son rôle d'émetteur et de récepteur des messages. Elle constate par ailleurs avec plaisir que cette compétence est ouverte sur l'interdisciplinarité, encore que davantage de suggestions dans ce sens auraient pu être ajoutées au contenu disciplinaire.

Une présence culturelle qui traverse les compétences

Dans ce programme, la dimension culturelle s'intègre dans chacune des compétences. Elle est introduite par les œuvres littéraires de même que par les textes à l'étude – pouvant provenir de diverses origines culturelles – de même que par les œuvres médiatiques qui sont, elles aussi, porteuses de culture. L'enseignante ou l'enseignant a donc toute la marge de manœuvre voulue pour choisir des œuvres qui tiennent compte des réalités de son milieu, de même que des champs d'intérêt de ses élèves, afin qu'ils s'ouvrent à leur culture et à celle des autres.

La Commission recommande l'approbation du programme d'anglais, langue d'enseignement, après corrections.

À l'appui de cette recommandation, les membres de la Commission considèrent que ce programme a un caractère innovateur et qu'il témoigne d'une conception de la culture qui est ouverte et dynamique. Toutefois, quelques corrections, notamment à la compétence 4, seraient de nature à améliorer ce programme.

Cependant, comme il présente des différences très importantes avec le programme de français, langue d'enseignement, la Commission effectuera un suivi attentif de l'application de ce programme au cours des deux prochaines années et le réexaminera de façon prioritaire dans une perspective d'adaptation continue.

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

La Commission note avec satisfaction que les corrections mineures qu'elle avait suggérées dans ses [*Réactions et commentaires*](#) au sujet du programme de base de français, langue seconde, ont été prises en compte dans la version révisée du programme. Elle tient à souligner la qualité et la pertinence du texte de présentation de la discipline et note avec intérêt que « ce programme, avec celui d'anglais, langue d'enseignement, doit amener l'élève à percevoir la langue comme un système organisé et un outil essentiel pour structurer sa pensée(60) ».

De l'avis de la Commission, d'autres corrections sont nécessaires pour améliorer la version révisée de ce programme. La Commission considère que les quatre compétences retenues ciblent bien les apprentissages essentiels à cette discipline. Toutefois, le sens de la compétence 1, *Comprendre des textes écrits, oraux ou visuels*, devrait être clarifié. D'une part, dans la portée de la compétence, on insiste davantage sur l'interprétation que sur la compréhension et, d'autre part, dans le programme français – accueil, la compétence apparentée s'intitule *Interpréter des textes visuels, oraux et écrits*. La question est

de savoir ce qui, de **comprendre** ou d'**interpréter**, constitue l'étape ultime de l'acquisition de la compétence? Des recherches montrent que la compréhension du message se situe au niveau des aptitudes sémantiques, tandis que l'interprétation se situe au niveau des aptitudes cognitives(61). Selon cette perspective, l'interprétation se situerait à un niveau supérieur à la compréhension.

L'hésitation manifeste entre les compétences *Interpréter* et *Comprendre* reflète sans doute la difficulté de choisir une compétence qui s'étend du primaire au secondaire et qui tient compte à la fois du continuum de formation et du niveau de développement des élèves. La Commission estime donc que l'ambiguïté doit être levée au sujet du libellé et de la portée de cette compétence et qu'il doit y avoir harmonisation dans les programmes de base, d'immersion et d'accueil, puisque le contexte d'apprentissage de ces deux derniers programmes est apparenté.

Des ajustements pour renforcer la cohérence

La Commission avait signalé dans ses [*Réactions et commentaires*](#) que la compétence *Rendre compte de ses acquis en formation langagière générale* n'était pas de même nature que les autres, et qu'elle prenait véritablement son sens lorsque mise en relation avec les autres compétences. Dans la version révisée du programme, cette dernière a été retirée puis remplacée, sous chaque compétence, par une capacité d'intégration de stratégies propres à un processus. Si l'intention est louable, la Commission tient cependant à exprimer ici quelques réserves à l'égard de cette capacité.

Si la Commission a fait une remarque sur la compétence qui a été retirée, elle en appréciait tout de même l'ampleur et l'intérêt, et ces qualités ne se retrouvent pas dans la nouvelle capacité. En effet, en passant d'une compétence à une capacité, certains éléments importants pour l'apprentissage d'une langue seconde ont été omis, en particulier l'exploration de ressources dont l'élève dispose pour apprendre une langue, de même que l'appropriation du métalangage. La Commission souhaite que ces éléments soient réintroduits dans le programme. De plus, la Commission se demande si l'on a voulu traduire la capacité relative à l'application de stratégies qui se trouve dans le programme d'anglais, langue d'enseignement, mais constate que, si tel est le cas, on n'a pas réussi à la rendre aussi précise et explicite, ce qui est regrettable.

La capacité 3, « L'élève **construit** un texte oral, écrit ou visuel » (compétence 1), s'accorde mal aux habiletés qui lui sont associées et sème l'ambiguïté. Est-ce que cette capacité signifie que l'élève construit le sens du texte, comme le stipule le libellé de cette même capacité dans le programme d'immersion? Si c'est le cas, il y aurait lieu de la reformuler et de préciser clairement l'intention visée.

La capacité 4, « L'élève travaille en coopération » (compétence 3), porte à confusion. D'une part, elle est assimilable à une approche pédagogique, l'apprentissage coopératif. D'autre part, cette capacité, telle que formulée, semble réductrice et peu ancrée dans la discipline même. Elle gagnerait à prendre la force de la capacité 4, « Participates in group activities as a member of a team » (compétence 4), du programme d'anglais, langue d'enseignement, de laquelle elle semble tirer sa source.

Au chapitre du contenu disciplinaire, la Commission constate avec satisfaction qu'il a fait l'objet d'une épuration et d'un nouveau regroupement, ce qui en facilite la lecture. Toutefois, le flou entourant le caractère obligatoire du contenu laisse croire qu'il y est à titre prescriptif. Or, dans la logique du

développement de compétences, il semblerait plus approprié de distinguer les éléments de contenu essentiels des éléments utiles au développement des compétences, d'autant plus que cette activité demande plus de temps que la transmission des savoirs. La Commission observe également que les stratégies ne sont pas toutes de même nature et s'interroge sur la présence de stratégies d'ordre général dans ce programme.

Enfin, la décision d'enlever le lexique milite en faveur de l'utilisation d'un langage simplifié tout au long du programme. La Commission reconnaît les efforts faits en ce sens, mais constate qu'il subsiste encore des expressions difficiles à saisir par des non-spécialistes de la discipline.

La Commission recommande l'approbation du programme de français, langue seconde, après corrections.

À l'appui de cette recommandation, la Commission reconnaît qu'un effort a été fait pour harmoniser les programmes de langues, mais les résultats ne sont pas toujours satisfaisants. Cette harmonisation doit se poursuivre, particulièrement en ce qui a trait aux capacités et aux habiletés dont les libellés sont parfois rédigés de façon maladroite, altérant ainsi la qualité et la clarté du programme.

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE – IMMERSION

Le programme de base de français, langue seconde, a maintenant son complément : le programme d'immersion. Ce nouveau programme découle de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*(62). Dans la mesure où le programme d'immersion s'articule autour des mêmes compétences que le programme de base, ses forces et ses faiblesses s'apparentent à celles observées dans ce dernier. Cependant, le programme d'immersion doit être conçu pour tenir compte du fait que le temps d'enseignement permet généralement d'enseigner toutes les matières en français. Ainsi, le français est à la fois objet d'apprentissage et véhicule d'apprentissage, donc outil de structuration cognitive, ce qui comporte des exigences.

Pour la majorité des élèves inscrits au programme d'immersion au premier cycle du primaire, certains apprentissages liés à la lecture et à l'écriture ne sont pas faits en anglais, langue d'enseignement. Pour cette raison, la Commission avait demandé, dans ses [Réactions et commentaires](#), que l'on tienne compte de cet aspect dans le programme d'immersion. Elle constate que ceci a été fait dans la version révisée. Par ailleurs, elle demandait de faire mention des concepts et des consignes propres à chacune des disciplines dont le vocabulaire était abordé dans les contenus disciplinaires. L'ajout d'une capacité et de ses habiletés dans chacune des compétences vient combler les attentes de la Commission à cet égard.

La Commission constate également que l'harmonisation des termes avec le programme de base n'est pas achevée. En plus de faciliter la lecture, un meilleur arrimage aurait pour effet de clarifier les divers éléments des compétences. Dans cet ordre d'idées, elle se demande pour quelle raison les habiletés de la capacité d'évaluation de la démarche sont identiques et répétées à chaque compétence alors que, dans le programme de base, elles sont adaptées à chacune.

La Commission ne trouve pas écho au commentaire qu'elle avait formulé dans ses [Réactions et](#)

[commentaires](#) au sujet du temps requis pour appliquer ce programme. Elle réitère donc sa remarque sur le réalisme du programme d'immersion : celui-ci lui paraît réaliste dans une situation où 80 p. 100 du temps de présence y est consacré, ce qui correspond au modèle d'immersion le plus répandu actuellement au premier cycle dans les commissions scolaires anglophones. En deçà de cette proportion, la Commission considère qu'il sera difficile de mettre en œuvre le programme dans son intégralité. La Commission ne souhaite pas que le ministre privilégie un modèle unique, mais elle l'invite à donner plus de précisions sur le temps nécessaire pour appliquer ce programme([63](#)).

La Commission recommande l'approbation du programme de français, langue seconde – immersion, après corrections.

À l'appui de cette recommandation, les membres de la Commission conviennent que ce programme traduit mieux la réalité de l'immersion, mais qu'il nécessite encore des ajustements pour être plus harmonisé au programme de français, langue seconde.

FRANÇAIS – ACCUEIL

Le programme de français – accueil, est différent des autres programmes d'études à plusieurs égards. D'abord, il a été élaboré après tous les autres et n'a pas été rendu disponible dans le milieu scolaire. Il n'a donc pas été expérimenté. Pour sa part, la Commission l'a reçu pour un premier examen le 1^{er} mars 2000; elle se prononce donc sur la première version de ce programme d'études.

Le programme d'accueil s'adresse à un groupe particulier, c'est-à-dire aux élèves non francophones qui s'inscrivent pour la première fois à l'école francophone. Ainsi, d'entrée de jeu, les élèves à qui s'adresse ce programme et le contexte dans lequel ils évoluent sont décrits dans la présentation. Fort judicieusement, la diversité des modèles organisationnels y est prise en compte, conformément à la [Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle](#) qui fait état de l'application différenciée du modèle – classe fermée et classe semi-ouverte – comme « un des moyens efficaces pour poser les bases de l'intégration([64](#)) ».

Comme on l'explique dans la présentation, ce programme est découpé en deux groupes d'âge (6-8 ans et 9-12 ans) plutôt qu'en cycles comme les autres programmes d'études. De la sorte, on prétend mieux répondre aux besoins des jeunes allophones qui arrivent et qui présentent une grande diversité, tant sur les plans de la maturité et des acquis scolaires que de l'appartenance linguistique. Ce choix se défend, mais il est discutable.

La Commission croit qu'un bon arrimage entre le programme d'accueil et celui des classes ordinaires est nécessaire, d'une part, parce que le but du programme est de préparer les élèves à leur intégration en classe ordinaire francophone et, d'autre part, parce que plusieurs modèles d'organisation de l'accueil exigent la collaboration des enseignants de l'accueil, de la classe ordinaire et souvent celle du personnel qui offre les mesures de soutien linguistique. Sans cet arrimage des deux programmes, il incombe au personnel enseignant d'assumer cette harmonisation, ce qui n'est pas toujours facile. Qui plus est, il arrive même, dans certaines écoles et régions du Québec, que les nouveaux arrivants soient intégrés immédiatement en classe ordinaire : dans ce cas, le même enseignant doit travailler avec les deux

programme d'études. Il y a donc lieu de trouver des procédés qui facilitent ces liens, tant dans le programme de français – accueil que dans le programme de français, langue d'enseignement.

