

VERS UN ÉLÈVE CITOYEN
AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION
SUR LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION
DANS LE PROGRAMME DE FORMATION
DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE,
ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE,
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

30 juin 2004

La Commission des programmes d'études a adopté cet avis
lors de sa 62^e réunion, tenue les 10 et 11 juin 2004.

Coordination :	Francine Bélanger
Recherche et rédaction :	Abdoulaye Barry
	Denis Royer
Recherche :	Francine Bédard-Hô (jusqu'en novembre 2003)
Collaboration à la recherche et à la rédaction :	Agathe Fiset (à partir de février 2004)
Soutien technique :	Marcelle Maheux

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Chapitre 1 - La problématique.....	4
1.1 Le statut et la prise en compte des domaines généraux de formation	4
1.2 La responsabilité collective dans la prise en compte des domaines généraux de formation	8
1.3 La prise en considération des domaines généraux de formation dans l'évaluation des apprentissages.....	12
1.4 Le questionnement de la Commission des programmes d'études.....	13
Chapitre 2 - Des pratiques éducatives ouvertes sur la vie : expériences menées ailleurs et au Québec.....	14
2.1 Les pratiques de formation et les problématiques de la vie dans les curriculums d'autres pays et provinces	14
2.2 Les domaines généraux de formation et les pratiques de formation au Québec	18
Chapitre 3 - Le concept de domaine général de formation.....	30
3.1 L'historique des domaines généraux de formation.....	30
3.2 La vision de la Commission des programmes d'études	32
Chapitre 4 - Des orientations pour la prise en compte des domaines généraux dans la formation de l'élève.....	38
4.1 Un fil unificateur pour les domaines généraux de formation	38
4.2 La mise en évidence de la place des domaines généraux dans la formation de l'élève.....	42
4.3 Les domaines généraux de formation au service de la différenciation et de la diversification	46
4.4 La clarification des tâches et des responsabilités dans la prise en compte des domaines généraux de formation.....	48
Chapitre 5 - Des stratégies émergentes pour tenir compte des domaines généraux de formation	54
5.1 Une éducation à faire.....	54
5.2 Des responsabilités à assumer	56
5.3 Une place à occuper.....	58
5.4 Des ressources pour innover.....	62
Conclusion	65
Expertes et experts consultés dans le cadre de l'élaboration de cet avis.....	69
Écoles visitées	70
Membres et personnel de la Commission des programmes d'études.....	72
Bibliographie	74

Introduction

Quand je sors comme citoyen, ce n'est pas de la physique ou de la chimie que je vois : c'est de la lumière ou de l'obscurité, des rochers ou des nuages. Ce que je souhaite dans les écoles, c'est de voir ce sujet d'étude, la nature, non la physique ou la chimie. (Szent-Györgyi, cité par Angers et Bouchard, 1984, p. 7.)

Dans le présent avis, la Commission des programmes d'études livre ses réflexions sur les domaines généraux de formation, un des éléments constitutifs et prescriptifs du Programme de formation de l'école québécoise. Ces réflexions s'inscrivent dans le cadre de son mandat concernant l'adaptation continue des programmes. En définissant son mandat, la Commission a retenu une démarche qui repose, entre autres, sur le choix de programmes ou de thématiques portant sur des éléments du Programme. Pour l'exercice 2003-2004, elle a décidé d'examiner la thématique des domaines généraux de formation en vue de faire des recommandations au ministre de l'Éducation qui permettront d'améliorer la qualité du Programme.

La Commission a jugé nécessaire de produire un avis sur les domaines généraux de formation parce qu'ils constituent un élément nouveau et important dans le Programme de formation de l'école québécoise et parce qu'ils sont au cœur de l'articulation des apprentissages scolaires et de la réalité extrascolaire. Les domaines généraux de formation sont pour l'élève des lieux d'acquisition de savoirs significatifs et de développement de compétences, l'amenant ainsi à faire des choses qui lui permettront non seulement de réussir à l'école, mais aussi de réussir dans la vie (Meirieu, 1996). Leur introduction dans le curriculum du système éducatif québécois répond à des préoccupations exprimées dans plusieurs rapports et avis relatifs à des apprentissages significatifs pour les élèves (CSE, 1991; MEQ, 1996; Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997; MEQ, 1997). En 1998, la Commission des programmes d'études elle-même proposait, dans son document *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*, des thèmes transversaux en vue de permettre aux élèves de faire des apprentissages essentiels à la vie courante et à leur intégration sociale.

Par ailleurs, dès 1999, la Commission mentionnait, dans son avis *Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, son souci quant à la clarification de la prise en compte des domaines généraux dans la formation de l'élève. Cette appréhension de la Commission est réapparue dans les avis subséquents, notamment dans ceux portant sur le premier cycle du primaire et le premier cycle du secondaire. Déjà, la Commission estimait que les domaines généraux de formation allaient constituer l'élément du Programme le moins pris en considération par l'équipe-école. Son inquiétude s'est avérée justifiée car, au dire de plusieurs personnes consultées, la signification et la prise en

compte des domaines généraux de formation posent actuellement des problèmes.

Si l'on ne se restreint pas au terme « domaine général de formation », on peut constater que la préoccupation à l'égard des mesures visant à rendre les apprentissages significatifs pour les élèves n'est pas nouvelle ni particulière au Québec. Elle fait partie de la réalité de plusieurs systèmes d'éducation depuis de nombreuses années. Certes, les moyens utilisés sont différents, mais l'objectif est le même : combattre l'échec et l'abandon scolaires, favoriser l'acquisition de savoirs durables, significatifs, efficaces et utiles. En élaborant les domaines généraux de formation, le système d'éducation québécois a fait des choix explicites quant au développement des compétences en contexte. Mais même si ces choix se distinguent de ceux des autres systèmes d'éducation, leur déploiement dans le Programme apporte-t-il les précisions nécessaires pour rendre les domaines généraux de formation tangibles dans l'apprentissage?

La Commission des programmes d'études ne discute pas ici de la pertinence des cinq domaines généraux de formation définis dans le Programme ni de la cohérence interne dans la présentation de chacun d'eux. Une telle discussion pourrait, à elle seule, faire l'objet d'un avis. La Commission reconnaît la validité de l'établissement de priorités éducatives parmi les grandes problématiques ayant cours actuellement dans les sociétés démocratiques et considère qu'il est plus urgent de travailler à consolider le concept de domaine général de formation de même que son déploiement dans les programmes d'études et dans l'ensemble des activités éducatives.

Étant d'avis qu'elle peut apporter un éclairage additionnel et pertinent relativement aux domaines généraux de formation, la Commission a entrepris ses réflexions en se donnant une démarche pour aborder la question. Cette démarche prend appui sur l'analyse des documents à l'origine de la réforme de l'éducation, sur une revue de la littérature sur le sujet et sur une consultation d'expertes et d'experts. À la suite d'un coup de sonde effectué par les membres dans leur milieu respectif, la Commission a consulté des personnes qui ont joué un rôle de premier plan dans la réforme ou qui ont contribué aux divers travaux ayant conduit à sa mise en œuvre. Ainsi, tour à tour, MM. Paul Inchauspé et Arthur Marsolais sont venus entretenir les membres de la Commission de la genèse des domaines généraux de formation, de la signification initiale qui leur avait été donnée, des réponses qu'ils devaient apporter ainsi que de leur place dans le Programme. La Commission a également fait appel à l'expertise du milieu universitaire sur les questions de contextualisation, de transfert et d'intégration des apprentissages en plus d'avoir organisé des visites d'écoles. Elle a ainsi bénéficié de l'apport de différentes compréhensions et interprétations des domaines généraux, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. La Commission tient à remercier toutes les personnes et tous les organismes consultés, dont la liste se trouve en annexe, pour leur

généreuse contribution à la réalisation de cet avis. Les idées et les opinions qu'ils ont exprimées de même que les expériences pratiques qu'ils ont mises en œuvre ou encadrées lui ont permis d'approfondir ses réflexions.

L'avis de la Commission s'articule autour de cinq chapitres. Le premier chapitre expose la problématique des domaines généraux de formation. Il soulève des interrogations sur leur statut et sur le sens que tous les acteurs et partenaires de l'école devraient leur donner. Il interpelle également le ministère de l'Éducation sur l'actualisation des domaines généraux, tant dans les programmes disciplinaires que dans les diverses activités éducatives, de même que sur l'évaluation de leur prise en considération. Le deuxième chapitre présente une revue de la littérature ainsi que des expériences sur le sujet et relate les visites d'écoles effectuées par la Commission. Le troisième chapitre traite de la vision de la Commission quant aux domaines généraux. Cette vision, enracinée dans les expériences d'ici et d'ailleurs et éclairée par les réflexions théoriques sur le sujet, lui a permis de se donner une définition du concept de domaine général de formation et de porter un regard nouveau sur les pratiques de formation permettant d'exploiter les domaines généraux. L'analyse de ces diverses expériences conduit la Commission à énoncer, dans le quatrième chapitre, des orientations en vue de guider l'action ou de susciter d'autres réflexions visant une clarification de la compréhension des domaines généraux, de leur place dans la formation de l'élève et de leurs interrelations avec les compétences transversales et les compétences disciplinaires. Chaque orientation se termine par une ou des recommandations. Le dernier chapitre aborde les stratégies et les conditions nécessaires à une prise en compte effective des domaines généraux dans la formation de l'élève.

Chapitre 1 - La problématique

L'idée de mettre les élèves en contact avec les grandes problématiques qui caractérisent les sphères importantes de leur vie s'inscrit dans la poursuite des efforts visant à établir des liens entre l'école et la vie. En fait, lorsqu'il est question d'éducation, on se préoccupe de plus en plus de donner du sens aux apprentissages (Meirieu, 1996; Develay, sans date; Legendre, 2002), de les rendre vivants (Perrenoud, 1999) et de favoriser le développement des compétences sociales et personnelles (Angers et Bouchard, 1984; CSE, 1994). Dans ce cadre, l'être humain fait usage, par l'éducation, de ses capacités physiques, affectives, intellectuelles et éventuellement professionnelles tout en exerçant son jugement critique et éthique dans des situations significatives.