La Commission se demande si l'une des façons de faciliter ces liens ne serait justement pas d'avoir un programme d'accueil par cycles comme les autres programmes d'études, la souplesse des cycles répondant à la fois aux besoins variés des nouveaux arrivants et arrivantes et au modèle d'organisation des classes ordinaires. Le souci de cohérence que dicte la réforme ne plaide-t-il pas en faveur d'un programme le plus intégrateur possible? Ainsi seraient respectés les trois missions de l'école et tout ce qui est lié aux cycles d'apprentissage dans le Programme de formation. D'ailleurs, l'esprit de la réforme est de faire preuve d'une plus grande souplesse sur le plan de l'organisation, ce que permet le découpage par cycles. Pourquoi alors avoir recours à un autre mode de découpage pour ce programme, donnant ainsi l'impression d'exclure quand on vise plutôt à inclure?

Par ailleurs, la Commission s'interroge sur la conception même du programme qui semble indiquer que tous les élèves devraient être rendus au même point dans leurs apprentissages à une étape donnée. La diversité culturelle des nouveaux arrivants et arrivantes – leurs caractéristiques personnelles et sociales, leur expérience personnelle, leur encadrement familial, leur scolarisation antérieure – laisse plutôt présager des niveaux d'apprentissage différents selon les élèves.

La Commission a noté des ambiguïtés dans les sections qui traitent des liens entre les compétences et de leur importance relative, de même que dans le schéma illustrant ces liens. En effet, on dit dans la première section que « la compétence à *interagir en français* est la compétence clé du programme »; puis, dans la seconde, on dit que la compétence 1, *Interpréter des textes oraux, visuels et écrits*, est prioritaire et l'on ajoute que les trois autres compétences ne sont pas négligées pour autant, ce qui semble faire peu de cas de la compétence clé. Enfin, dans le schéma, la compétence 1 est libellée *Comprendre des textes oraux, écrits ou visuels* et non *Interpréter des textes visuels, oraux et écrits*.

La section sur les liens entre les compétences, et le schéma qui l'accompagne, devraient montrer l'interaction entre les compétences. Cette section revêt une importance capitale, car c'est le seul endroit du programme où l'interaction entre les compétences – *comprendre, produire et interagir* – est démontrée, la structure même des compétences ne permettant pas de voir cette interaction puisqu'elles sont présentées comme des entités isolées. La Commission estime qu'en toute cohérence, il faut lever l'ambiguïté quant à l'articulation des compétences, à la fois dans le texte de cette section et dans le schéma qui s'en dégage.

Si, dans ce programme, des liens sont établis de façon judicieuse avec les domaines d'expérience de vie, il n'en est rien pour ce qui est des disciplines, le programme ne portant que sur l'apprentissage de la langue. Or d'autres disciplines que le français peuvent constituer une source d'intérêt et de motivation pour l'élève au service d'accueil, entre autres les mathématiques, les sciences et la technologie, les arts et l'éducation physique. La Commission estime qu'il y a lieu de faire référence à l'apprentissage de la langue dans d'autres disciplines, tout au moins dans la présentation ainsi que dans la portée de chacune des compétences. Elle y verrait un lien à établir avec le vocabulaire proposé dans le contenu disciplinaire et une occasion d'éveil à d'autres disciplines du cursus scolaire.

Faiblesse des compétences

La Commission s’interroge sur le bien-fondé du libellé de la compétence 1, *L’élève interprète des textes visuels, oraux et écrits*, car nulle part le terme « interpréter » n’est expliqué. Dans la portée de cette compétence et dans le schéma, on mentionne à quelques reprises la compréhension. Par contre, dans les programmes de français, langue seconde et d’immersion, cette compétence s’intitule *L’élève comprend des textes écrits, oraux et visuels*. La Commission a d’ailleurs souligné la problématique que soulève le libellé de cette compétence dans ces programmes. Elle constate donc qu’il y a oscillation quant au libellé et à la portée de cette compétence et demande qu’un choix soit arrêté pour plus de cohérence et de clarté.

La Commission considère que le contenu disciplinaire est plutôt ambitieux. Si, avec certains groupes d’élèves, plusieurs aspects sont envisageables, le plus souvent, la barre sera trop haute. Bien que présenté comme des repères qu’il faut adapter aux niveaux de développement des élèves, le contenu disciplinaire peut laisser croire au personnel enseignant des classes ordinaires qu’il aura été acquis par les élèves. Or, étant donné que les attentes des enseignants et des enseignantes du secteur ordinaire sont très fortes par rapport au degré de maîtrise du français à la fin du service d’accueil⁽⁶⁵⁾, il importe de préciser à leur intention que les apprentissages proposés dans le programme d’accueil ne sont pas nécessairement tous acquis par les élèves qui intègrent les classes ordinaires. Pour assurer les apprentissages essentiels, le Ministère devrait cibler certains éléments incontournables du contenu. Les enseignantes et les enseignants disposeraient ainsi de balises fort utiles.

Enfin, l’importance à accorder à la réflexion sur la langue en tant que stratégie pour accélérer les apprentissages est reconnue. Pour intégrer cet aspect, la Commission est d’avis que les capacités d’autoévaluation dans ce programme auraient intérêt à être revues.

La Commission considère qu’il n’y a pas lieu de recommander l’approbation du programme de français – accueil, celui-ci n’ayant pas été expérimenté au cours de la dernière année, comme le prévoit le calendrier d’implantation du ministre de l’Éducation.

À l’appui de cette décision, la Commission est d’avis que ce programme, compte tenu de son important mandat d’intégration linguistique, scolaire et sociale de l’élève allophone, doit subir, comme les autres programmes d’études, le test de l’expérimentation pour offrir une meilleure garantie de qualité de la formation.

LE DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE

MATHÉMATIQUES

Le programme de mathématiques fait ressortir clairement la nouvelle conception de l’apprentissage axée sur la construction des savoirs. Dans ses *Réactions et commentaires*, la Commission mentionnait l’importance de ce programme sur le rôle actif de l’élève en tant qu’apprenant. Comme le précise davantage cette dernière version du programme, la compétence 1, *L’élève résout une situation-problème*, constitue le point central de cette discipline où s’intègrent les trois autres compétences essentielles à son

développement : *L'élève déploie un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de procédures mathématiques; L'élève communique à l'aide du langage mathématique; L'élève apprécie la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine.*

Bon nombre d'améliorations ont été apportées à la première version du programme de mathématiques. Plusieurs éléments ont été clarifiés, d'autres ajoutés, notamment au contenu disciplinaire, permettant ainsi une meilleure compréhension des apprentissages propres au premier cycle du primaire.

Toutefois, la Commission s'interroge au sujet du langage utilisé dans la présentation de cette discipline. Devrait-on parler de la mathématique ou des mathématiques? Différents spécialistes de cette discipline s'entendent pour dire que les mathématiques comportent plusieurs domaines dont trois sont traités à l'enseignement primaire, soit l'arithmétique, la géométrie et la probabilité. Les domaines identifiés à l'intérieur du programme (nombres et opérations, géométrie, mesure, probabilité, statistique) ne correspondent pas à cette nomenclature. Par ailleurs, on mentionne, dans la présentation de la discipline, que « la mathématique est considérée comme un langage universel de communication et un outil d'abstraction ». Devrait-on également préciser dans le texte que les mathématiques ont un langage particulier?

L'importance de la compétence 1, qui porte sur la *résolution d'une situation-problème*, est clairement mise en évidence dans la description des liens entre les compétences. Il serait cependant souhaitable que soit accentué le caractère intégrateur de cette compétence sous la rubrique du sens de la compétence. La situation-problème pourrait également être mieux définie afin que l'on puisse identifier clairement ce qui la caractérise et ce qui la distingue, par exemple, du problème d'application.

La Commission est d'accord avec les modifications apportées à la compétence 2, *L'élève déploie un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de procédures mathématiques*. Les nouvelles capacités associées à cette compétence témoignent maintenant d'un processus d'apprentissage et s'harmonisent davantage avec ce qui sera attendu au secondaire. On ne peut que souligner le travail important de restructuration de cette compétence dans un temps relativement court. Les améliorations demandées par la Commission au regard de cette compétence dans ses *Réactions et commentaires* sont maintenant bien campées à l'intérieur du contenu disciplinaire.

La Commission déplore l'absence de contenu disciplinaire pour la compétence 4, *L'élève apprécie la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine*. Il serait souhaitable de guider davantage les enseignants et les enseignantes en leur donnant, par exemple, une brève description de certains aspects historiques à aborder en rapport avec les concepts étudiés, comme l'invention du zéro, l'origine des systèmes de numération dans différentes bases, etc.

Le contexte de réalisation de chacune des compétences a été enrichi de l'élément « en se référant à une personne-ressource : pairs ou enseignants ». Cet ajout précise la place importante des interactions en classe dans les activités d'apprentissage et d'évaluation.

Quoique la liste du vocabulaire à acquérir puisse s'avérer utile, on note l'absence de correspondance de cette liste avec le vocabulaire à l'étude au premier cycle en langue d'enseignement. N'y aurait-il pas eu là une bonne occasion de faire un lien entre les programmes de français et d'anglais, langues

d'enseignement, et celui de mathématiques?

Dans ses [Réactions et commentaires](#), la Commission s'interrogeait aussi sur la pertinence d'ajouter aux apprentissages essentiels le sens de la fraction (demi ou quart). Après consultation, la Commission est d'avis que le sens peut se travailler au premier cycle du primaire à l'aide de matériel concret faisant appel à la manipulation par l'élève, mais les opérations sur les fractions et même leur écriture symbolique ne devraient être abordées que plus tard.

Par ailleurs, un autre questionnement était soulevé au regard de l'utilisation des mesures conventionnelles du mètre et du centimètre. Selon la Commission, il semble plus logique de travailler les subdivisions usuelles (m, cm) simultanément. La dernière version du programme propose également l'ajout du décimètre, ce qui semble pertinent puisque cette unité de mesure faisait auparavant partie du contenu de la deuxième année du primaire.

Il sera important, dans le travail d'élaboration des programmes des prochains cycles, de faire ressortir le degré de complexité des tâches d'un cycle à l'autre en précisant clairement les résultats attendus à l'intérieur du contexte de réalisation et des critères d'évaluation de chacune des compétences.

La Commission recommande l'approbation du programme de mathématiques, après corrections.

À l'appui de cette recommandation, la Commission considère que ce programme s'inscrit largement dans la vision de l'apprentissage où l'élève est amené à construire son savoir, au contact de ses pairs, à l'intérieur de situations complexes et signifiantes. Toutefois, la Commission insiste sur la nécessité de proposer un contenu disciplinaire pour la compétence 4, *L'élève apprécie la contribution de la mathématique aux différentes sphères de l'activité humaine*, afin de fournir aux enseignants et enseignantes des données sur cet apport.

LE DOMAINE DES ARTS

Les quatre disciplines du domaine des arts, soit l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique, présentent des similarités apparentes, à la fois dans leur structure et dans les orientations qu'elles mettent en avant. L'élève est ainsi amené à développer des compétences relatives à la création, l'interprétation, la réflexion et l'appréciation à travers toutes ces disciplines. La Commission tient à souligner la préoccupation constante des équipes de rédaction de proposer des programmes disciplinaires faisant ressortir clairement l'appartenance à un domaine particulier. Il est cependant dommage que cette concertation ne se soit pas concrétisée jusqu'à l'interdisciplinarité.

Dans l'ensemble des disciplines, chaque étape de la démarche de création présente maintenant les phases d'inspiration, d'élaboration et de mise en perspective. Quoique la Commission se montre d'accord avec ces précisions, il serait plus réaliste de parler d'inspiration **guidée** avec les élèves. De plus, cette démarche mériterait d'être explicitée dans la présentation du domaine des arts puisqu'elle se veut commune aux quatre disciplines. En effet, il semble pertinent d'apporter un éclairage supplémentaire aux enseignants et

enseignantes sur la signification de chacune des étapes de la démarche de création et sur l'application « en spirale » qu'elle sous-tend.