L'importance des liens entre l'école et la vie

Au Québec, l'introduction des domaines généraux de formation dans les deux versions approuvées du Programme de formation de l'école québécoise¹ (ci-après appelé Programme) s'inscrit implicitement dans une telle philosophie axée sur le développement global de la personne. Ces domaines généraux portent sur des problématiques liées à la santé et au bien-être, aux médias, à l'orientation et à l'entrepreneuriat, à l'environnement et à la consommation de même qu'au vivre-ensemble et à la citoyenneté. Les élèves, avec l'aide du personnel de l'école et des autres partenaires de la communauté éducative, dont les parents, doivent explorer ces différents domaines avec l'intention manifeste de donner plus de sens à leurs apprentissages (Henry et Cormier, sans date).

Des apprentissages en quête de sens

Toutefois, la présence et la présentation des domaines généraux de formation dans le Programme soulèvent quelques interrogations auxquelles la Commission des programmes d'études souhaite répondre dans cet avis. Certaines questions sont relatives au sens qu'il faut attribuer à ces domaines généraux, à leur rôle et au rapport au savoir qu'ils peuvent façonner chez les élèves. D'autres questions émergentes concernent les responsabilités des membres de la communauté éducative au regard des domaines généraux de formation et des diverses stratégies permettant d'assurer leur prise en compte par les partenaires éducatifs en fonction des cycles et des ordres d'enseignement.

Un questionnement liminaire

1.1 Le statut et la prise en compte des domaines généraux de formation

Une lecture attentive de la présentation des domaines généraux de formation dans l'ensemble du Programme laisse la Commission dans l'ambiguïté à cause du manque de précisions concernant leur statut et leur prise en compte respective au préscolaire et au primaire et au premier cycle du secondaire. En effet, d'une part, la Commission estime que les

Une présentation équivoque

¹ Les versions approuvées du Programme de formation sont les suivantes : Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire (2001) et Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle (2003).

domaines généraux de formation, tels qu'ils sont présentés dans le Programme, peuvent être apparentés à des disciplines délaissées, à des compétences transversales d'ordre social et personnel et à des programmes. De plus, la multiplicité des termes utilisés pour les désigner ajoute à cette confusion.

D'autre part, la lecture du Programme laisse voir des disparités entre les ordres d'enseignement quant à la prise en compte des domaines généraux de formation, et ce, tant sur le plan des modalités que sur celui des disciplines. La Commission est consciente que la façon d'introduire les domaines généraux peut varier en intensité à l'intérieur d'un même ordre d'enseignement. Elle considère toutefois que leur intégration à travers les différents points d'ancrage devrait faire l'objet d'un traitement similaire d'un ordre d'enseignement à un autre.

Le statut des domaines généraux de formation

La lecture de certains documents fondateurs de la réforme du curriculum fait ressortir des similitudes entre les domaines généraux de formation et certaines disciplines délaissées. En effet, une restructuration de la grille-matières a entraîné l'élimination de certaines « petites matières », comme la formation personnelle et sociale, l'écologie, l'initiation à la technologie, la biologie humaine, l'éducation économique, l'éducation au choix de carrière et l'économie familiale. Ces disciplines furent par la suite rattachées à d'autres matières (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994) ou formalisées dans des activités spécifiques (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997).

*Les domaines
généraux de
formation en tant
que disciplines...*

De plus, la Commission constate que les axes de développement des domaines généraux de formation font référence à des savoirs et à des thématiques qui rappellent des disciplines d'enseignement, ce qui laisse croire que ces axes doivent être tous abordés et les savoirs correspondants, enseignés aux élèves. Dans ce cas, elle juge qu'une telle présentation des domaines généraux de formation peut paraître, aux yeux des enseignantes et des enseignants, comme un surplus de tâche au lieu de favoriser l'apprentissage.

En outre, le libellé des compétences transversales, sociales et personnelles proposé dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* est presque identique à celui des domaines généraux de formation. Ces compétences transversales, liées aux attitudes et aux comportements, sont les suivantes : l'éducation au vivre-ensemble, et notamment l'éducation interculturelle et le respect des différences; l'entrepreneurship; l'éducation au respect de l'environnement; l'éducation aux médias; et les règles liées à

*...en tant que
compétences,
programmes
d'études ou
services
complémentaires*

la conservation de la santé (gouvernement du Québec, 1997, p. 19²). Si ces ressemblances ne sont pas expliquées ou précisées, elles peuvent amener les divers intervenants à se tourner uniquement vers le développement des compétences transversales parce qu'elles font l'objet d'une évaluation, délaissant par le fait même l'exploitation des domaines généraux.

Par ailleurs, la comparaison des différents domaines généraux de formation avec d'autres éléments du Programme ou certains aspects du curriculum montre aussi des ressemblances. Par exemple, le domaine général *Médias* comporte des éléments qui s'apparentent aux compétences transversales *Exploiter l'information* et *Exploiter les technologies de l'information et de la communication*. Le domaine général *Vivre-ensemble et citoyenneté* présente des éléments communs avec le domaine d'apprentissage *Univers social*, plus particulièrement avec les programmes *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (au primaire) et *Histoire et éducation à la citoyenneté* (au secondaire). Le domaine général *Orientation et entrepreneuriat* présente, pour sa part, des similitudes avec le programme de services d'aide et la mesure relative à l'école orientante. Également, les services de promotion et de prévention sont en relation directe avec le domaine général *Santé et bien-être*. D'après la Commission, ces ressemblances sont susceptibles de créer de la confusion si des recoupements ne sont pas effectués.

La Commission constate aussi que de nombreux concepts sont apparentés aux domaines généraux dans les documents relatifs à l'évaluation. On y traite de *contextes signifiants*, d'*activités* ou de *situations d'apprentissage et d'évaluation qui prennent en compte des contextes*, d'*expériences quotidiennes reliées au domaine public et scientifique*, de *situations qui nécessitent la mobilisation de ressources dans des contextes variés* et de *situations signifiantes qui sont des occasions d'apprentissage qui font appel aux centres d'intérêt des élèves*. Ces nombreuses appellations ne sont pas de nature à éclairer le personnel enseignant et les autres acteurs du milieu scolaire sur le sens véritable à donner aux domaines généraux de formation.

**Des appellations
mouvantes**

* * *

Cette façon de présenter les domaines généraux de formation comme étant une possible récupération de disciplines délaissées soulève des questions. S'agit-il effectivement de disciplines recyclées devant faire l'objet d'un enseignement systématique? Les domaines généraux doivent-ils être associés à des compétences transversales à caractère plus personnel et social, telles qu'on les trouve dans le document *L'école, tout un programme*? Constituent-ils des redites de certaines compétences

En résumé

2 Il est par ailleurs intéressant de constater que la présentation des compétences transversales dans le programme du premier cycle du secondaire précise que les compétences d'ordre personnel et social « rejoignent plusieurs axes de développement des domaines généraux de formation, en particulier ceux qui se rapportent à l'adoption de comportements et d'attitudes » (MEQ, 2003a, p. 34).

transversales ou de programmes de services complémentaires? La multiplication des concepts afférents aux domaines généraux s'avère-t-elle nécessaire et éclairante? Selon la Commission, ces ressemblances, loin de constituer des limites, pourraient servir à préciser le statut des domaines généraux dans le Programme, à condition que les liens inférés soient explicites, voire renforcés dans certains cas.

Des disparités entre les ordres d'enseignement dans la prise en compte des domaines généraux de formation

Dans le programme du préscolaire et du primaire, il est dit que les domaines généraux de formation favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions des différents services de l'école : services d'enseignement, services particuliers, services complémentaires et services de garde. De façon plus spécifique, chacune des intentions éducatives oriente les interventions du personnel enseignant et de tous les autres partenaires de la communauté éducative. Au secondaire, la prise en compte des domaines généraux comporte une extension plus large. Le personnel enseignant et les autres intervenants scolaires et non scolaires sont conviés « non seulement à planifier et à mettre en place, de façon concertée, des activités reliées à ces domaines, mais aussi à saisir des incidents de la vie scolaire ou sociale pour en faire des occasions d'interventions éducatives ciblées » (MEQ, 2003a, p. 21). On précise également que les domaines généraux touchent tous les acteurs intéressés par l'école, et ce, de diverses façons : à l'intérieur des disciplines, à travers la mise en œuvre de projets interdisciplinaires, mais aussi à l'intérieur du projet éducatif et par l'entremise des services complémentaires.

Des modalités de prise en compte à géométrie variable

Le Programme montre aussi des différences quant à l'intégration des domaines généraux de formation dans les domaines d'apprentissage. Au secondaire, le Programme indique que « c'est en recourant aux domaines généraux de formation que prendront forme, le plus souvent, les situations d'apprentissage complexes à partir desquelles les élèves seront appelés à exercer et à développer des compétences disciplinaires et transversales » (MEQ, 2003a, p. 57). Par la suite, dans une section spécifique, on établit succinctement des liens entre les domaines généraux et les différents domaines d'apprentissage. Toutefois, en ce qui concerne le primaire, la référence aux domaines généraux de formation est absente du texte de présentation des domaines d'apprentissage.

Une intégration inégale dans les domaines d'apprentissage

Par ailleurs, tout en exploitant des situations authentiques tirées des domaines généraux de formation, les élèves du préscolaire et du primaire doivent développer leurs compétences dans des contextes de réalisation où l'on aborde à quelques reprises, souvent de façon anecdotique, la notion de domaine général de formation. Pour l'élève du secondaire, ces situations authentiques font référence à des contextes pédagogiques qui ne possèdent cependant pas la même structure ni les mêmes rubriques. De plus, on n'établit pas de liens précis entre les situations d'apprentissage complexes,

tirées des domaines généraux, et des éléments comme *une situation d'apprentissage et d'évaluation ouverte sur la complexité*, *une situation-problème* (mathématique), *une situation d'apprentissage et d'évaluation signifiante, ouverte et complexe* (univers social), *une situation d'apprentissage complexe et signifiante* (art dramatique) et *une famille de situations* (français).

* * *

La Commission des programmes d'études s'inquiète de ces disparités en ce qui concerne l'introduction des domaines généraux de formation dans le programme de chaque ordre d'enseignement. Sur le plan des modalités de prise en compte des domaines généraux, elle constate que leur présentation ne marque pas la gradation à faire d'un cycle à un autre ou d'un ordre d'enseignement à un autre, ce qui risque d'entraîner une répétition des mêmes problématiques année après année. Sur le plan des disciplines, la Commission craint que, si les disparités ne sont pas expliquées, elles ne constituent des limites à l'intégration des domaines généraux à la pratique éducative. Elle considère aussi que le manque de cohérence des rubriques ainsi que la prolifération des concepts, à première vue similaires, ne sont pas de nature à faciliter une compréhension univoque de la place et du rôle des domaines généraux. Tenant compte de ces éléments, la Commission se demande s'il faut attribuer ces différences à une progression normale entre les ordres d'enseignement ou si elles résultent d'un choix arbitraire de la part du ministère de l'Éducation ou simplement d'une maturation dans l'appropriation du concept.

En résumé

1.2 La responsabilité collective dans la prise en compte des domaines généraux de formation

Un des objectifs du Programme est d'amener l'ensemble des partenaires à former une véritable communauté éducative. C'est ainsi que les membres de l'équipe-cycle, de l'équipe-école, de la direction, du conseil d'établissement et de la communauté environnante sont conviés à interagir dans le but d'assurer la réussite des élèves. Cette responsabilité partagée s'actualise dans les modalités de prise en compte des domaines généraux, que la Commission a abordées au point précédent. Dans ce contexte, et désirant pousser plus loin sa réflexion, elle s'interroge sur la façon dont le Programme circonscrit la contribution des différents partenaires à travers les domaines d'apprentissage, les services éducatifs complémentaires et le projet éducatif.

*Des rôles à jouer
pour les
partenaires
éducatifs*

Les domaines généraux de formation dans les domaines d'apprentissage

Tout au long de sa lecture du Programme, la Commission a constaté le manque de liens tangibles et effectifs entre les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage, ce qui ne permet pas à

*Des contraintes
au regard du
développement
des compétences*

l'ensemble des acteurs scolaires de percevoir la contribution de ces domaines généraux au développement des compétences transversales et disciplinaires. Cette affirmation repose sur deux constats.

des compétences

D'une part, la Commission se demande si la présentation qui est faite des domaines généraux de formation peut conduire les membres de l'équipe-cycle à engager et à encadrer les élèves dans des pratiques éducatives ayant comme cadre ces domaines généraux. En effet, à travers une écriture peu discriminante, la présentation de ceux-ci donne l'impression que tous se valent. Leur actualisation peut paraître dès lors comme une façon de permettre aux élèves de réaliser seulement des apprentissages qui, bien qu'étant significatifs et contextualisés, ne dépassent pas l'aspect utilitaire.

*Une présentation
peu discriminante*

D'autre part, la Commission estime que, tels qu'ils sont présentés, les domaines généraux renvoient à des ensembles disjoints de problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face dans leur vie quotidienne. Même si Gagnon et Van Neste (2003) mentionnent l'interdépendance des domaines généraux de formation, la Commission constate que cet aspect systémique n'est pas présent dans le Programme. Celui-ci laisse peu entrevoir le fait qu'une problématique tirée d'un domaine général en particulier comporte des aspects qui sont en relation avec d'autres domaines généraux, limitant de ce fait l'engagement des membres de l'équipe-cycle et de l'équipe-école dans l'élaboration et la réalisation de projets.

*Une
interdépendance à
préciser*

Les domaines généraux de formation et les services éducatifs complémentaires

Déjà, dans les premières versions du Programme, commençait à se dessiner la place des services éducatifs complémentaires dans la formation de l'élève, soit pour l'aider dans ses apprentissages, soit pour constituer les fondements de sa vie scolaire ou parascolaire. Dans la version approuvée du Programme, cette façon de voir les services complémentaires dans la formation de l'élève s'est raffinée. En effet, dans le programme du premier cycle du secondaire, il est précisé que l'élève peut profiter de l'apport des services complémentaires pour connaître les ressources de son milieu et pour développer des comportements, des attitudes et des compétences qui lui permettront d'augmenter ses chances de réussite et d'établir des liens entre son école, son milieu familial et la communauté dans laquelle il s'inscrit.

Les services éducatifs complémentaires dans la formation de l'élève

La Commission constate toutefois avec étonnement que cette idée porteuse et novatrice, énoncée pourtant de façon explicite dans le chapitre portant sur les domaines généraux de formation, est absente du reste du Programme, réduisant de ce fait l'interdépendance des services complémentaires et des services d'enseignement. Cette lacune inquiète la Commission, d'autant plus que le Programme s'adresse non seulement au personnel enseignant, mais aussi à tous les autres partenaires scolaires. Dans ce contexte, elle déplore que les précisions les plus pertinentes au sujet de l'articulation des services complémentaires autour du Programme se trouvent seulement dans un document ministériel, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* :

Une absence de réciprocité

Les domaines généraux de formation ouvrent une fenêtre sur les contextes d'apprentissage investis traditionnellement par les services complémentaires. Ils donnent un sens renouvelé à une foule d'activités organisées dans le passé par ces services [...]. Ces activités fournissent aux élèves l'occasion de développer des compétences, de les transférer et de les généraliser. Elles peuvent s'insérer dans l'horaire ou non, se dérouler dans la classe, dans l'école ou la communauté [...]. Par ailleurs, les douze services complémentaires énumérés à l'article 5 du Régime pédagogique peuvent apporter une aide précieuse pour le développement d'attitudes et de comportements chez les élèves, dans les cinq domaines généraux de formation. (MEQ, 2003b, p. 21.)

Les domaines généraux de formation dans le projet éducatif

La Commission est consciente que la promulgation des nouvelles dispositions de la Loi sur l’instruction publique est récente et que les milieux scolaires sont actuellement engagés soit dans l’analyse de leur situation, soit dans l’élaboration de leur projet éducatif, soit dans la rédaction du plan de réussite. Depuis que ces modifications ont été apportées, le contexte de vie de l’école constitue l’élément essentiel qui permet d’élaborer le projet éducatif en tant que véritable projet intégrateur permettant de mobiliser davantage tous les partenaires de la communauté éducative, en vue d’assurer la réussite des élèves³.

*Le projet éducatif
comme projet
intégrateur de
l’école*

Toutefois, bien que des liens soient établis entre les domaines généraux et le projet éducatif dans le programme du premier cycle du secondaire (MEQ, 2003a, p. 22), l’oscillation du propos ne concourt pas à ce que l’ensemble des partenaires saisissent la portée des domaines généraux et les intègrent à la vie scolaire à travers le projet éducatif. En effet, les verbes utilisés dans la partie du chapitre 2 qui est relative au projet éducatif renvoient à trois niveaux de langage. Le premier niveau est incitatif (*[...] chaque domaine peut constituer; [...] certains peuvent davantage correspondre [...] et peuvent représenter une porte d’entrée; [...] les diverses modalités peuvent donc varier*). Le deuxième niveau est normatif (*Les enseignants de toutes les disciplines aussi bien que les autres intervenants scolaires devraient se sentir personnellement concernés [...]*). Quant au troisième niveau, il est prescriptif (*Bien que tous les domaines généraux de formation soient socialement pertinents et doivent, pour cette raison, faire partie [...]*).

*Des propos qui
déroutent*

* * *

La Commission s’inquiète de l’aspect désarticulé des domaines généraux de formation, tant les uns par rapport aux autres que dans les domaines d’apprentissage, les services éducatifs complémentaires et le projet éducatif. Dans ce contexte, il semble difficile pour les différents partenaires de la communauté éducative de saisir les interrelations possibles des rôles de chacun des intervenants dans l’actualisation des domaines généraux, afin d’en faire des lieux de convergence d’interventions éducatives modulées. L’absence de véritable fil unificateur en ce qui a trait aux domaines généraux ne permet pas de saisir leur aspect systémique et de préciser les responsabilités individuelles et collectives dans la classe, dans l’école et dans la communauté environnante.

En résumé

³ La réussite dont il est question est celle qui vise, dans le respect du principe de l’égalité des chances, la triple mission de l’école : instruire, socialiser, qualifier.

1.3 La prise en considération des domaines généraux de formation dans l'évaluation des apprentissages

Pour la Commission des programmes d'études, l'évaluation des apprentissages constitue un enjeu majeur de la mise en œuvre du Programme. Dans ce contexte, la Commission s'inquiète du discours contradictoire au regard de l'évaluation des domaines généraux de formation, qui tantôt est obligatoire dans la perspective où les domaines constituent l'un des éléments prescriptifs du Programme, qui tantôt ne l'est plus dans la perspective de la sanction des apprentissages.

L'ambivalence relative à l'évaluation des domaines généraux de formation...

Dans le Programme, il est indiqué que l'évaluation des apprentissages doit tenir compte de l'ensemble des éléments constitutifs de celui-ci : les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les domaines généraux de formation. Par ailleurs, la Politique d'évaluation des apprentissages stipule que « l'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études » (MEQ, 2003c, p. 17) et qu'en ce sens, les activités d'apprentissage et d'évaluation, de même que la sanction, doivent tenir compte de l'ensemble des éléments constitutifs du Programme. Or, il y a contradiction lorsque la Politique précise, à la page 24, que « l'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences » et que c'est à partir des jugements portés sur l'acquisition de ces compétences que la décision de décerner le titre officiel sera prise.