L'interdisciplinarité est malheureusement fort peu développée. Pourtant, force est de reconnaître qu'il existe des liens très étroits entre les disciplines du domaine des arts. Comme le souligne Roland Arpin :

Théâtre, musique, danse empruntent aux langages des uns et des autres quand ce ne sont pas des technologies nouvelles qui viennent les enrichir. De nouvelles œuvres, inclassables selon les genres traditionnels, voient ainsi le jour : véritables composites qui préfigurent le prochain millénaire(66).

À la compétence 4 de chaque discipline, *L'élève apprécie des œuvres (...)*, les capacités ont subi certains changements. Ainsi, la capacité 1, « L'élève s'approprie la terminologie disciplinaire », a été retirée. Ce choix apparaît justifié à la Commission du fait qu'une capacité identique fasse partie de la compétence 3 de chaque discipline. Par ailleurs, l'ajout de la capacité 3, « L'élève examine des extraits d'œuvres (...) », répond à l'une des préoccupations de la Commission de rendre davantage présente la perspective historique et culturelle dans les programmes d'arts. À la capacité 4, « L'élève porte un jugement », il serait intéressant de préciser qu'il s'agit ici d'un jugement esthétique. Par ailleurs, les habiletés proposées à l'intérieur de cette capacité font référence à une décision de l'élève, ce qui crée une ambiguïté avec la capacité qui se limite à porter un jugement. De plus, puisque aucune habileté ne traite de la terminologie disciplinaire, la Commission s'interroge sur la pertinence de présenter, à l'intérieur de cette capacité, des critères d'évaluation en cours d'apprentissage faisant référence à l'utilisation du vocabulaire.

La Commission apprécie les indications concernant la délimitation du répertoire de chacune des disciplines. Ces indications, présentées sous la forme d'une note en bas de page, viennent préciser, d'une part, que l'enseignant peut choisir des extraits d'œuvres parmi les styles et les périodes proposées et, d'autre part, que ces extraits proviennent de périodes et de cultures différentes.

Plusieurs critères d'évaluation ont subi des modifications dans leur libellé, traduisant ainsi davantage une action observable. Malgré le fait que certains comportements indiqués puissent paraître difficilement observables, la Commission reconnaît l'importance de leur présence pour juger du développement des capacités et des compétences dans ce domaine.

La Commission s'interroge sur l'ampleur des programmes du domaine des arts. En effet, les quatre programmes présentent un contenu qui, faute de cibler les apprentissages essentiels, dépasse largement le temps qui pourrait leur être alloué. De plus, le contenu disciplinaire de chaque discipline est bien étoffé, mais n'établit aucune priorité et sa répartition par cycle apparaît parfois artificielle. Il est en effet peu souhaitable, et même peu réaliste dans certains cas, de créer des cloisons aussi étanches entre les cycles.

Par ailleurs, l'ambiguïté perdure quant à l'obligation ou non d'offrir les quatre disciplines à chaque cycle. L'élève pourrait-il aborder une de ces disciplines uniquement au deuxième ou au troisième cycle? Les apprentissages du cycle antérieur sont-ils des préalables au cycle suivant? Afin d'informer clairement les milieux scolaires, la Commission souhaite que des précisions soient apportées quant à l'application de ces

programmes. Dans le même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation demandait, dans un avis au ministre de l'Éducation, des éclaircissements sur l'application des programmes d'arts :

Il convient de remarquer, à propos de l'usage du temps non réparti au cours du primaire, que *Le programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire* (ministère de l'Éducation, 1999) comprend quatre programmes disciplinaires dans les arts (musique, arts plastiques, danse, art dramatique). Ces programmes sont conçus pour requérir minimalement une heure semaine. Or le régime pédagogique ne fait nullement écho à l'idée de la Commission des États généraux d'attendre des écoles qu'elles offrent au moins deux de ces quatre programmes. Si telle est toujours l'intention sous-jacente, il ne faut pas la laisser dans l'implicite, car ce serait rendre encore plus problématiques les arbitrages locaux⁽⁶⁷⁾.

Finalement, la Commission souligne qu'une attention particulière devra être portée à la préparation des enseignants et enseignantes généralistes relativement aux programmes d'arts. Étant donné les particularités de ces disciplines, une formation spécifique devra être offerte afin de rendre ces programmes plus accessibles et de faciliter leur application.

ART DRAMATIQUE

Le programme d'art dramatique traduit bien, par sa structure et son contenu, les intentions d'expression, de communication et de création qu'on lui attribue. Dans les premiers commentaires relatifs à ce programme, la Commission relevait l'enchaînement cohérent de ses diverses composantes.

Les modifications apportées à la première version témoignent de la volonté des concepteurs et conceptrices du programme d'apporter les précisions nécessaires à la compréhension des utilisateurs et des utilisatrices. On peut remarquer un enrichissement notable du contenu disciplinaire, particulièrement en ce qui concerne les techniques de jeu et les modes de théâtralisation.

Placées à l'intérieur des techniques de jeu dans la version antérieure du programme sous l'appellation « objet expressif », les techniques théâtrales font maintenant l'objet d'une composante distincte. Cette distinction s'avère judicieuse puisqu'elle permet de mettre davantage en évidence les apprentissages liés aux techniques théâtrales.

Par ailleurs, la Commission s'interroge sur le réalisme de certaines suggestions concernant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Il semble quelque peu ambitieux d'amener les élèves à **produire** une page Web sur les marionnettes dès le premier cycle du primaire.

La Commission rappelle que l'interdisciplinarité, particulièrement dans ce programme, mériterait d'être exploitée davantage. Il serait opportun de situer la place que peut prendre l'art dramatique à travers les différentes disciplines du Programme de formation.

La Commission recommande l’approbation du programme d’art dramatique, après corrections.

À l’appui de cette recommandation, la Commission reconnaît la richesse de ce programme et invite le ministre à améliorer l’aspect interdisciplinaire encore peu développé.

ARTS PLASTIQUES

La Commission considère que le programme d’arts plastiques est un programme fort bien articulé qui contribue au développement global de l’élève.

De plus, elle constate que la clarification de certaines intentions, notamment quant à la portée des compétences, rend maintenant le programme plus explicite.

L’ajout de suggestions relatives aux travaux personnels et à l’utilisation des technologies apporte des éléments utiles au personnel enseignant. Toutefois, la référence à la disquette pour conserver les réalisations des élèves demeure quelque peu réductrice quant à l’utilisation des technologies.

L’aspect de l’interdisciplinarité apparaît plus clairement puisque l’on fait maintenant référence à la rédaction de textes à partir d’une réalisation plastique ainsi qu’à la réalisation d’un objet théâtral, d’un accessoire de danse ou d’un instrument de musique. Toutefois, cette intention demeure bien timide et il est regrettable qu’elle soit mentionnée uniquement dans les suggestions relatives à l’enrichissement.

La Commission recommande l’approbation du programme d’arts plastiques, après corrections.

À l’appui de cette recommandation, la Commission considère que ce programme répond aux orientations retenues en matière d’arts et de culture, et contribue au développement global de l’élève. Toutefois, ce programme exploite encore trop peu les liens avec les autres disciplines du domaine des arts et avec les autres domaines d’apprentissage.

DANSE

Tout en soulignant la richesse du programme de danse sur le plan pédagogique, la Commission notait, dans ses *Réactions et commentaires*, l’ampleur démesurée du contenu disciplinaire.

Malgré un resserrement quant au nombre d’œuvres et l’indication qu’il s’agit de courts extraits, la Commission continue de s’interroger sur le réalisme du programme, compte tenu du temps d’enseignement qui risque de lui être accordé dans la grille-matières.

Par ailleurs, certaines précisions, notamment quant à la portée de la compétence et au contenu disciplinaire, contribuent à faciliter la compréhension du programme et à baliser l’étendue des attentes au premier cycle.

La Commission recommande l’approbation du programme de danse, après corrections.

À l’appui de cette recommandation, la Commission reconnaît la qualité de ce programme, mais demeure préoccupée devant l’ampleur du contenu disciplinaire qui ne cible pas les apprentissages essentiels que doit faire l’élève.

MUSIQUE

Dans ses [*Réactions et commentaires*](#), la Commission reconnaissait la grande qualité du programme de musique en faisant ressortir son adaptation au niveau de développement et aux centres d’intérêt des élèves du premier cycle.

Le changement dans la présentation du contenu disciplinaire, où des précisions ont été apportées, rend la lecture de ce programme plus facile. En ce qui concerne la représentation graphique, la distinction entre le code traditionnel (au deuxième cycle seulement) et le code non traditionnel apporte les nuances nécessaires au contenu spécifique à traiter à chacun des cycles.

La Commission recommande l’approbation du programme de musique, après corrections.

À l’appui de cette recommandation, la Commission estime que les différentes composantes de ce programme offrent aux élèves une occasion de découvrir les richesses de la musique à travers divers contextes signifiants et stimulants, tout en développant des savoir-faire complexes. Un effort reste cependant à faire pour établir des liens entre les disciplines du domaine des arts et les autres disciplines en général.

LE DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

Le programme d’éducation physique permet beaucoup de souplesse et d’ouverture. Tout en donnant un cadre de référence précis, il favorise l’autonomie de l’enseignant et de l’enseignante dans ses approches pédagogiques et dans ses moyens d’enseignement.

Tel qu’énoncé dans le texte de présentation de la discipline, ce programme vise à développer, chez l’élève, des compétences liées à « l’appropriation de son corps », à « l’interaction avec ses pairs » et à « l’analyse critique de ses habitudes de vie ». Si la Commission souscrit largement à ces orientations qui contribuent au développement global de l’élève, elle déplore une fois de plus que ces dernières ne soient pas explicitées davantage. Ainsi, il serait souhaitable que la présentation de cette discipline fasse ressortir clairement la justification du choix des compétences en termes d’éléments clés dans la formation de l’élève tout au cours de son parcours scolaire, du primaire jusqu’au secondaire. Certains aspects particuliers mériteraient également d’apparaître d’entrée de jeu, tels que l’importance des règles de sécurité et d’éthique dans l’application de ce programme.

Par ailleurs, il serait intéressant d'indiquer comment il est possible de développer les apprentissages communs au domaine du développement personnel(68) à l'intérieur de cette discipline. Il serait ainsi fort approprié de faire ressortir clairement que :

- l'amélioration de sa condition physique contribue à accroître l'estime de soi;
- l'adoption de saines habitudes de vie est une forme de responsabilisation face au développement de son être;
- les activités physiques de coopération permettent à l'élève de se sensibiliser à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble, telles que l'engagement, la solidarité, le respect de l'autre et de l'environnement;
- les trois compétences présentées à l'intérieur du programme amènent l'élève à agir et à interagir de manière positive, saine et efficace.

Un programme qui cherche sa voie

Les versions fort différentes du programme laissent voir la difficulté des concepteurs et conceptrices à déterminer clairement les composantes essentielles de ce programme. En effet, on assiste, d'une version à l'autre, à une modification ou à une réorganisation des capacités et des habiletés témoignant d'une conception des apprentissages encore mal définie. La Commission s'inquiète donc de l'application, dans les prochains mois, d'un programme qui bénéficierait sans doute encore d'un temps de réflexion de la part de ses concepteurs.

Un programme à adapter

La Commission s'interroge quant au réalisme des exigences du programme, compte tenu de l'âge des élèves à qui il s'adresse. Certaines habiletés et certains éléments du contenu disciplinaire semblent trop avancés pour faire partie du programme du premier cycle. Le choix de ces éléments devrait être davantage en relation avec le degré de croissance, de développement et de maturité des élèves de cet âge.