...dans le Programme et dans la politique d'évaluation

Les échelles des niveaux de compétence de l'enseignement primaire et le cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire ne sont pas plus explicites en ce qui a trait à l'évaluation des domaines généraux. L'évaluation des apprentissages touche seulement les compétences transversales et disciplinaires, mais elle doit se faire dans des contextes signifiants (MEQ, 2002a, p. 7) ou dans des contextes qui vont des expériences quotidiennes des élèves aux questions relatives aux domaines public et scientifique (MEQ, 2002b, p. 22).

...dans les échelles des niveaux de compétence et dans le cadre de référence

* * *

Pour la Commission, le fait d'associer l'évaluation et la sanction uniquement au développement des compétences transversales et disciplinaires est préoccupant. Conséquemment, les domaines généraux migrent d'éléments prescriptifs à éléments facultatifs, et cette façon de les percevoir n'incite pas l'ensemble des partenaires à en tenir compte dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation.

En résumé

Toutefois, dans le cas où les domaines généraux, en tant qu'éléments prescriptifs du Programme, feraient effectivement l'objet d'une

évaluation au même titre que les autres éléments, la Commission se demande selon quelles modalités il serait possible d'opérationnaliser celle-ci? Qui en seraient les responsables et quelle serait la contribution de chacun? De quelle nature seraient les productions des élèves et de quelle façon ces derniers pourraient-ils démontrer qu'ils ont fait des apprentissages dans le sens des intentions éducatives des domaines généraux de formation?

1.4 Le questionnement de la Commission des programmes d'études

Comme nous avons tenté de le démontrer par les propos qui précèdent, l'intégration des domaines généraux de formation au Programme soulève un certain nombre de problèmes, notamment en ce qui a trait à leur statut, à la responsabilité collective quant à leur prise en compte et à leur évaluation possible. Considérant ces éléments, la Commission des programmes d'études se pose les questions suivantes :

- De quelle façon le texte de la présentation des domaines généraux de formation du Programme peut-il amener tous les partenaires de la communauté éducative, en particulier l'équipe-école, à développer une compréhension partagée du concept de domaine général de formation?
- Comment le traitement des domaines généraux de formation, dans l'ensemble du Programme, peut-il amener tous les partenaires de la communauté éducative à en tenir compte pour assurer la réussite de tous les élèves, non seulement sur le plan des disciplines, mais aussi sur le plan des services éducatifs complémentaires et du projet éducatif, et ce, sans miser uniquement sur leur caractère prescriptif?
- Comment s'assurer, à la fin de chaque ordre d'enseignement ou de chaque cycle, que l'ensemble des domaines généraux de formation, y compris les intentions éducatives et les axes de développement, a été pris en considération par tous les partenaires de la communauté éducative dans la formation de l'élève?

Chapitre 2 - Des pratiques éducatives ouvertes sur la vie : expériences menées ailleurs et au Québec

Pour alimenter sa réflexion autour des questions soulevées dans le chapitre précédent, la Commission des programmes d'études a répertorié au Québec, de même que dans d'autres systèmes d'éducation, quelques pratiques de formation par lesquelles on tente d'articuler les apprentissages scolaires et la vie en dehors de l'école. Bien que ces intentions ne se concrétisent pas toutes de la même façon, la Commission a perçu dans sa revue des expériences d'ici et d'ailleurs et au cours des visites d'école qu'elle a effectuées au Québec qu'on tente, par certaines pratiques, de mettre les élèves en contact avec les problématiques du monde. Ces pratiques visent non seulement à préparer les élèves à la vie à l'extérieur des murs de l'école, mais aussi à favoriser chez eux une participation immédiate et à leur mesure.

2.1 Les pratiques de formation et les problématiques de la vie dans les curriculums d'autres pays et provinces

La majorité des pays et provinces auxquels le Québec se compare sont à réformer leurs programmes d'études. Les objectifs à la base des différentes réformes consistent à lutter contre l'échec scolaire et à favoriser la réussite des élèves. Pour ce faire, l'un des moyens envisagés est de donner du sens aux apprentissages des élèves et d'accroître leur motivation. Cependant, même si plusieurs pays, à l'instar du Québec, manifestent de telles préoccupations, peu de modèles sont éprouvés à cet égard et les pratiques peuvent varier d'un système éducatif à un autre. À travers ces variantes, la Commission veut dégager des constantes qui pourraient alimenter ses réflexions et lui donner une vision des domaines généraux.

Le cas de l'Union européenne

Dans une vaste enquête sur l'identification des compétences clés⁴ définies dans les systèmes d'éducation des États membres de l'Union européenne, le réseau d'information sur l'éducation en Europe, Eurydice, décrit les pratiques de contextualisation permettant de développer de telles compétences (Eurydice, 2003). Dans certains cas, ces pratiques s'actualisent dans des disciplines scolaires, où elles prennent l'appellation de vecteurs de la valorisation des compétences universelles (Belgique) ou de matières spécifiques (Italie). On les retrouve aussi dans des contextes précis, comme les matières transversales (Espagne), les thèmes transversaux (Irlande du Nord) ou les questions transversales (Finlande).

Des pratiques de contextualisation actualisées dans des disciplines ou des thèmes transversaux

4 Eurydice définit les compétences clés comme un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes essentiels à tous les individus pour qu'ils puissent mener pleinement leur vie en tant que membres actifs de la société.

La contextualisation des apprentissages se concrétise également dans des disciplines en dehors du cadre normal des leçons, par des activités de soutien à l'étude⁵ (Angleterre et Pays de Galles) ou de sensibilisation à la sécurité routière (Danemark), ou encore dans des contextes qui permettent d'introduire de nouvelles connaissances dans d'autres matières, comme l'organisation de la vie quotidienne à l'école (Belgique), les expériences éducatives ou pédagogiques (Portugal) et les itinéraires de découverte (France). Par ailleurs, certaines activités transversales au primaire et certaines activités innovatrices au secondaire (Grèce⁶) servent à contextualiser l'apprentissage de comportements. Les attitudes liées à la vie civique, à l'égalité et à l'éducation internationale sont également développées dans des pays comme la Finlande et la France.

Des pratiques de contextualisation en dehors du cadre scolaire habituel

Le cas du Japon et de Hong-Kong

Dans la même optique que celle du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994) au Québec, le Conseil du curriculum du Japon (Curriculum Council, 1998) a tenté de cerner la façon dont les élèves japonais pourraient être amenés à se développer de façon harmonieuse et à devenir des membres à part entière d'une nation et d'une société vivant au XXI^e siècle. Parmi les résultats de ses travaux figure la proposition d'introduire dans le curriculum des domaines (*subject areas*) en tant que lieux de contextualisation. Ces domaines sont rendus nécessaires pour répondre de façon appropriée aux changements sociaux et aux tendances industrielles qui caractérisent la société japonaise. Dans ce cadre, les contenus de ces domaines ont été soigneusement examinés afin d'amener les élèves à maîtriser des connaissances et à développer des habiletés techniques de base nécessaires au monde du travail. Ces domaines font référence à des préoccupations nationales, telles que l'économie familiale (*home economics*), l'agriculture, la fabrication, les affaires, l'industrie marine, les soins infirmiers, le bien-être (*well-being*) et l'étude de l'information.

Une prise en compte des changements sociaux et des tendances industrielles

Les activités spéciales élaborées prennent en compte le désir des élèves d'entretenir des relations humaines significatives, d'acquérir des règles morales et sociales et de développer une pensée autonome et pratique afin de coopérer à l'établissement d'une vie meilleure. De plus, les jeunes sont encouragés à construire leur identité nationale et à cultiver un esprit de coopération internationale en devant faire face à de nombreux problèmes.

⁵ Il s'agit d'activités d'apprentissage auxquelles l'élève prend part de sa propre initiative. Le but est d'améliorer la motivation des jeunes, de leur donner confiance et de les aider à devenir des apprenants plus responsables.

⁶ De deux à quatre leçons hebdomadaires seraient réservées à ces activités. Au primaire, elles viseraient à promouvoir le sens de l'initiative, la coopération et la réflexion critique; au secondaire, elles serviraient principalement à développer la compétence en matière de communication, l'utilisation de la mathématique et des technologies de l'information et de la communication (TIC), la coopération, la résolution de problèmes, la prise de décision, la protection de la santé, l'esprit critique et la créativité.

À Hong-Kong, le terme « curriculum » est défini comme étant l'ensemble des expériences d'apprentissage. Cette définition diffère de la conception qui prévaut dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE⁷). De façon plus particulière, à Hong-Kong, le curriculum envisage de donner à chaque élève la possibilité de vivre des expériences qui favorisent le développement intégral de la personne. Les apprentissages contextualisés sont considérés comme étant ceux qui rendent les élèves capables d'atteindre des objectifs plus complexes comparativement aux apprentissages purement scolaires.

Des pratiques qui visent le développement intégral de la personne

Ce curriculum présente cinq expériences d'apprentissage essentielles : éducation morale et civique dans des contextes authentiques; service communautaire; activités en dehors de l'école ou de la classe; sensibilisation au monde du travail rattachée à des disciplines; développement intellectuel essentiellement en classe, par l'entremise des disciplines d'enseignement.

Le cas de quelques provinces canadiennes

Certaines provinces du Canada ont adopté des façons particulières d'introduire les différentes problématiques de la vie dans leur curriculum. Ainsi, l'Alberta traite ces problématiques, entre autres, par l'entremise de deux programmes obligatoires : *Santé et préparation pour la vie* (de la maternelle à la 9^e année) et *Carrière et vie* (deuxième cycle du secondaire). « Le but du programme de Santé et préparation pour la vie [...] est d'amener les élèves à faire des choix sains et bien informés, en plus d'adopter des comportements qui contribuent à leur bien-être et à celui d'autrui » (Alberta Learning, 2003, p. 1). Les apprentissages visés sont notamment la prise de bonnes décisions personnelles en ce qui a trait aux enjeux et aux défis actuels et futurs, le développement de l'esprit critique, l'adaptation aux changements et aux périodes de transition, la maîtrise du stress, la gestion et l'analyse des renseignements en matière de carrière et de santé, l'exploration et l'analyse des possibilités et des choix de carrière. Quant au programme *Carrière et vie*, qui constitue l'une des exigences menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Alberta, son objectif est d'aider les élèves à prendre des décisions éclairées en tenant compte des choix qui se présentent dans tous les aspects de leur vie. Le cours vise la littératie en matière de santé, ce qui comprend les composantes clés de l'esprit critique, de la communication efficace, de l'apprentissage et de la citoyenneté responsable. Il permet aux élèves de poursuivre leurs efforts pour devenir des citoyens responsables, altruistes, créatifs, autonomes et productifs qui contribuent au bien-être d'une société

Une appropriation des problématiques sociales par l'éducation à la santé et à la carrière

7 Pour les pays membres de l'OCDE, le terme « curriculum » désigne l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Réaffirmer l'école, 1997, p. 13).

fondée sur le savoir. L'une des exigences centrales de l'approche globale au regard de la santé à l'école se résume en une collaboration étroite entre cette dernière, les parents et la communauté.

En Colombie-Britannique, le programme de formation comporte de grands domaines d'apprentissage, parmi lesquels se trouve, outre le domaine *Planification professionnelle et personnelle*, le domaine *Compétences pratiques*. Ce dernier regroupe les programmes suivants : *Compétences pratiques* (11^e année), *Économie domestique* (de la 8^e à la 10^e année), *Éducation aux affaires* (de la 8^e à la 12^e année), *Formation technologique* (de la 8^e à la 12^e année). L'objectif visé est de traiter à l'école des problématiques qui touchent la vie de l'élève. Par exemple, l'objectif du programme *Compétences pratiques* (11^e année) est d'amener l'élève à appliquer les connaissances, les compétences et les attitudes qu'ont en commun plusieurs disciplines, dont l'éducation aux affaires, les sciences familiales, l'éducation à la technologie et l'éducation physique, et ce, dans des contextes valables de résolution de problèmes. Il s'agit d'amener les jeunes à résoudre des problèmes, à communiquer, à utiliser les technologies de l'information et de la communication et à développer des attitudes et des responsabilités personnelles et sociales dans divers contextes : conception et réalisation d'un produit, exploration et élaboration d'un système, prestation de service, exploration et développement d'une idée.

*Des contextes
divers pour
développer des
compétences
pratiques*

Quant au Nouveau-Brunswick, il a introduit dans son curriculum l'étude des problématiques sociales à travers le *Cadre théorique* et le *Plan d'études*, qui constituent les deux parties du programme de formation. Le *Plan d'études* précise les attentes rattachées aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être que l'élève doit acquérir, alors que le *Cadre théorique* est un référentiel destiné aux professionnels de l'enseignement. Sa fonction est d'explicitier les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2003). Des principes définis dans le *Cadre théorique* font référence à la nécessité de s'appuyer sur des approches qui donnent du sens aux apprentissages de l'élève. Ces approches doivent permettre l'interaction et la collaboration, et reconnaître en l'élève un acteur responsable dans la réalisation de ses apprentissages. L'enseignement doit aussi favoriser l'interdisciplinarité en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder au transfert des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Le programme prévoit également les apprentissages transdisciplinaires suivants : la communication; les technologies de l'information et de la communication; la pensée critique; le développement personnel et social; la culture et le patrimoine; les méthodes de travail.

*Une incitation à
l'interdiscipli-
narité et au
transfert des
apprentissages*

* * *

Ce tour d'horizon montre un souci partagé par ces pays et ces provinces, soit celui de mettre davantage les apprentissages scolaires en rapport avec les problématiques de l'environnement personnel, social, physique et culturel des élèves, même si cela ne se traduit pas par l'introduction

*Des pratiques
variées selon le
contexte...*

explicite de domaines généraux de formation. Par rapport aux problèmes que soulève la Commission au chapitre 1, les expériences de ces pays et de ces provinces fournissent quelques idées. Du point de vue de leur fonction, les pratiques et les programmes introduits dans les curriculums assument des rôles variés : aider à contextualiser les apprentissages, favoriser l'acquisition de savoirs complexes qui vont au-delà des savoirs scolaires, outiller les élèves au regard des changements sociaux et économiques sur le plan national ou mondial et les sensibiliser au monde du travail.

Du point de vue de leur statut, les pratiques visant à traiter à l'école des problématiques de la vie se présentent dans certains curriculums sous forme de disciplines, de matières ou de thèmes transversaux. L'intention est de permettre aux élèves d'acquérir des valeurs, de manifester des comportements citoyens ou de développer leur jugement critique, leur sens des responsabilités et des attitudes nécessaires au vivre-ensemble. Dans quelques cas, il s'agit de disciplines qui sont ajoutées au curriculum et qui rappellent la formation personnelle et sociale, l'économie familiale ou l'éducation au choix de carrière, qui ont été supprimées dans le nouveau curriculum du secondaire au Québec.

Les approches et les méthodes pédagogiques qui sont privilégiées dans ces différentes pratiques permettent de soutenir les élèves dans le développement d'une attitude active et créative à l'égard de leurs apprentissages. Les élèves apprennent en interagissant et en collaborant entre eux et avec le personnel enseignant. Ils font des apprentissages transdisciplinaires et développent des habiletés en matière de résolution de problèmes et de communication de même que des attitudes et un sens des responsabilités personnelles et sociales. Bref, le but visé est de rendre les apprentissages des élèves plus significatifs et mobilisables dans les situations de la vie courante et de favoriser leur réussite éducative. Toutefois, les différents pays n'ont pas effectué de choix aussi clairs que ceux du Québec quant au développement des compétences. Tout en exigeant l'acquisition d'une base solide de connaissances communes, leurs programmes d'études imposent, de façon moins explicite, que le développement des compétences s'appuie sur la capacité à appliquer les connaissances et les savoir-faire en contexte.

*...mais une
préoccupation
commune : des
apprentissages
significatifs et
transférables pour
favoriser la
réussite des élèves*

2.2 Les domaines généraux de formation et les pratiques de formation au Québec

La Commission des programmes d'études a effectué des visites d'écoles et procédé à une revue des expériences de formation menées dans différents établissements au Québec. Dans la situation actuelle, où le Programme est mis en application ou est en cours d'implantation au primaire et fait l'objet d'une expérimentation dans quelques écoles au secondaire, il s'agissait d'identifier des pratiques porteuses que l'on peut exploiter pour rendre tangibles les domaines généraux de formation. Parmi les pratiques notées

lors des visites, dans les documents officiels et dans des revues (*Vie pédagogique*, *Vivre le primaire*, etc.), certaines relèvent de programmes internationaux structurants, d'autres s'inscrivent dans des initiatives provinciales et d'autres encore sont mises en œuvre localement dans des écoles. La Commission juge intéressant de présenter également comment du matériel didactique approuvé prend en compte les domaines généraux de formation.

Une initiative internationale : le Programme d'éducation internationale (PEI)

Plusieurs écoles au Québec ont choisi d'appliquer le Programme d'éducation internationale (PEI) ou de s'inscrire dans sa philosophie. Ce programme vise à permettre aux jeunes d'acquérir des connaissances, de développer des attitudes et de maîtriser des habiletés qui en feront des citoyens actifs et désireux d'apprendre tout au long de leur vie. Il s'agit d'étendre les horizons des jeunes aux dimensions du monde, de former des citoyens éclairés et responsables et de développer chez eux une attitude bienveillante envers autrui. Les élèves sont ainsi amenés à exercer leur jugement critique, à apprécier et à développer l'indispensable rigueur intellectuelle que requièrent leurs études.

*Une éducation
pour élargir les
horizons des
élèves*

Le PEI propose des valeurs contribuant à la formation d'un citoyen ouvert sur le monde. En plus des acquisitions sur le plan des connaissances (savoirs) et des habiletés (savoir-faire), le programme met aussi l'accent sur le développement d'attitudes (savoir-être). Pour assurer l'intégration de ces différents éléments, le PEI définit cinq aires d'interaction qui permettent à l'élève de découvrir les liens qui existent entre les différentes disciplines, ainsi qu'entre celles-ci et le monde extérieur. Les élèves doivent intégrer les aires d'interaction à leur expérience et les appliquer dans un projet personnel. Ces aires d'interaction constituent ainsi la caractéristique à la fois originale et essentielle du PEI.

L'aire *Apprendre à apprendre* vise à inculquer à l'élève une méthode de travail et une rigueur intellectuelle propres à favoriser chez lui le développement d'une pensée autonome. L'aire *Service communautaire* permet à l'élève de s'exprimer à partir de sa propre expérience par des contacts avec le milieu extérieur (la famille, l'école, le quartier, la paroisse, la municipalité, le pays et même le monde) et de développer ses aptitudes pour la vie. L'aire *Santé et formation sociale* vise à amener l'élève à se sentir responsable à la fois de lui-même, des autres et de son environnement, et à prendre des décisions. L'aire *Environnement* aide à développer chez le jeune le sens de la responsabilité au regard du respect de l'environnement, tant pour les générations actuelles que pour les générations futures, et privilégie la pensée critique. La dernière aire d'interaction, *Homo faber*, s'intéresse aux productions du génie créatif de l'homme et à leurs conséquences sur la société et sur l'esprit humain.