L'interdisciplinarité, un aspect à développer davantage

L'interdisciplinarité est peu présente dans le programme d'éducation physique et à la santé. Seule une indication est donnée en ce sens dans la compétence 3, *L'élève met en œuvre une démarche visant à améliorer une habitude de vie*, où l'on dit que le titulaire et les membres de l'équipe-école sont invités à poursuivre le développement de cette compétence à l'intérieur des activités de l'école et dans les autres disciplines. La Commission est d'avis que l'interdisciplinarité devrait être beaucoup plus visible pour être mieux perçue et appliquée par l'ensemble des intervenants de l'école.

Des corrections majeures à apporter : des habiletés et des critères d'évaluation qui ne correspondent pas aux capacités

La Commission reconnaît avec satisfaction que plusieurs modifications ont été apportées à la première version du programme dans le sens attendu. Cependant, si les différents changements donnent un nouvel éclairage sur cette discipline, plusieurs éléments méritent encore d’être précisés.

La Commission s’interroge à nouveau sur la place importante accordée à la dimension cognitive à l’intérieur du programme. Malgré la présentation de plusieurs capacités d’ordre moteur aux compétences de l’*agir* et de l’*interagir*, la lecture des habiletés laisse supposer un apprentissage axé presque entièrement sur l’aspect cognitif où l’élève doit expliquer plutôt que de se mettre en action. Ne serait-il pas plus logique de laisser plus de place aux habiletés motrices, particulièrement pour les élèves du premier cycle, étant donné l’intention visée par les capacités? La Commission reconnaît l’importance de développer l’ensemble des dimensions cognitive, socioaffective et motrice à l’intérieur de ces compétences, mais elle est d’avis que la fonction cognitive devrait permettre à l’élève de se développer globalement plutôt que de représenter un but en soi.

D’autre part, les critères d’évaluation en cours d’apprentissage sont tantôt associés à l’exécution d’une tâche, tantôt associés à l’établissement de liens, sans tenir compte de la dimension cognitive ou motrice de la capacité à laquelle ils correspondent. Il y a là une incohérence qu’il est nécessaire de corriger.

Par ailleurs, encore trop peu de place est accordée à la dimension socioaffective à l’intérieur des différentes composantes du programme. Il serait pourtant tout à fait opportun de développer davantage cet aspect en ajoutant certaines habiletés liées, par exemple, à la collaboration dans les sports d’équipe, à la persévérance malgré les difficultés éprouvées, à la communication de ses sentiments, etc.

Des ajouts importants mais parfois incomplets

La Commission se réjouit de constater que les types d’activités collectives sont maintenant énumérés dans la présentation de la discipline. Néanmoins, elle tient à préciser qu’il aurait été intéressant d’ajouter des indications sous la rubrique traitant du sens de la compétence *Interagir* pour montrer l’importance des activités expressives dans le développement de l’élève. Par ailleurs, la notion d’éthique et de sécurité, légèrement enrichie dans le contenu disciplinaire, fait maintenant une apparition plutôt timide dans la portée des compétences 1 et 2.

On peut observer, aux compétences se rapportant à l’*agir* et à l’*interagir*, une nouvelle association des principes (équilibre, synchronisation, coordination) aux différentes capacités. La Commission s’interroge sur les raisons de cette décision. Quoiqu’il en soit, ce choix aurait avantage à être expliqué sous la rubrique du sens de la compétence pour situer l’éducateur et l’éducatrice au regard de l’importance de ces principes dans le développement de chacune des capacités.

Les nouvelles capacités de la compétence 2, *L’élève interagit dans divers contextes de pratique d’activités physiques*, font mieux ressortir l’importance de la collaboration dans l’*interagir*. L’ajout de la capacité 3 complète bien la démarche présentée en amenant l’élève à faire un retour sur l’élaboration du plan, sur les actions exécutées et sur le but à atteindre. Toutefois, le contenu disciplinaire proposé pourrait être plus élaboré.

La compétence 3 a connu des améliorations importantes. Le libellé de cette compétence invite maintenant l'élève à *mettre en œuvre une démarche visant à améliorer une habitude de vie*, traduisant ainsi un savoir-faire complexe. La Commission se réjouit de l'ajout, au premier cycle du primaire, des capacités 3 et 4, par lesquelles l'élève complète le processus en s'engageant dans une action et en établissant le bilan des actions entreprises. Toutefois, une incohérence majeure existe entre les critères d'évaluation en cours d'apprentissage et les habiletés présentées. En effet, certains critères d'évaluation du premier cycle sont directement liés à des habiletés qui font partie uniquement des apprentissages du deuxième cycle. Par ailleurs, il aurait été opportun que des pistes soient données aux éducateurs et éducatrices physiques pour intégrer cette compétence, tout à fait **nouvelle**, aux activités se rattachant à l'*agir* et à l'*interagir*.

Plusieurs éléments ont été ajoutés dans le contenu disciplinaire de chaque compétence, particulièrement dans celui de la compétence 3, contribuant ainsi à rendre le programme plus explicite. Malgré cela, la Commission observe que le contenu du programme d'éducation physique et à la santé demeure beaucoup plus limité que celui des autres disciplines en général, ce qui n'est pas de nature à soutenir et à guider le choix des ressources à mobiliser par le personnel enseignant.

La Commission mentionnait, dans ses [*Réactions et commentaires*](#), l'absence quasi totale des aspects culturels et historiques de la discipline. Bien que la section des suggestions d'enrichissement ait été améliorée, la partie obligatoire du programme demeure plutôt pauvre en la matière. Les ajouts au programme se situent aux compétences 1 et 2 où l'on indique maintenant, dans le contexte de réalisation ainsi que dans les travaux personnels des élèves, « (...) selon des facteurs géoclimatiques variés », ce qui donne une portée encore trop restrictive aux aspects culturels de cette discipline. Pourtant, il aurait été fort intéressant que le programme fasse mention, par exemple, de la contribution de l'éducation physique et à la santé aux activités de la vie quotidienne et des changements liés à l'activité physique, compte tenu de l'évolution de la société.

Du côté des suggestions, la Commission voit d'un bon œil l'ajout de certains éléments ayant trait à l'enrichissement, mais relève une fois de plus la faiblesse des propositions relatives à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

En conclusion, la nouvelle version du programme d'éducation physique et à la santé présente des compétences et des capacités beaucoup mieux articulées sur le plan des apprentissages. Les habiletés et les critères d'évaluation en cours d'apprentissage doivent cependant être révisés en profondeur. Par ailleurs, les assises du programme gagneraient à être mieux définies afin de bien expliquer l'importance d'offrir une formation contribuant au développement personnel de l'élève.

La Commission recommande l'approbation du programme d'éducation physique et à la santé, après corrections.

À l'appui de cette recommandation, la Commission demande que les assises soient clairement établies, qu'il y ait plus de cohérence entre les capacités, les habiletés et les critères d'évaluation du programme et que les dimensions motrice et socioaffective soient davantage mises en évidence.

Compte tenu des ajustements importants à faire, la Commission portera une attention particulière à

l'application de ce programme au cours des deux prochaines années.

ENSEIGNEMENT MORAL

Le programme d'enseignement moral a fait l'objet d'une révision en profondeur et d'une amélioration substantielle. Il repose sur une bonne connaissance des principaux courants de la réflexion morale et éthique actuelle et paraît de nature à favoriser l'apprentissage de base de la réflexion morale. Il attire l'attention sur le fait que l'élève est le principal agent de son éducation morale et il mentionne, avec justesse, que l'école n'est pas le seul agent à cette fin. En effet, en accordant au milieu dans lequel le jeune évolue un rôle décisif, on veille à ce que la réflexion morale s'inscrive bien dans l'ensemble de ses milieux de vie.

Des fondements à préciser

Toutefois, dans son examen antérieur du programme, la Commission avait demandé de combler des lacunes, la principale étant de définir plus clairement les fondements du programme d'enseignement moral. Des précisions indispensables ont été apportées dans la présentation de la discipline, mais il serait important que soient également présentés de façon explicite l'anthropologie philosophique (conception de l'être humain), les valeurs et les principes d'ordre moral sur lesquels se fonde ce programme. En effet, l'enseignement moral n'est pas neutre. Il véhicule des conceptions de la personne, du monde, des relations interpersonnelles, de la société, etc. Sans doute, retrouve-t-on, çà et là dans le document, des éléments permettant de décrire « le réservoir de sens » qui l'anime, mais ce n'est pas suffisant. Il apparaît nécessaire de bien indiquer les principaux repères d'ordre philosophique, moral et éthique qui orientent ce programme et qui contribuent à favoriser chez l'élève un apprentissage moral de qualité.

Le vocabulaire utilisé reflète l'approche socioconstructiviste de façon appropriée, même s'il reste quelques « traces » sémantiques issues de l'ancien paradigme, ce qui pourrait nuire à l'unité de l'intervention éducative dans ce programme. Réviser le vocabulaire pour le rendre plus congruent avec l'approche par compétences donnerait sans conteste plus d'homogénéité à ce programme.

Des compétences utiles

Les quatre compétences visées sont tout à fait pertinentes dans l'apprentissage moral. L'appropriation par l'élève de son héritage moral est essentielle. Pour apprendre à manifester une certaine autonomie – ainsi que la responsabilité nécessaire à son expression –, il faut obligatoirement prendre connaissance des règles, des normes, des principes, des valeurs, des opinions et des croyances qui sont véhiculés dans la société et qui s'imposent à nous. Il ne faut cependant pas oublier que ce programme du premier cycle s'adresse à de très jeunes élèves du primaire.

Telles que présentées, ces compétences semblent fort ambitieuses et rejoignent peut-être difficilement le niveau des jeunes du premier cycle. Même si l'on écrit brièvement, à propos de l'importance relative des quatre compétences, « qu'il importe que les élèves commencent à les développer toutes dès le début du primaire », cela ne suffit pas. Il semble que certains éléments des compétences pourraient être révisés pour tenir davantage compte de la capacité réflexive des élèves de cet âge et de leur maturité affective.

Le sens et l'énoncé de la compétence 1, *L'élève donne du sens à la vie et aux repères pour agir*, ont été révisés. L'élève est ainsi amené à reconnaître, dans les faits de la vie quotidienne, des repères pour agir. La Commission souhaite que le référentiel moral soit plus explicitement décrit à l'intérieur du programme pour que le personnel enseignant puisse déterminer clairement ce qui caractérise « le mieux-vivre des êtres vivants et le mieux-vivre individuel et collectif dans un groupe ». C'est en effet à partir de ce référentiel que l'élève sera amené à construire un jugement moral, à reconnaître des raisons d'agir autour de lui et à adopter des comportements appropriés.

Dans les connaissances utiles pour comprendre des réalités humaines d'autres cultures et d'autres époques, on reste muet sur les phénomènes religieux, les croyances, les rites et la vie spirituelle en général. Or les religions sont un aspect important de la vie sociale et culturelle; elles véhiculent des valeurs et inspirent des comportements. La Commission croit que le phénomène religieux est trop intrinsèquement lié à la condition humaine pour que l'on puisse l'évacuer complètement d'un programme d'enseignement moral.

Relativement à la compétence 2, *L'élève prend une position éclairée sur des situations comprenant un enjeu moral*, la Commission souhaitait antérieurement que l'élève soit amené à considérer ce qui est raisonnable et désirable au regard du mieux-être individuel et collectif. Le critère d'évaluation « Justification du choix d'une solution fondée sur un repère pertinent pour tendre vers le mieux-vivre » répond adéquatement à cette demande.

Sous la compétence 3, *L'élève actualise des valeurs morales dans des projets*, les capacités ont été enrichies, amenant l'élève à aller plus loin que la simple identification des valeurs dont il aura besoin pour choisir ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire. Cependant, dans le contenu disciplinaire de la compétence 3, la Commission considère que distinguer les valeurs par cycle apparaît non justifié et difficilement applicable.

La compétence 4 invite l'élève à *pratiquer le dialogue moral*. Afin d'éviter toute confusion, la Commission invite les concepteurs et conceptrices du programme à préciser que les deux premières capacités de cette compétence sont liées à l'éthique de la communication tandis que les capacités 3 et 4 concernent plus précisément la pratique du dialogue moral. Les deux premières capacités sont ainsi transdisciplinaires – puisqu'elles pourraient être intégrées à plusieurs compétences du Programme de formation – alors que les deux dernières sont propres à l'enseignement moral.

Par ailleurs, dans la portée de cette compétence, la Commission note la faible distinction entre le premier et le deuxième cycle. En effet, seul le contexte diffère, et c'est la précision du contexte pour chacun des cycles qui contribue à délimiter l'étendue de la compétence. Est-ce suffisant?

Des éléments du contenu disciplinaire à harmoniser

À l'instar des autres matières, le contenu disciplinaire comporte des données qui sont de différents ordres. On y trouve ainsi des contextes d'apprentissage, l'explicitation de valeurs, des connaissances, des repères, des procédés, etc. Il semblerait judicieux de cibler les thèmes à aborder obligatoirement avec les élèves tandis que les autres données, fort précieuses pour les enseignants et les enseignantes, seraient des balises

utiles au développement des compétences. Des précisions mériteraient donc d'être apportées en ce sens.

La Commission recommande l'approbation du programme d'enseignement moral, après corrections.

À l'appui de cette recommandation, la Commission constate que ce programme a été bonifié par rapport à sa version antérieure. Il demeure que les fondements de cet enseignement ainsi que son référentiel moral (le mieux-vivre des êtres vivants et le mieux-vivre individuel et collectif dans un groupe) gagneraient à être explicités.

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX CATHOLIQUE OU PROTESTANT

Étant donné qu'il appartient aux comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation d'approuver les programmes d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant, la Commission présentera uniquement ses commentaires au regard des orientations et de la structure de ces programmes.

Tel que mentionné dans le document [*Réactions et commentaires*](#), le programme d'enseignement moral et religieux catholique et celui d'enseignement moral et religieux protestant répondent globalement aux orientations de la réforme et respectent la structure établie. L'activation de certaines capacités à certains cycles témoigne d'un souci de réalisme et de continuité dans l'application de ces programmes.

La Commission apprécie la préoccupation, partagée par les concepteurs et conceptrices de ces deux programmes, de donner une place importante à d'autres traditions religieuses. Cependant, dans la présentation de ces deux disciplines, on pourrait mettre plus clairement en évidence leur appartenance au domaine du développement personnel en faisant ressortir les objectifs communs d'apprentissage. Ainsi, la contribution respective de ces programmes à l'accroissement de l'estime de soi, à la responsabilisation pour développer toutes les dimensions de son être, à la sensibilisation à un ensemble de valeurs de l'ordre du vivre-ensemble, etc., pourrait être mieux précisée.

Dans ses [*Réactions et commentaires*](#), la Commission mentionnait que le rôle de la tradition judéo-chrétienne dans la société québécoise d'hier et d'aujourd'hui pourrait être davantage abordé dans le programme d'enseignement moral et religieux catholique. Cet aspect est maintenant présent dans les travaux personnels suggérés pour le premier cycle. La capacité 3, « L'élève prend conscience de contributions significatives apportées par les diverses traditions culturelles et religieuses », de la compétence 4, activée uniquement au deuxième cycle, répond plus spécifiquement à cette demande.

Par ailleurs, pour répondre à l'objectif de rehaussement culturel, il serait fort pertinent de faire référence aux liens entre les traditions chrétiennes et les œuvres du passé dans les deux programmes d'enseignement moral et religieux. Le programme d'enseignement moral et religieux catholique indique, dans les suggestions relatives à l'enrichissement au deuxième cycle, que l'élève associe des convictions chères à la tradition chrétienne à des œuvres artistiques connues. Quoique cette suggestion soit intéressante, la Commission considère que l'importance des religions chrétiennes sur les créations artistiques et architecturales mériterait de faire partie des aspects prescriptifs des deux programmes, et ce, dès le premier cycle. En effet, de grandes réalisations font partie des trésors de l'humanité (cathédrales,

sculptures, peintures, etc.). Ne serait-il pas intéressant d'en faire un objet de découverte pour les élèves?

La Commission constate que ces deux programmes comportent les mêmes compétences que les versions précédemment analysées. Cependant, en enseignement moral et religieux catholique, on observe l'ajout d'une nouvelle capacité : « L'élève prend conscience du rôle de la prière comme pratique d'intériorité », à la compétence 5. Par ailleurs, à la compétence 2, la prise en compte du passé, à la capacité 3, « L'élève applique la conviction à divers contextes **d'hier** et d'aujourd'hui », fait en sorte qu'elle ne fait maintenant plus partie du programme du premier cycle.

En outre, plusieurs précisions ont été apportées aux programmes sous la forme d'ajouts ou de modifications à certaines habiletés ainsi que par l'enrichissement du contenu disciplinaire.

Les suggestions relatives aux travaux personnels, à l'enrichissement et à l'utilisation des technologies ont été largement bonifiées. La Commission reconnaît la pertinence des nouvelles suggestions présentées qui offrent aux enseignants et enseignantes des pistes intéressantes pour le choix d'activités à faire avec leurs élèves.

3 DES CONDITIONS ESSENTIELLES POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE FORMATION

L'ampleur de la réforme des programmes milite en faveur de conditions de mise en œuvre de nature à permettre un changement dans les attitudes, dans les pratiques pédagogiques ainsi que dans le développement de nouvelles compétences pour les enseignantes et les enseignants. La Commission estime que le succès de l'application des nouveaux programmes dépend de conditions qui sont liées au facteur temps, de même qu'à la formation des différents intervenants.

3.1 Un appel à la souplesse dans l'application des programmes d'études : dans quel sens?

Le succès de la réforme en cours passe principalement par la transformation des façons d'enseigner : conception et organisation des conditions éducatives quotidiennes et du milieu social de formation proposé aux élèves pour stimuler et accompagner leurs démarches d'appropriation des savoirs. Des recherches menées en France montrent les succès obtenus sur les comportements sociaux, sur les résultats scolaires et sur le rapport au savoir des élèves concernés, mais révèlent également les difficultés éprouvées pour passer d'une conception « inculquatrice », trop généralisatrice ou trop individualisante, à une conception constructiviste et interactionniste de la pédagogie, et ce, dans un contexte pourtant favorable, c'est-à-dire dans des classes fonctionnant déjà en cycles multiâges et à partir d'une pédagogie coopérative⁽⁶⁹⁾.

C'est donc dire que le renouvellement proposé au Québec ne peut se concrétiser par la pensée magique, mais plutôt par une formation de qualité, un soutien adéquat des différents milieux ainsi qu'une période d'expérimentation. C'est d'ailleurs dans cet esprit que la Commission avait proposé une période de mise à l'essai des programmes d'études d'une durée équivalente aux cycles d'apprentissage, soit deux années au

primaire et quatre années pour le Programme des programmes, au terme desquelles ils se voyaient dotés d'une approbation officielle par le ministre de l'Éducation(70). Cette façon de procéder visait à donner un véritable temps d'assimilation et de formation au personnel enseignant. Or la modification au calendrier d'implantation de la réforme des programmes d'études a comme effet de rendre obligatoire et universelle l'application des programmes d'études du primaire au terme d'une année d'implantation qui n'a pas véritablement joué ce rôle. D'une part, la période d'expérimentation qui débutait en septembre 1999, au même moment où était diffusé le Programme de formation dans le milieu scolaire, et qui devait permettre de valider son contenu et d'expérimenter l'approche par compétences, ne semble pas avoir atteint tous ses objectifs. D'autre part, les programmes d'études disponibles dans le milieu scolaire en 1999-2000 auront été passablement modifiés avant leur approbation officielle.

Par conséquent, le Programme des programmes, le programme d'éducation préscolaire et les programmes d'études du premier cycle du primaire devront être appliqués en septembre 2000, sans avoir eu un véritable statut expérimental et sans expérimentation pédagogique dans de nouvelles conditions d'organisation de façon généralisée. Pour rassurer le milieu scolaire, le ministre de l'Éducation affirmait récemment(71) que le rythme d'implantation se ferait de façon modulée. La Commission pense qu'il est à propos de faire preuve de souplesse, mais s'interroge sur l'implantation progressive. Elle invite donc le ministre à préciser ses intentions car elle craint que le flou qui entoure l'implantation présentée en ces termes crée de l'inégalité entre les écoles et nourrisse des inquiétudes chez le personnel enseignant et les parents face aux différences qui pourraient résulter dans la formation des élèves.

De plus, la Commission invite le ministre à prévoir des mécanismes de suivi de l'application des programmes d'études afin de pouvoir réajuster le tir, au besoin. Le contexte de leur implantation, l'ampleur des modifications apportées aux programmes de même que tous les changements organisationnels qui en découlent l'imposent.

Le ministère de l'Éducation, premier responsable du pilotage de la réforme, doit, selon la Commission, se donner des outils pour évaluer les changements mis en avant. Ainsi en est-il du fonctionnement pédagogique par cycles, qui devra faire l'objet d'un suivi attentif. Il sera d'abord nécessaire de s'assurer qu'ils sont mis en place et qu'ils exercent bien leur rôle. Il faudra aussi des outils pour suivre le développement des compétences et leur évaluation, ce qui constitue en soi un nouveau défi à relever.

Le Ministère devra également veiller, avec la collaboration des organismes scolaires, à ce que tous les enseignants et les enseignantes se sentent responsables des apprentissages faits aux cycles précédents afin que les élèves arrivent à la fin du primaire en ayant développé toutes les compétences proposées selon le niveau prévu. Il n'est plus question dorénavant de cloison étanche entre les étapes. C'est dire à quel point il est important de développer une culture de responsabilisation et de collaboration dans les écoles.

Par ailleurs, comme c'est le cas dans les autres pays qui entreprennent des réformes semblables, la Commission croit que le milieu universitaire pourrait être associé à des recherches-actions, capables de soutenir et d'alimenter les écoles, et elle demande au ministre d'encourager de telles pratiques. Comme l'indique le Conseil supérieur de l'éducation, la « créativité des éducateurs a besoin du soutien de la recherche, de l'analyse et de l'expérimentation pour consolider sa capacité à innover, à traiter et à régler localement les problèmes qui émergeront, plutôt qu'à en renvoyer passivement la responsabilité "au

système" et "au sommet" (72)».

3.2 La formation du personnel enseignant

Le succès de la réforme des programmes d'études en cours repose en grande partie sur les enseignantes et les enseignants qui ont pour tâche d'assurer le développement des compétences mises en avant dans les programmes d'études. Or l'ampleur de ces changements demande des ajustements au dispositif de formation à l'enseignement, tant en formation initiale qu'en formation continue : l'acquisition de connaissances nouvelles, le développement de compétences diversifiées ainsi que la maîtrise de pratiques nouvelles l'imposent. La Commission désire rappeler les mesures qui ont été mises en place pour améliorer la formation des enseignantes et des enseignants et porter à l'attention du ministre des mesures à prendre pour s'assurer qu'on prenne effectivement le virage du succès.

La formation initiale

Le succès d'une réforme passe par la cohérence du système à tous les niveaux. Il est donc essentiel que la formation offerte par les universités aux futures enseignantes et aux futurs enseignants concorde avec ce que traduisent les programmes d'études. Dans un avis récent, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) analysait les répercussions de la réforme de l'éducation au regard de la formation initiale des enseignants en réponse à une demande formulée par la ministre de l'Éducation d'alors, et proposait des ajustements à apporter aux orientations ministérielles en la matière. La Commission a pris connaissance de cet avis et y a trouvé des éléments qui rejoignent ses propres préoccupations. Le Comité recommande, entre autres, une mise à jour des critères d'agrément des programmes de formation à l'enseignement en fonction du nouveau curriculum scolaire et des autres éléments de la réforme de l'éducation, et ce, le plus rapidement possible afin que le prochain cycle de renouvellement des agréments de programmes repose sur des critères révisés(73).