*Des aires
d'interaction pour
une intégration
des savoirs*

À la fin du programme, l'élève est appelé à faire la démonstration de sa compréhension des aires d'interaction dans son *projet personnel*. Dans le document *Évaluation et sanction des études* de l'Organisation du baccalauréat international⁸, une partie portant sur l'évaluation du projet personnel explique le critère relatif à l'évaluation de l'application des aires d'interaction. On évalue la capacité de l'élève à établir des liens significatifs entre son projet et les aires d'interaction autres que *Apprendre à apprendre*. L'ensemble du projet personnel doit être imprégné des aires d'interaction, et les liens avec celles-ci doivent être mentionnés explicitement dans le rapport ou le commentaire personnel.

Des initiatives québécoises

Il existe au Québec des pratiques qui s'inscrivent dans des initiatives provinciales issues du ministère de l'Éducation ou d'organismes. Au nombre de celles-ci figurent les pratiques menées dans le cadre de l'*école orientante* et celles relevant du mouvement des *Établissements verts Brundtland* (EVB).

L'école orientante, lancée par le ministère de l'Éducation, est définie comme suit :

[...] une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement. (MEQ, 2002c, p. 18.)

Il s'agit d'une approche permettant de situer l'information et l'orientation scolaires et professionnelles dans les services éducatifs en vue de favoriser le développement personnel et social, la réussite scolaire et la qualification des jeunes. Les pratiques s'inscrivant dans l'approche orientante permettent aux élèves de prendre conscience de leur potentiel et de leurs goûts, d'explorer un domaine professionnel et d'élargir leurs horizons. De plus, elles offrent aux jeunes l'occasion de développer des compétences disciplinaires et transversales, notamment en se servant d'éléments de contextualisation des apprentissages et en exploitant plus d'un domaine général de formation.

8 L'Organisation du baccalauréat international (OBI) est un organisme d'éducation à but non lucratif qui a été créé en 1968. Sa mission est de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel. À cette fin, l'OBI collabore avec des établissements scolaires de divers pays, des gouvernements et des organisations internationales pour mettre au point des programmes stimulants et des méthodes d'évaluation rigoureuses.

La mission donnée à la plupart des projets de l'école orientante, comme celui qui s'intitule *Un pingouin en Angleterre* et qui est mis en œuvre à l'école primaire de l'Accueil de la Commission scolaire de la Capitale, est d'amener les élèves à développer des compétences et des attitudes qui concourent à leur responsabilisation, à la prise de conscience de leurs qualités et de leurs habiletés et à l'exploration de différentes tâches apparentées au monde du travail. Au cours des activités, les élèves ont l'occasion de réfléchir sur les apprentissages réalisés, tant sur le plan cognitif que sur le plan méthodologique, de même que sur les connaissances reliées au domaine professionnel auquel se rattache le projet.

*Des activités en
faveur du
développement
personnel et
social, de la
réussite et de la
qualification des
jeunes*

Le projet *Un pingouin en Angleterre* consiste en la réalisation d'un film par des élèves de la 6^e année, encadrés par leur enseignante et par la conseillère d'orientation. Le tout est né de l'enseignement du conte. Après avoir lu quelques contes célèbres, les élèves et leur enseignante ont voulu en écrire un pour des enfants du préscolaire. Ils se sont donné des paramètres, ont écrit des textes et ont procédé par vote au choix du conte à mettre en images. En respectant les goûts et les forces de chacun, les élèves ont réalisé toutes les étapes propres à la production d'un film (planification des scénarios, écriture des dialogues, établissement de la liste des costumes et des accessoires, mise en scène, choix des acteurs et des techniciens, répétition, tournage). Quelques jeunes, avec l'aide de l'enseignante, ont procédé au montage du film sur ordinateur. Le film a ensuite été présenté à des enfants du préscolaire, qui l'ont bien apprécié.

Pour sa part, le mouvement des *Établissements verts Brundtland* (EVB)⁹ implique plus de 700 écoles québécoises et autres établissements comme des garderies et des cégeps. Lancés par la Centrale de l'enseignement du Québec, devenue la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et ayant comme partenaire la Société québécoise de récupération et de recyclage (RECYC-QUÉBEC), les EVB ont pour objectif de contribuer à former des citoyens responsables qui posent quotidiennement des gestes concrets et mesurables en vue de créer un monde plus écologique, pacifique, démocratique et solidaire.

*La formation d'un
citoyen œuvrant
pour un monde
plus écologique,
pacifique,
démocratique et
solidaire*

Avec l'appui de ces deux partenaires ou d'autres collaborateurs¹⁰ et tout en se conformant aux exigences des EVB, les écoles mettent en œuvre des projets qui touchent certains domaines généraux de formation comme *Environnement et consommation, Orientation et entrepreneuriat* et *Vivre-ensemble et citoyenneté*. La *Brigade Poly-Sécur* de l'école polyvalente de Saint-Jérôme est un exemple de projet qui touche au vivre-ensemble. Dans ce projet comme dans plusieurs, ce n'est pas toujours l'ensemble de l'école qui est engagée dans les activités écologiques, démocratiques, pacifiques et solidaires; c'est le plus souvent un comité ou un groupe d'élèves

9 Il existe d'autres expériences au Québec très proches des EVB mais à l'échelle internationale. Parmi ces programmes, on compte le réseau Green School et le réseau Peaceful Schools International (PSI). Le réseau Green School regroupe plus de 8000 écoles primaires et secondaires à travers le Canada, dont plus de 20 au Québec. Il vise à aider les jeunes à développer une conscience engagée et avisée dans leurs actions relatives à l'utilisation de l'environnement. Le réseau Peaceful Schools International s'est donné, en 2001, une vocation sociale et vise à réduire la violence en encourageant des stratégies de résolution de conflits d'élèves. Environ 75 écoles dans le monde adhèrent à ce programme, dont 2 au Québec : Dorset Elementary à Baie-d'Urfé et Seignior Elementary à Pointe-Claire.

10 Les établissements verts Brundtland comptent plusieurs collaborateurs, dont la liste figure sur le site Internet suivant : <http://www.csq.qc.net/section6/default6.html>.

volontaires qui, en collaboration avec les différentes catégories de personnel scolaire, mène l'activité.

La *Brigade Poly-Sécur* est composée de 30 jeunes de 14 à 18 ans issus de tous les échelons du deuxième cycle du secondaire. Sous la responsabilité d'un intervenant en toxicomanie et d'un surveillant, ces jeunes ont reçu plusieurs formations, dont celle qui porte sur les premiers soins. Ainsi outillés, ils sont présents dans plusieurs activités scolaires ou parascolaires, assurant la sécurité et le bon fonctionnement. La prévention fait partie des moyens que la brigade utilise pour aider les jeunes à trouver des pistes de solution en vue de régler des conflits sans violence. La brigade s'implique également dans l'organisation d'événements sportifs scolaires d'envergure provinciale.

Les projets du mouvement des EVB assurent parfois une fonction d'orientation. C'est le cas de la micro-entreprise *Écol-O-Papier* de l'école alternative Saint-Sacrement de Trois-Rivières. Instituée par cette école et s'inscrivant dans le cadre des EVB, ce projet offre aux élèves la possibilité d'expérimenter le fonctionnement d'une micro-entreprise, de mieux se connaître et d'explorer leurs goûts pour la poursuite de leurs études ou leur orientation professionnelle. Il leur donne également l'occasion d'intégrer les connaissances acquises dans plusieurs disciplines scolaires. Grâce à ce projet, les élèves apprennent à gérer une entreprise, à devenir plus autonomes et responsables, à travailler en équipe et à respecter le travail des autres, mais surtout à protéger l'environnement dans une perspective de développement durable.

*Des pratiques qui
ont plusieurs
fonctions*

Le projet *Écol-O-Papier* est une micro-entreprise de recyclage et de fabrication de papier ainsi que de réalisation de produits à partir de ce papier, recyclé par les élèves eux-mêmes. Les jeunes font du papier, réalisent des illustrations et sont les actionnaires de la micro-entreprise. Ceux du troisième cycle remplissent les fonctions de contremaître. L'entreprise comporte également une direction qui supervise les équipes de travail : le déchiquetage du papier, la préparation de la pâte, le contrôle de la qualité, l'essorage, le séchage, le repassage, le ménage et l'illustration des cartes.

Des initiatives locales qui ouvrent sur les domaines généraux de formation

Les visites d'écoles et la revue des expériences sur le sujet ont montré que certains projets sont réalisés à l'échelle de l'école et d'autres, à l'échelle de la classe. Ces projets ne sont pas toujours inspirés par le Programme, certains ayant été mis en place il y a plusieurs années, avant même la diffusion de celui-ci.

Les projets réalisés à la grandeur de l'école sont en général des projets collectifs qui regroupent des élèves volontaires, intéressés à développer des habiletés et des attitudes particulières, et qui portent sur des problématiques que l'on peut rattacher à certains domaines généraux de formation. Ils visent le développement de comportements liés au vivre-ensemble, au respect de l'environnement, etc. Dans les projets se situant à l'échelle de la classe, des enseignantes et des enseignants prennent l'initiative d'aider leurs élèves à établir des liens entre les savoirs disciplinaires et les réalités environnantes tout en développant des attitudes et des comportements. De

*Des initiatives à
l'échelle de l'école
ou de la classe*

plus, ces projets individuels ou collectifs permettent parfois, même s'ils sont réalisés à l'intérieur des disciplines, de tisser des liens de nature interdisciplinaire.