Il recommande également que la nouvelle culture éducative proposée par l'intermédiaire des compétences transversales imprègne la formation initiale des futurs maîtres, afin qu'ils soient outillés pour amener les élèves à développer ce type de compétences, et que l'exigence d'une solide culture générale se traduise dans les programmes de formation à l'enseignement et devienne un critère utilisé pour l'agrément de ces programmes.

À l'instar du COFPE, la Commission attire donc l'attention du ministre sur l'importance à accorder, dans les travaux qui seront menés relativement aux orientations ministérielles en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants, aux compétences à développer pour un enseignement valable du Programme de formation.

La formation continue

La Commission constate que des efforts ont été faits par le Ministère pour jeter les bases d'une culture de la formation continue **à long terme**. Ainsi, des amendements ont été apportés à la Loi sur l'instruction publique en décembre 1997 : désormais, le personnel enseignant se voit reconnaître un rôle important

dans la détermination de ses besoins de formation (article 96.20), tandis que les directrices et directeurs d'établissement scolaire se voient confier la responsabilité de l'organisation des activités de perfectionnement dans le respect des conventions collectives (article 96.21).

Par ailleurs, il y a un an, le Ministère publiait des orientations en matière de formation continue du personnel enseignant. Il élargissait la notion de perfectionnement à celle d'une formation qui se développe tout au long de la carrière sous le signe de la continuité, et ce, autour de trois axes : le développement professionnel, le développement par rapport aux besoins organisationnels et le développement personnel. La formation continue y est vue comme une responsabilité individuelle autant que collective. Les six orientations⁽⁷⁴⁾ qui y sont formulées semblent prometteuses quant aux exigences fixées par la réforme des programmes d'études.

La Commission ne peut que se réjouir de cette orientation qui encourage le développement d'une culture de la formation continue chez le personnel enseignant qui correspond à la philosophie véhiculée par la réforme des programmes d'études. Elle souligne toutefois que ces orientations ne sont qu'incitatives et non prescriptives.

Au cours de l'année 1999-2000, le Ministère a organisé des sessions nationales de formation et d'information à l'intention des milieux scolaires. Est-ce que, à l'échelle locale, le personnel enseignant a été rejoint adéquatement par ces activités de formation?

La Commission tient à réaffirmer sa conviction que les besoins restent importants et que le temps presse. Dès septembre 2000, le programme d'éducation préscolaire et les programmes d'études du premier cycle du primaire seront en application dans les écoles, tout comme le Programme des programmes. Or la Commission s'inquiète de la formation et de la préparation du personnel en exercice. La Commission est d'avis qu'un tel changement de paradigme ne saurait faire uniquement l'objet d'activités de formation ponctuelles. Il faut d'abord que les enseignantes et les enseignants adhèrent aux principes de base de la réforme avant de s'investir dans le changement. Cela ne saurait se faire sans réflexion, sans discussion, sans période d'ajustement... d'où l'importance du facteur temps dans une réforme qui s'est faite jusqu'ici à un rythme d'enfer⁽⁷⁵⁾.

Parmi les conditions facilitantes à mettre en place pour promouvoir une culture de la formation continue, le COFPE recommande de trouver et de réserver du temps pour la formation continue du personnel enseignant à l'intérieur de l'organisation du travail d'enseignement. Initialement, les journées pédagogiques avaient été conçues dans une perspective de formation continue et de transmission de l'information au personnel enseignant. Cette voie est toutefois peu exploitée. D'après une étude mentionnée dans le récent rapport du COFPE, seulement 4,2 journées pédagogiques, sur 20 théoriquement possibles, seraient utilisées à cette fin, les autres étant réservées à la correction de travaux, à la compilation de notes pour le bulletin scolaire et à des tempêtes ou autres événements imprévus. Il conviendrait donc de restaurer le sens des journées pédagogiques. La Commission joint donc sa voix à celle du COFPE qui recommande, d'une part, « de consacrer un nombre plus important de journées pédagogiques à la formation continue organisationnelle et collective des enseignantes et des enseignants » et, d'autre part, « de réactualiser l'usage d'une vingtaine de journées pédagogiques par année scolaire et que soit définie la nature précise et l'utilisation des journées pédagogiques dédiées à la formation continue

collective(76). »

La Commission rappelle que le facteur temps est important pour le développement professionnel. Les quelques allègements apportés dans les ententes de principe qui viennent d’être négociées concernent la tâche éducative du personnel enseignant. Cependant, aucune mesure ne vient faciliter et favoriser le temps de concertation. Seule la souplesse inscrite dans le nouveau régime pédagogique quant à l’étalement annuel des 180 jours de classe pourrait permettre aux commissions scolaires de négocier localement une organisation du travail qui réserverait du temps pour la formation des enseignants et le développement professionnel.

La Commission déplore par ailleurs que la « mesure » relative à la nomination de chef de groupe au secondaire, récemment étendue au primaire en vertu des dernières ententes de principe, ne soit plus incluse dans les règles budgétaires du Ministère et soit maintenant laissée à la discrétion des commissions scolaires. D’autant plus que celles-ci auront dorénavant la possibilité de libérer une enseignante ou un enseignant à 50 p. 100 de son temps afin de lui permettre d’accomplir d’autres tâches, notamment celles liées au soutien des enseignantes et enseignants en ce qui concerne la mise en œuvre des nouveaux programmes d’enseignement dans le cadre de l’implantation de la réforme. La Commission croit qu’il s’agit d’une façon intéressante d’assurer un soutien adéquat aux écoles si les commissions scolaires se prévalent de cet avantage.

Enfin, la Commission est d’avis que l’actuelle réforme des programmes porte des enjeux beaucoup plus importants que les réformes précédentes qui ne faisaient que changer le contenu des programmes d’études. On assiste à un changement de paradigme qui représente, pour plusieurs enseignantes et enseignants, une transformation majeure des pratiques actuelles. Le poids du succès repose en grande partie sur le personnel enseignant ainsi que sur les directions d’école qui devront agir à titre de chef de file et de motivateur du changement.

3.3 Informer les parents

L’école ne peut agir efficacement sans la collaboration étroite des parents et sans leur engagement dans les apprentissages de leur enfant. Si l’information sur le nouveau Programme de formation n’a pas encore atteint tout le personnel enseignant, il est à craindre que la majorité des parents ne comprennent pas les enjeux et les conséquences de cette réforme pour la prochaine rentrée scolaire. Il s’agit là d’une situation préoccupante qui pourrait éventuellement miner le changement de pratiques des enseignantes et des enseignants et avoir des répercussions sur la formation des élèves. En effet, si les parents ne saisissent pas la visée de l’approche par compétences et la nécessité de modifier l’évaluation en conséquence, il est à craindre que leurs résistances seront très fortes et qu’ils n’adhéreront pas au virage souhaité. Les enseignantes et les enseignants seraient donc dans une position difficile, placés entre leur obligation d’appliquer les nouveaux programmes d’études avec toutes les implications qui en découlent et le désir de faire des compromis pour satisfaire les besoins légitimes des parents, notamment quant à l’évaluation des apprentissages et au bulletin scolaire(77). D’autant plus que ceux-ci sont présents au conseil d’établissement, là où se prennent des décisions importantes pour l’école.

La Commission estime donc qu’il faut tenir compte des parents dans l’implantation des nouveaux

programmes et, à juste titre, s'assurer qu'ils reçoivent une information de qualité, et ce, le plus rapidement possible.

CONCLUSION

Conformément à son mandat, la Commission des programmes d'études a posé un regard critique sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle). En tant qu'organisme-conseil, elle doit veiller à ce que les grands objectifs de la réforme des programmes soient respectés et bien traduits. Elle s'est donc appliquée, selon ses moyens, à exercer ce rôle.

L'élaboration de programmes par compétences constituait au départ un projet ambitieux. Le processus est enclenché et déjà la nouvelle « mouture » de programmes que vient d'examiner la Commission présente des améliorations par rapport à la version précédente, sur laquelle elle avait émis des réactions et commentaires. À l'examen, il ressort cependant que de nombreux ajustements restent à apporter, tant à l'architecture du Programme de formation qu'à la structure des programmes d'études eux-mêmes.

Cette structure, hiérarchisée en compétences, capacités, habiletés et contenus disciplinaires, est originale en soi, mais présente encore une complexité et des ambiguïtés qui ne facilitent pas la compréhension des utilisatrices et des utilisateurs. En conséquence, le Programme de formation devra être révisé rigoureusement de manière à en assurer une compréhension la plus univoque possible. À l'instar de l'Association des cadres scolaires du Québec, la Commission croit qu'il est nécessaire de tenir un discours simple, clair et cohérent pour bien asseoir les bases de la réforme en cours.

Enfin, la Commission tient à exprimer son appui au ministre relativement à l'implantation progressive du Programme de formation à partir de septembre prochain. C'est un choix éclairé qui respecte le rythme des milieux scolaires, mais qui ne devra pas avoir pour effet de créer trop de différences entre les élèves dans leur formation. Pour la Commission, ce temps d'application « modulé » constitue aussi une période appropriée pour amorcer une véritable démarche d'évaluation et de validation des programmes selon les critères habituels de la recherche en éducation.

Québec, le 3 mars 2000

Madame Jeanne-Paule Berger
Présidente
Commission des programmes d'études
525, boulevard René-Lévesque Est, bureau 1.85
Québec (Québec) G1R 5Z4

Madame la Présidente,

Je vous transmets, pour avis, un exemplaire de la dernière version du programme de formation de l'éducation préscolaire et du premier cycle de l'enseignement primaire.

Il est utile de souligner que cette nouvelle version intègre la plupart des modifications ou ajouts demandés par la Commission des programmes d'études ou recueillis auprès du milieu scolaire ou des écoles ciblées pour l'expérimentation.

Essentiellement, les modifications ou ajouts apportés visent à en favoriser une meilleure compréhension, à rendre plus évidents les liens entre les différentes composantes et à fournir plus de précisions sur des aspects particuliers.

J'apprécierais recevoir l'avis de la Commission, d'ici le 1^{er} mai 2000, étant donné que le Ministère s'est engagé à transmettre la version finale aux organismes scolaires en juin 2000.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments les meilleurs.



FRANÇOIS LEGAULT

P.J.

59

ANNEXE 2

LISTE DES MEMBRES DES COMITÉS D'EXPERTS ET D'EXPERTES ET DES INFORMATEURS ET INFORMATRICES CLÉS

<i>Éducation préscolaire</i>	<i>Éducation préscolaire – Informateurs et informatrices clés qui ont accordé des entrevues</i>
Louissette BÉLIVEAU, membre CPE, présidente Sylvie ANCTIL, directrice adjointe, CS des Samares Pâquerette DUBÉ-HAECK, enseignante, CS de Montréal Ellen JACOBS, professeure, Université Concordia* Marie JOBIN, enseignante, CS des Premières-Seigneuries Chantal LEFEBVRE, enseignante, CS de l'Énergie Georges OUELLET, conseiller pédagogique, CS de Montréal Claude VALOIS, directrice, Centre de la petite enfance La Charmille, Sainte-Foy Lise VINCENT, enseignante, CS de la Région-de-Sherbrooke <i>* M^{me} Jacobs n'a pas participé à la réunion de mise en commun des examens des experts et expertes.</i>	Ginette BEAUSÉJOUR, présidente, Association d'éducation préscolaire du Québec Luc BRUNET, responsable de l'éducation préscolaire, Fédération des syndicats de l'enseignement (CEQ) Michel CARBONNEAU, professeur honoraire, Université de Montréal, et consultant en éducation Marie JACQUES, professeure, Université Laval Diane MIRON, 1^{re} vice-présidente, Fédération des comités de parents de la province de Québec Candide PINEAULT, membre de l'exécutif, Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire Denis TRUDELLE, professeur, Université de Sherbrooke Suzanne VINCENT, professeure, Université Laval
<i>Français, langue d'enseignement</i>	<i>Anglais, langue d'enseignement</i>

Lyne MARTIN, membre CPE, présidente

Experts :

Marcel BELLETÈTE, conseiller pédagogique, CS au Cœur-des-Vallées

Annie CLOUTIER, enseignante, CS des Premières-Seigneuries

Ginette GIROUX, conseillère pédagogique, CS Marguerite-Bourgeoy

Christophe HOPPER, professeur, Université de Montréal

Guyenne HOUDE, enseignante, CS de la Région-de-Sherbrooke

Huguette JEAN, enseignante, CS de Montréal

Martine PELLETIER, enseignante, CS des Affluents

Madeleine PICHÉ, directrice d'école, CS de la Capitale

Informateur clé :

Victor GUÉRETTE, conseiller pédagogique et consultant

Nicole FERGUSON, membre CPE, présidente

Experts :

Doris BECK, directrice d'école, CS English-Montréal

Susan BRISSON, enseignante, CS New Frontiers

Elaine CLARK, enseignante, CS Eastern Shores

Winston G. EMERY, professeur, Université McGill

Lesley PASQUIN, conseillère pédagogique, CS Lester-B.-Pearson

Carol SWISTON, enseignante, CS Riverside

Barbara TARRANT, enseignante, CS Eastern Townships

Susan WINN, directrice d'école, CS Lester-B.-Pearson

Informateur clé :

Winston G. EMERY, professeur, Université McGill

Français, langue seconde et Immersion

Louise BERTRAND, membre CPE, présidente

Experts :

Fiby BENCHAYA, enseignante, CS Sir-Wilfrid-Laurier

Monica GAMARRA, enseignante, CS Riverside

Danielle GILBERT, directrice d'école, CS Western Québec

Elizabeth GLUCKSMAN, directrice d'école, CS English-Montréal

Français - accueil

Informatrices et informateurs clés :

Marc BAUDIN, enseignant, CS de Montréal

Zita DE KONINCK, professeure, Université Laval

Michèle LAMONTAGNE, enseignante, CS de la Région-de-Sherbrooke

** La Commission n'a pas formé de comité d'experts et d'expertes pour ce programme d'études, celui-ci ayant*

été déposé pour la première fois en mars 2000.

Diane LAFRANCE, enseignante, CS English-Montréal

Muriel LAPRISE, enseignante, CS Western Québec

Guy MARCHAND, conseiller pédagogique, CS Sir-Wilfrid-Laurier

Gisèle PAINCHAUD, doyenne, Université de Montréal

Mathématique

Hervé BERGERON, membre CPE, président

Experts :

Marie CHAREST, enseignante, CS de Rouyn-Noranda

Joanne CHARRON, enseignante, CS des Portages-de-l'Outaouais*

Suzanne DOLBEC, enseignante, CS des Découvreurs

Madeleine FALARDEAU, directrice, CS des Premières-Seigneuries

Manon GEOFFROY, conseillère pédagogique, CS des Samares

Céline LEVASSEUR, enseignante, CS Marguerite-Bourgeoys

Nicole NANTAIS, professeure, Université de Sherbrooke

** M^{me} Charron n'a pas participé à la réunion de mise en commun des examens des experts et expertes.*

Art dramatique

Hervé BERGERON, membre CPE, président

Experts :

Constance BERNATCHEZ, enseignante, CS des Navigateurs

Hélène BLOUIN, directrice d'école, CS de Montréal

Lionel BRASSARD, directeur d'école, CS De La Jonquière

Rose-Aimée BRIEN, enseignante, CS de la Rivière-du-Nord

Martin DUBOIS, enseignant, CS des Bois-Francs

Bill DUNCAN, enseignant, CS Eastern Townships

Muriel LAGACÉ, enseignante, CS des Phares

Diane SAINT-JACQUES, professeure, Université de Montréal

Arts plastiques

Danse

Marie-France BRUNET, membre CPE, présidente Experts : Lise BOUCHER, enseignante, CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles Lionel BRASSARD, directeur d'école, CS De La Jonquière Camille JEFFREY, enseignant, CS des Découvreurs Diane LEBLANC, enseignante, CS de la Capitale Hélène MARTEL, enseignante, CS de la Pointe-de-l'Île Nancy RETALLACK-LAMBERT, professeure titulaire, Université de Montréal Nicole SOREL, conseillère pédagogique, CS de Montréal Julie TARDIF, enseignante, CS de la Beauce-Etchemin	Jeanne-Paule BERGER, présidente de la CPE, présidente Experts : France BILODEAU, enseignante, CS des Affluents Martin LABRIE, enseignant, CS du Val-des-Cerfs Michel LECOMPTE, enseignant, CS de la Vallée-des-Tisserands Jocelyne LÉPINE, enseignante, CS des Premières-Seigneuries Madeleine LORD, professeure, Université du Québec à Montréal Colette MAILLOUX, conseillère pédagogique, CS des Hautes-Rivières Lyne POULIOT, enseignante, CS de la Capitale Gérard RAYMOND, directeur d'école, CS des Rives-du-Saguenay
<i>Musique</i>	<i>Éducation physique et à la santé</i>
Gilles AUBIN, membre CPE, président Experts : Paule BRETON, enseignante, CS des Navigateurs Betty Jo CHRISTIANI, enseignante, CS Riverside Francis CORPATAUX, professeur, Université de Sherbrooke Édith DE CHAMPLAIN, directrice d'école, CS des Phares Louise-Marie DESBIENS, enseignante, CS des Premières-Seigneuries Christian DODIER, enseignant, CS des Portages-de-l'Outaouais	Sylvie TURCOTTE, membre CPE, présidente Experts : Diane ARBOUR, enseignante, CS René-Lévesque André BERTHIAUME, enseignant, CS du Chemin-du-Roy Pierre DEMERS, professeur, Université de Sherbrooke Luce DIONNE, enseignante, CS de la Capitale Michelle HARPER, enseignante, CS Lester-B.-Pearson Gilles HARVEY, professeur, Université du Québec à Montréal

Odette POIRIER, enseignante, CS René-Lévesque Raymond RINGUETTE, doyen de la Faculté de musique, Université Laval	Jocelyne MARCOUX, enseignante, CS des Navigateurs Robert PAQUIN, directeur, CS Marguerite-Bourgeoys
<i>Enseignement moral</i>	<i>Programme des programmes</i>
Pierre LAPERRIÈRE, membre CPE, président Experts : Michel BOURDEAU, conseiller pédagogique, CS de Montréal Maryse GIRARD, enseignante, CS Sir-Wilfrid-Laurier François JEANRIE, directeur d'école, CS du Pays-des-Bleuets Céline LAVOIE, enseignante, CS des Découvreurs Michèle LAVOIE, professeure, Université de Sherbrooke Ronald MORRIS, professeur, Université McGill Gisèle PERRON, enseignante, CS des Premières-Seigneuries Lucille ROY-BUREAU, professeure, Université Laval Informateur clé : Pierre FORTIN, professeur, Université du Québec à Rimouski	Lyne MARTIN, membre CPE, présidente Experts : Jean ARCHAMBAULT, conseiller pédagogique, CS de Montréal Marcelle BEAULIEU, enseignante (primaire), CS de Laval Claudette BOYER, conseillère pédagogique, CS des Affluents Monique FOURNIER, parent, CS des Découvreurs* Michel GAUDREAU, directeur d'école, CS des Portages-de-l'Outaouais Louise NADEAU, enseignante (primaire), CS De La Jonquière Patricia PETER, directrice d'école, CS New Frontiers** Louise SARRASIN, enseignante, CS de Montréal Manon THÉORÊT, professeure, Université de Montréal Lorraine TURCOTTE, enseignante, CS des Premières-Seigneuries <i>* Mme Fournier s'est désistée avant la tenue de la dernière rencontre.</i> <i>** Mme Peter a changé de fonction pendant l'été et, ainsi, n'a pu se joindre au groupe pour la dernière rencontre.</i>

Note : La Commission n'a pas formé de comités d'experts et d'expertes pour les programmes d'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant.

ANNEXE 3

LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES 1999-2000

Présidente :

Jeanne-Paule BERGER, directrice générale
Commission scolaire des Phares

Membres :

Louissette BÉLIVEAU, enseignante titulaire au primaire
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Hervé BERGERON, professeur de français, langue d'enseignement, au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Pierre Bergeron, professeur d'arts plastiques au secondaire
Commission scolaire De La Jonquière

Louise BERTRAND, directrice adjointe aux programmes
Cégep de Trois-Rivières

Nicole FERGUSON, directrice
École des hautes études en éducation, Université Bishop's

Pierre LAPERRIÈRE, professeur d'histoire au secondaire
Commission scolaire des Trois-Lacs

Lyne MARTIN, conseillère pédagogique
Commission scolaire de Montréal

Richard PALLASCIO, professeur

Université du Québec à Montréal

Élise PARADIS, parent

Commission scolaire De La Capitale

Sylvie TURCOTTE, professeure d'éducation physique au primaire

Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Personnel de la Commission :

Francine Bédard-Hô, agente de recherche

Nicole Coquatrix, agente de recherche

Mona Ouellet, spécialiste en sciences de l'éducation

Francine Richard, coordonnatrice

Renée Roy, agente de secrétariat

-
1. Par un amendement à la Loi sur l'instruction publique, la Commission des programmes d'études a été créée en décembre 1997.
 2. Ces observations portaient sur le document de travail ministériel du 8 mars 1999, puis sur la version diffusée dans les écoles du Québec en septembre 1999. Elles ont été transmises au ministre à deux moments distincts, soit en juillet et novembre 1999, pour être enfin réunies et mises à jour dans le document *Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*.
 3. Lettre du ministre de l'Éducation à la présidente de la Commission des programmes d'études, 3 mars 2000 (voir annexe 1).
 4. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*, ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 47 p.
 5. Roland ARPIN. « Quelles politiques culturelles pour le troisième millénaire? », *L'Action nationale*, vol. LXXXVII, n° 10, octobre 1997, p. 29.
 6. Il s'agit d'une pratique de plus en plus courante dans les pays occidentaux. À ce sujet, voir : Claude Lessard, J. Archambault et autres, « Les cycles d'apprentissage : quelques expériences étrangères », *Vie pédagogique*, n° 114, février-mars 2000, p. 22-26.