Le projet *Groupes intégrés* de l'école secondaire Sainte-Anne de Daveluyville est un projet-école qui touche deux groupes d'élèves. Il vise, entre autres, à accroître la motivation des jeunes à demeurer à l'école et à amener les élèves en difficulté à reprendre leurs études dans le contexte de l'enseignement ordinaire, tout en leur permettant de faire des apprentissages significatifs. Le projet est axé sur la mise en place d'un cadre d'enseignement grâce auquel les élèves peuvent apprendre à leur rythme dans un contexte individualisé puis travailler par projets. Au fil de ces projets, les élèves acquièrent, en plus de savoirs disciplinaires contextualisés, des habiletés comme la collaboration, la coopération, la communication et l'organisation ainsi que des attitudes telles que la tolérance, le respect d'autrui et l'ouverture d'esprit.

Groupes intégrés est un projet d'intervention mené auprès de 2 groupes de 25 élèves de la 1^{re} à la 3^e secondaire. Ces élèves sont choisis sur la base de critères comme le volontariat et l'autonomie. Ils sont accompagnés de trois enseignants tuteurs, d'un enseignant d'anglais, d'un enseignant de mathématique et de sciences de même que d'un enseignant de français et de sciences humaines. Après un avant-midi de travail sur les matières de base dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage individualisés, les élèves consacrent l'après-midi à réinvestir et à consolider les apprentissages réalisés tout en s'appropriant de nouveaux savoirs au moyen de projets de groupe.

Certains projets qui rassemblent toute l'école assurent un soutien à l'apprentissage et contribuent à améliorer le climat dans la classe ou dans l'école ainsi qu'à conscientiser les élèves sur des questions touchant la santé, l'environnement, les médias ou le vivre-ensemble. Les activités menées à l'intérieur de ces projets peuvent être rattachées aux intentions éducatives et aux axes de développement de ces domaines généraux. Ce type de projets est bien représenté par le *Gouvernement scolaire* à la polyvalente Bélanger de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Ce projet permet aux jeunes d'être « impliqués activement dans les décisions les concernant et dans la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation » (Céré, 2003, p. 10). De plus, tous les élèves de l'école peuvent participer à l'expérience démocratique, notamment en s'impliquant dans la campagne électorale, en exerçant leur droit de vote, en assistant aux séances parlementaires, en demandant d'être entendus sur un sujet particulier, en étant informés sur ce qui se déroule en chambre et en étant consultés. Dans ce projet, les liens avec les compétences disciplinaires du domaine d'apprentissage *Univers social* et du domaine général de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* sont perceptibles.

Des pratiques qui visent à conscientiser les élèves sur diverses questions

Le projet *Gouvernement scolaire* permet à 29 « élèves-députés » de vivre le parlementarisme à l'école. Ces élèves se réunissent une fois par cycle de neuf jours pour faire des recommandations à la direction de l'école et au conseil d'établissement concernant leurs préoccupations quotidiennes ou encore l'élaboration de projets. La formation de ce gouvernement se fait selon certains critères, mais tout élève désireux d'y appartenir peut poser sa candidature. Les élèves sont élus après une campagne électorale. On procède ensuite à la formation de ministères qui représentent les différentes sphères d'activité d'une école secondaire. Par exemple, le ministère des Arts et de la Culture s'occupe des galas, du théâtre, de la radio scolaire, de l'harmonie, etc.

Les projets réalisés à l'échelle de la classe sont proposés par l'enseignante ou l'enseignant, seul ou en collaboration avec le personnel des services éducatifs complémentaires. Ils mettent l'accent sur le développement de compétences disciplinaires et transversales en exploitant des situations réelles de la vie. Le projet *Radio-Étincelle*, une initiative du technicien en éducation spécialisée et d'une enseignante de l'école Sainte-Marguerite de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, en est un exemple.

*Une collaboration
entre les diverses
catégories de
personnel scolaire*

Des jeunes de 5^e et de 6^e année de l'école Sainte-Marguerite animent, du lundi au vendredi matin, une émission de radio diffusée sur la fréquence 88,7 FM. En groupes de cinq, les élèves planifient, préparent, réalisent et évaluent une émission journalière de 30 minutes avec un soutien décroissant offert par l'enseignante. Les sujets sont variés et la communauté n'est pas laissée pour compte puisqu'on exploite les activités qui s'y déroulent. Toute l'école et tous les acteurs du milieu sont invités à participer à ce projet par la présentation de productions réalisées en classe ou encore par l'exploitation de certains talents d'élèves. Les parents jouent aussi un rôle dans ce projet : en écoutant leur enfant et en donnant leur opinion sur l'émission, ils contribuent à leur épanouissement. Les élèves font également des apprentissages du côté technique par l'appropriation du matériel et des codes de communication.

Illustrant la collaboration possible entre les services d'enseignement, les services éducatifs complémentaires et la communauté, ce projet porte sur une émission de radio entièrement planifiée et réalisée par des élèves sous la supervision d'une enseignante. Un animateur de la radio communautaire de l'endroit contribue à leur formation et, à l'occasion, leur donne quelques conseils. Non seulement les élèves développent un certain nombre de compétences disciplinaires dans différents domaines d'apprentissage, plus particulièrement les langues, ainsi que des compétences transversales, mais ils constatent une transformation dans leurs attitudes, entre autres sur le plan de la tolérance, de la responsabilisation, de la solidarité et du dynamisme. Les élèves parviennent aussi à porter un jugement critique sur leur travail d'animation, surtout en ce qui concerne les éléments du langage et les qualités esthétiques des productions médiatiques. Le projet a rapidement motivé les jeunes et a permis, par le fait même, de diminuer les problèmes de discipline. Il a rapproché de l'école certains parents qui s'intéressent maintenant davantage aux apprentissages scolaires. On peut constater le potentiel intéressant de ce projet pour ce qui est de l'exploitation des domaines généraux de formation *Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté*.

Parmi les initiatives locales, on commence à voir apparaître des expériences inspirées par le Programme. Autrement dit, ces expériences sont mises en œuvre dans l'intention d'aider les élèves à développer des compétences transversales et disciplinaires en exploitant des domaines généraux de formation. C'est le cas du projet *À la recherche de mon héros* de l'école de Val-du-Lac en Estrie, que décrit Hélène Guy (2004) dans la revue *Vie pédagogique*.

*Des pratiques
inspirées par le
Programme*

Le projet *À la recherche de mon héros*, une initiative de quatre enseignantes et d'une professionnelle, touche 35 élèves de 5 à 12 ans ayant de graves problèmes de comportement. Le but du projet est d'amener chacun de ces élèves à devenir son propre héros. C'est ainsi que des missions et des entraînements qui visent à les aider à développer leur confiance en eux sont échelonnés sur toute l'année scolaire. L'activité se termine avec une cérémonie d'« intronisation des héros ». Les élèves doivent vivre différents entraînements pour accomplir des missions : observer des actions héroïques dans des films pour ensuite réaliser une action du même ordre; exécuter, dans le gymnase de l'école, des exercices faisant appel à des habiletés physiques, à la coopération et à la précision dans le but d'effectuer des prouesses dans un centre de plein air; apprendre une chanson pour ensuite l'enregistrer dans un studio professionnel. Enfin, les élèves participent à toutes les étapes des préparatifs de la cérémonie finale où aura lieu la remise des médailles par le Héros inconnu, personnage fétiche qui les a stimulés tout au long du projet.

Les objectifs fixés par les cinq intervenantes principales du projet sont en rapport avec les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires tout en tenant compte de la réalité sociale et familiale du milieu, ainsi que de son potentiel. À partir d'un programme préparé pour chacun, les jeunes sont amenés à s'entraîner, à effectuer des missions et à réfléchir sur leurs apprentissages. Ils décrivent des moments importants vécus au cours des différentes missions. Toute l'équipe-école et de nombreuses personnes-ressources collaborent à la mise en œuvre du projet, leur apport allant d'une contribution ponctuelle à une participation constante.

Bien que la plupart des expériences relatées ici concernent le primaire, il faut remarquer que plusieurs écoles secondaires se sont déjà engagées dans la réforme. Le directeur d'une école affirme que les établissements qui sont actuellement en cheminement à cet égard vivront le changement de façon plus positive que les autres et que, par conséquent, il ne faut pas attendre septembre 2005 pour mettre en œuvre la réforme, sinon on se contentera d'utiliser du matériel sans en comprendre l'esprit. Ainsi, l'école secondaire Lindsay Place, un établissement anglophone de l'ouest de Montréal, a entrepris la préparation de ses enseignantes et de ses enseignants à la mise en œuvre de la réforme au secondaire en choisissant le cadre théorique *Understanding by Design*¹¹. Le personnel enseignant a donc appliqué ce modèle et travaillé à des projets en s'appuyant sur une séquence en trois étapes : détermination des résultats désirés, estimation des niveaux acceptables au regard du développement des compétences, planification des expériences d'apprentissage. En planifiant les activités, le personnel enseignant a choisi des situations qui répondent à différentes questions. Quels sont les faits, les concepts et les capacités dont les élèves auront besoin pour accomplir les tâches demandées? Quelles seront les activités les plus pertinentes pour l'atteinte des objectifs? De quelles ressources auront besoin les enseignantes et les enseignants pour enseigner et les

***Des écoles
secondaires qui se
préparent à la
réforme***

11 *Understanding by Design* est un modèle théorique développé par Jay McTighe et Grant Wiggins (1999) et qui peut servir de matrice à l'élaboration de projets. Il fait référence essentiellement à un modèle de planification de l'enseignement qui s'appuie sur la détermination des résultats attendus par les élèves afin de construire des situations d'apprentissage qui en permettent l'atteinte, ce que les auteurs nomment plus particulièrement la planification à rebours (*Backward Design*).

élèves pour apprendre? Est-ce que la séquence établie est cohérente et pertinente?

Le nouveau matériel didactique approuvé au Québec

Certains projets présentés plus haut montrent que les expériences dans lesquelles s'articulent les apprentissages scolaires et les problématiques de la vie se concrétisent aussi dans les disciplines. Or, l'apprentissage dans ces disciplines peut être soutenu par du matériel didactique. Ainsi, le nouveau matériel didactique approuvé par le Ministère depuis le début de la réforme propose, pour les différentes disciplines, des scénarios d'apprentissage et d'enseignement qui intègrent les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation. Un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants utilisent ce matériel en lui attribuant des fonctions diverses allant de « source d'inspiration » pour les projets d'une classe à « ressource principale » pour leur enseignement.