7. La différenciation porte sur plusieurs aspects : 1) la différenciation des tâches et de la participation dans le cadre de la même activité; 2) la différenciation des activités au sein du même groupe; 3) la différenciation par attribution à des groupes différents pour des durées plus ou moins longues. La différenciation permet une individualisation des parcours de formation et comporte des exigences pour le personnel enseignant : comprendre les difficultés d'apprentissage et leurs racines; concevoir des situations permettant de les dépasser; et savoir s'organiser pour parvenir à le faire. Source : GROUPE DE PILOTAGE DE LA RÉNOVATION. *Différenciation de l'enseignement et individualisation des parcours de formation dans les cycles d'apprentissage*, document de travail complétant le projet de réforme de l'enseignement primaire, Département de l'Instruction publique, Enseignement primaire, Genève, mars 1999, 14 p.
8. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 14.
9. Entrevue avec Philippe PERRENOUD, propos recueillis par Luce Brossard. « Construire des compétences, tout un programme! », *Vie pédagogique*, septembre-octobre 1999, p. 20.
10. Dans le cadre de cycles d'apprentissage, les groupes d'élèves peuvent être constitués en fonction des projets, des besoins, des niveaux, de l'enrichissement, des ateliers, des projets individuels. Selon Tardif, « les dérives consisteraient, entre autres choses, à enfermer des élèves dans un groupe donné ou un type de regroupement et à ne réviser que très rarement la composition des groupes et leur nature. » Voir J. Tardif, « Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante », *Vie pédagogique*, n° 114, février-mars 2000, p. 21.
11. Ces visées sont au nombre de sept : mettre l'accent sur l'essentiel; assurer la dimension culturelle des programmes d'études; offrir un encadrement rigoureux aux élèves; accorder une attention particulière à chaque élève et à son parcours scolaire; arrimer les apprentissages à des compétences; modeler l'organisation scolaire en fonction des besoins des élèves; intégrer les technologies de l'information et de la communication.
12. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 13-15.
13. Le fait de tenir compte du caractère actif et constructif de l'apprentissage et des interactions sociales (tirées respectivement des modèles de Piaget et de Vygotsky) a permis de développer une nouvelle vision de l'apprentissage appelée « socioconstructivisme ».
14. Il en est ainsi dans la section *Mission de l'école* quand on postule que « l'école constitue le mode par excellence de transmission du patrimoine ». L'école n'est-elle pas plutôt un lieu privilégié de construction d'une représentation du patrimoine? Dans la section *Visées* du Programme de formation (Assurer la dimension culturelle des programmes d'études), on avance que « l'école est un milieu d'appropriation (...) et qu'elle en transmet les croyances et les valeurs de manière aussi bien implicite qu'explicite ». L'école ne devrait-elle pas plutôt outiller l'élève afin qu'il participe à la construction des valeurs et qu'il exerce un jugement critique face aux croyances? La section *Généralités* du Programme de formation recèle d'autres exemples qui témoignent de la résurgence d'une terminologie qui relève plutôt du paradigme de la transmission des savoirs.
15. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, mars 2000, p. 7.
16. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, mars 2000, p. 6.

17. *Ibid.*, p. 10.

18. Les concepts suivants sont définis sous la rubrique *Structure des programmes* : compétence, capacités, habiletés, contenu disciplinaire, portée de la compétence, critères d'évaluation en fin de cycle et critères d'évaluation en cours d'apprentissage, contexte de réalisation, suggestion.

19. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Virage Express*, vol. 2, n° 3, 16 février 2000. Compte rendu d'une conférence prononcée par M^{me} Marie-Françoise Legendre lors d'une session de formation du ministère de l'Éducation tenue les 15 et 16 février 2000.

20. Sous la rubrique *Visées* du Programme de formation (Arrimer les apprentissages à des compétences), pourquoi ne pas viser la viabilité et la transférabilité des apprentissages tout autant à l'intérieur qu'au-delà du milieu scolaire? L'un des nœuds du changement proposé et qui est susceptible d'intéresser grandement le personnel enseignant est précisément la recherche d'une meilleure rétention des apprentissages d'un cycle à l'autre, voire d'un ordre d'enseignement à l'autre.

21. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Devis pour l'élaboration du Programme des programmes et des programmes d'études, Primaire, Secondaire*, Direction de la formation générale des jeunes, Québec, 20 mai 1999, 11 p.

22. Ce tableau permet d'identifier les habiletés et les critères d'évaluation en cours d'apprentissage pour un cycle donné. Chaque colonne correspond à un cycle d'apprentissage.

23. Les contenus inscrits dans les programmes d'études ne sont pas toujours « disciplinaires ».

24. Voir, à cet effet, les indications données dans les programmes d'études du domaine des langues.

25. Actuellement, les deux rubriques sont séparées et situées l'une à la suite de l'autre; dans les deux cas, on reproduit le libellé des compétences pour en expliquer tantôt le sens, tantôt la portée, ce qui a un effet de répétition inutile.

26. La Commission des programmes d'études avait demandé qu'on lui fasse parvenir un rapport d'évaluation de l'expérimentation faite en 1999-2000 dans les seize écoles ciblées par le ministre. Cette demande étant restée sans réponse, la Commission ne peut donc apprécier la pertinence des corrections apportées au Programme de formation à la suite de l'expérimentation des programmes d'études.

27. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle). Version consolidée*, Québec, novembre 1999, 35 p.

28. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, mars 2000, p. 5.

29. Au moment où cette exigence a été formulée par la Commission dans l'avis intitulé *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation* (juin 1998), le Ministère n'avait pas encore retenu l'approche par compétences.

30. Ces suggestions étaient intitulées « Informations complémentaires » dans la version provisoire du Programme de formation de l'école québécoise (septembre 1999).

31. Les concepteurs et conceptrices du Programme de formation pourraient ici s'inspirer avantageusement des travaux menés par l'AQUOPS (Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire) depuis plusieurs années.

- [32.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 1997, p. 29-30.
- [33.](#) Une rubrique de la section *Généralités* (La cohérence du Programme de formation), à la page 9, concrétise cette intention.
- [34.](#) La structure des compétences axée sur des capacités ne facilite pas cette intégration.
- [35.](#) Claude Lessard. « La réforme du curriculum : une adhésion réfléchie à un changement banal », *Vie pédagogique*, n° 114, février-mars 2000, p. 47-52.
- [36.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école*, Québec, 1997, p. 121-131.
- [37.](#) RAPPORT FINAL DE LA COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Les États généraux sur l'éducation 1995-1996, ministère de l'Éducation, Québec, 1996, p. 21.
- [38.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 28.
- [39.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, mars 2000, p. 13.
- [40.](#) *Ibid.*, p. 13.
- [41.](#) *Ibid.*, p. 13.
- [42.](#) En toile de fond, la Commission aimerait rappeler que les disciplines sont nées d'un questionnement issu de problèmes auxquels les hommes et les femmes ont été confrontés au fil des siècles. C'est peu à peu que les disciplines se sont spécialisées (cloisonnées) contrairement à la réalité où tout est interrelié. Chaque discipline est donc comme une lunette qui sert à interpréter et à expliquer la réalité, une lunette qui découpe la vue d'ensemble sur le réel, bien que celui-ci demeure unifié.
- [43.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, mars 2000, p. 13.
- [44.](#) Dans le *Calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études* qu'elle a proposé à la ministre d'alors, la Commission suggérerait que cette expérimentation s'effectue sur une période de quatre années.
- [45.](#) COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *L'éducation préscolaire, Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, juin 1999, 49 p.
- [46.](#) *Ibid.*, p. 22
- [47.](#) Dans son avis au ministre sur l'éducation préscolaire, la Commission utilisait le terme « élève » au lieu de « enfant », parce qu'elle demandait que le programme d'éducation préscolaire ait le même statut qu'un programme d'études. Comme ce n'est pas encore le cas, elle utilise ici le terme « enfant ».
- [48.](#) COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *L'éducation préscolaire, Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, juin 1999, p. 22.
- [49.](#) Le taux de fréquentation à la maternelle s'élève à 98 p. 100.
- [50.](#) COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *L'éducation préscolaire, Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, juin 1999, p. 16.

51. Jacques TARDIF. « Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante », *Vie pédagogique*, n° 114, février-mars 2000, p. 18.
52. SOUS-COMITÉ DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DES COMMISSIONS SCOLAIRES DE LA MONTÉRÉGIE. *Avis à propos du programme d'éducation préscolaire*, janvier 2000, p. 2-3.
53. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *L'éducation préscolaire, Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, juin 1999, p. 30-31.
54. Le programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux populaires est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, en collaboration avec le ministère de la Culture et des Communications, le ministère de la Famille et de l'Enfance et le ministère de la Santé et des Services sociaux. Source : MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS. *Le temps de lire, un art de vivre*, politique de la lecture et du livre, Gouvernement du Québec, Québec, 1998, 115 p.
55. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, mars 2000, p. 61.
56. André-Jacques DESCHÊNES, *La compréhension et la production de textes*, 1988, p. 76.
57. Les exigences des sociétés postmodernes demandent souvent plus aux jeunes que d'être « alphabétisés ». Il s'agit pour les élèves de mieux connaître toutes les formes de l'écrit. C'est cette capacité d'utiliser l'information écrite que traduit le concept de littératie.
58. Claude HAGÈGE. *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996, p. 98, cité dans « Le français : une matière pas comme les autres », *Vie pédagogique*, n° 101, novembre-décembre 1996, p. 17-40.
59. En précisant trop finement ces contenus, on peut cependant retomber dans le « vieux » modèle : les cours risquent de se construire en fonction, non pas des compétences, mais des contenus.
60. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire, English Language Arts, Français, langue seconde*, Québec, 1^{er} mars 2000, p. 1.
61. CONSEIL DE L'EUROPE. *Les projets langues vivantes et Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, Strasbourg, chapitre 3, Site Internet : <http://culture.coe.fr/lang/fr/>. D'après cette source, le processus de réception du message comprend quatre étapes : la perception de la parole et de l'écriture; la reconnaissance de la pertinence du texte; la compréhension du texte comme entité linguistique; et l'interprétation du message dans le contexte. Ces étapes, « tout en se déroulant selon une suite linéaire (de bas en haut) sont constamment mises à jour et ré-interprétées (de haut en bas) en fonction de la réalité, des attentes et de la compréhension textuelle nouvelle dans un processus inconscient ».
62. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 21.
63. Évidemment, dans l'éventualité où le ministre lève l'ambiguïté qui touche l'aspect prescriptif du Programme de formation et que des éléments jugés essentiels sont ciblés – ce qui allégerait quelque peu le contenu –, la Commission pourrait nuancer son jugement sur le réalisme de ce programme d'études.
64. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 1998, Québec, p. 22.

- [65.](#) CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Sainte-Foy, 1993, p. 81.
- [66.](#) Roland ARPIN. « Quelles politiques culturelles pour le troisième millénaire? », *L'Action nationale*, vol. LXXXVII, n° 10, octobre 1997, p. 22.
- [67.](#) Conseil supérieur de l'éducation. *Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire, Quelques choix cruciaux*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, février 2000, p. 11.
- [68.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, mars 2000, p. 393.
- [69.](#) Mira STAMBAK et Marianne HARDY. « L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales », *Revue française de pédagogie*, Institut national de recherche pédagogique, n° 129, octobre-novembre 1999, p. 5-27.
- [70.](#) COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études*, ministère de l'Éducation, Québec, 1998, p. 5.
- [71.](#) Marie-Andrée CHOUINARD. « Le ministère de l'Éducation a dû refaire ses devoirs », *Le Devoir*, 18 mars 2000, p. A1-14.
- [72.](#) CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire, Quelques choix cruciaux*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, février 2000, p. 20.
- [73.](#) COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, Ministère de l'Éducation, Québec, mars 1999, p. 32.
- [74.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant, Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, février 1999, 20 p. Les six orientations sont les suivantes : la formation continue doit être accessible à l'ensemble du personnel enseignant; doit s'inscrire dans un projet en constante évolution; doit répondre aux besoins de personnes qui travaillent dans une organisation; doit être un levier de l'adaptation des services éducatifs aux choix sociaux en matière d'éducation; doit reposer sur une variété de moyens, notamment, sur l'expertise du personnel enseignant; doit faire l'objet d'une évaluation formative et doit être valorisée.
- [75.](#) Claude LESSARD. « La réforme du curriculum : une adhésion réfléchie à un changement peu banal », *Vie pédagogique*, n° 114, février-mars 2000, p. 47-52.
- [76.](#) COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Vers une nouvelle culture de la formation continue en enseignement*, Québec, décembre 1999, p. 46.
- [77.](#) Si les parents ne comprennent pas l'approche par compétences et son incidence sur l'évaluation ainsi que le nouveau type de bulletin qui en résultera, il est à prévoir que les résistances seront grandes, ce qui est tout à fait normal.

Coordination : Francine Richard

Recherche : Francine Bédard-Hô

Rédaction : Francine Bédard-Hô
Nicole Coquatrix
Mona Ouellet
Francine Richard

Soutien technique : Renée Roy