La Commission a consulté quelques-unes des collections didactiques offertes aux écoles, essentiellement aux écoles primaires. Loin de vouloir en faire un examen exhaustif et critique, elle a cherché la compréhension des domaines généraux de formation qui y est véhiculée pour l'aider à construire sa propre vision. Elle a constaté un certain intérêt pour les domaines généraux, même si leur traitement est inégal. Dans certaines collections, un processus de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation est clairement présenté. L'apprentissage part de situations réelles qui sont exploitées puis ramenées à des situations scolaires, et les acquis sont réinvestis dans d'autres situations réelles semblables à celles de départ. Au cours de ce processus, on travaille aussi bien les acquisitions cognitives que les acquisitions personnelles et sociales.

D'autres collections didactiques proposent des situations ou des projets qui sont introduits par une problématique de la vie. Dans l'exploitation de cette problématique, l'apprentissage cognitif est la dimension privilégiée. Parfois, la bonne intention qui a présidé au choix de la problématique ne se concrétise pas dans le déroulement du projet ou de la situation d'apprentissage. Autrement dit, l'intention initiale est vite oubliée et l'on entre dans des apprentissages disciplinaires qui ne sont pas réinvestis par la suite dans le contexte de la problématique de départ. Tout se passe comme si la problématique servait de prétexte et qu'une fois les élèves engagés dans l'apprentissage, on délaissait son exploitation pour aller vers le contenu disciplinaire.

Toutefois, la présentation des projets ou des situations d'apprentissage dans le matériel laisse une marge de manœuvre au personnel enseignant. La planification de l'activité et son arrimage à une intention éducative d'un domaine général de formation relèvent alors des enseignantes et des enseignants. Ainsi, le fait de proposer dans le matériel didactique des

*Un traitement
inégal dans
l'exploitation des
domaines généraux
de formation*

*Une marge de
manœuvre pour le
personnel
enseignant*

situations d'apprentissage exploitant des problématiques reliées aux domaines généraux de formation est déjà un pas dans la bonne direction. En effet, la présence des domaines généraux dans ce matériel constitue pour les enseignantes et les enseignants un signal clair quant à leur prise en compte dans l'apprentissage et l'enseignement.

* * *

Au Québec, l'introduction à l'école de problématiques de la vie ne consiste pas à ajouter des disciplines ou des matières à enseigner dans le curriculum. Il s'agit, le plus souvent, de mettre en place des projets visant à aborder des problématiques qui interpellent les élèves dans leur vie quotidienne. Ces projets sont ancrés dans une discipline, un domaine d'apprentissage, un ensemble de disciplines ou encore un ou des domaines généraux de formation et ils contribuent au développement des compétences et à l'acquisition des savoirs définis dans le Programme.

Des projets à l'intérieur des disciplines...

Ces pratiques se retrouvent dans des écoles de tous les milieux et de toutes les tailles. Elles servent à aider l'ensemble des élèves à donner du sens à leurs apprentissages, tant les élèves en difficulté que ceux dits ordinaires ou performants. En effet, elles sont instituées le plus souvent non pas pour permettre de se conformer au caractère prescriptif des domaines généraux de formation dans le Programme, mais pour contrer le décrochage scolaire, réduire les échecs scolaires, faire face à la décroissance constante des effectifs dans certaines écoles ou simplement répondre aux centres d'intérêt des élèves. L'intention est, dans la majorité des cas, de favoriser le développement d'attitudes, de comportements et de savoirs significatifs. Les principales fonctions que l'on donne à ces projets sont variées : formation d'un citoyen qui accepte la diversité sociale et culturelle ou formation d'un humanisme international; préparation de l'élève à la vie en société; développement du sens des responsabilités, du respect de l'environnement et du jugement critique; orientation scolaire et professionnelle; contextualisation et intégration des apprentissages.

...qui visent l'ensemble des élèves et des objectifs divers

Les projets ne sont pas toujours perçus par le personnel scolaire comme des moyens d'exploiter les domaines généraux de formation. Le personnel enseignant avoue ne pas toujours commencer les activités avec une volonté d'exploiter les domaines généraux. Ceux-ci entrent plutôt en ligne de compte de manière fortuite, au gré des centres d'intérêt manifestés par les élèves ou des inspirations de l'enseignante ou de l'enseignant. Cependant, les liens entre les activités menées à l'intérieur des projets et les intentions éducatives des domaines généraux sont souvent faciles à établir. Les projets menés par les élèves, qu'ils se situent à l'intérieur de la classe ou qu'ils mobilisent toute l'école, sont axés sur des problématiques relevant de un ou plusieurs domaines généraux de formation. Au cours des visites d'écoles et dans la littérature consultée, il est apparu que les domaines *Orientation et entrepreneuriat*, *Vivre-ensemble et citoyenneté* et *Environnement et consommation* sont les plus exploités.

Des liens avec les domaines généraux de formation en filigrane

Au point de vue de la responsabilité des acteurs dans la mise en œuvre des projets, on constate une grande collaboration, non seulement entre les enseignantes et les enseignants, mais aussi au sein de l'équipe-école et avec la communauté. Divers projets relevant du mouvement des EVB ou de l'école orientante de même que plusieurs projets locaux font valoir la nécessité d'une implication des diverses catégories d'intervenants. De même, par les activités de la vie scolaire, les domaines généraux offrent au personnel des services éducatifs complémentaires un potentiel d'intervention et une occasion d'établir des rapports avec les apprentissages disciplinaires. Tout cela montre que l'articulation des apprentissages scolaires autour des problématiques de la vie est l'affaire de tous. Cependant, cette responsabilité collective au regard de la prise en compte des domaines généraux dans la formation des élèves se heurte à un manque de mécanismes et d'espaces de concertation entre les différents partenaires.

Une collaboration possible entre les divers partenaires mais un mécanisme à définir

Concernant l'évaluation de la prise en compte des problématiques de la vie dans l'apprentissage, les activités qui se déroulent à l'intérieur des projets sont en général muettes, sauf dans le cas du programme *Carrière et vie* de l'Alberta et des aires d'interaction du PEI. Les enseignantes et les enseignants rencontrés lors des visites d'écoles ne perçoivent pas la nécessité d'évaluer la prise en compte des domaines généraux et ne savent d'ailleurs pas comment procéder, même si ceux-ci sont, au même titre que les compétences transversales et les compétences disciplinaires, des éléments prescriptifs du Programme.

La nécessité d'évaluer la prise en compte des domaines généraux de formation

Les visites effectuées ont montré que le rôle social de l'école est important et plus présent dans certains établissements que d'autres. La lecture des domaines généraux de formation ainsi que l'examen de leurs intentions éducatives et de leurs divers axes de développement amènent certains membres du personnel enseignant à se questionner sur le genre d'adultes que l'école contribue à former. Dans chacun des domaines, on voit en effet une facette du profil de l'« enfant citoyen », diront les uns, du « citoyen responsable » ou de l'« acteur social », diront les autres. Une idée qui transcende l'ensemble des projets est la formation d'un citoyen possédant des compétences cognitives et sociales, ayant un esprit critique, étant soucieux de son environnement et capable de s'impliquer dans sa communauté.

Le rôle social de l'école réaffirmé par les domaines généraux de formation

Chapitre 3 - Le concept de domaine général de formation

La Commission des programmes d'études, dans le respect des principes directeurs qu'elle a énoncés dans le *Guide général pour l'examen du Programme de formation* (CPE, 2003g), a élaboré une conception des domaines généraux de formation qui tient compte à la fois des théories relatives à l'apprentissage et des préoccupations du milieu scolaire. Elle s'est d'abord intéressée à l'historique et à l'évolution du concept de domaine général de formation en s'appuyant, notamment, sur les documents fondateurs de la réforme. Elle a ensuite procédé à une lecture attentive du Programme et elle a appuyé sa réflexion sur la consultation d'experts, sur la revue de la littérature pertinente, ainsi que sur la recension de pratiques d'ici et d'ailleurs. Des visites d'écoles ont également permis d'observer des phénomènes et d'échanger avec des acteurs scolaires de première ligne. La combinaison de tous ces éléments a constitué, pour la Commission, le terreau dans lequel a germé sa vision des domaines généraux de formation.

3.1 L'historique des domaines généraux de formation

À la fin des années 70, un grand nombre d'enseignantes, d'enseignants et de parents se plaignaient de ne pas disposer de programmes qui détermineraient de façon satisfaisante des objectifs précis et des contenus gradués (CSE, 1978, p. 214-215). En réponse à ces préoccupations, la consultation qui a suivi la publication du *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec* a mené à la parution du document *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* en 1979. Puis, en février 1981, les règlements concernant les régimes pédagogiques du préscolaire, du primaire et du secondaire furent promulgués. Ces régimes proposaient, entre autres éléments, l'abolition des filières en sciences, en sciences mathématiques et en sciences lettres. On a également réduit le temps réservé aux options par l'augmentation et la diversification des matières obligatoires, les seules options restantes étant cependant largement conditionnées par les préalables du collégial. De plus, on a détaillé les contenus d'enseignement et reporté l'admission à la formation professionnelle après la 4^e année du secondaire.

Les dispositions réglementaires proposées à cette époque définissaient une école de base où les différences étaient réduites au minimum et où la formation générale se trouvait mise en valeur. Par ailleurs, le curriculum des années 80 était basé essentiellement sur une logique disciplinaire, curriculum dans lequel on avait effectué un saupoudrage de disciplines à

*Le Livre vert et
L'école
québécoise*

*Le développement
intégral de la
personne comme
finalité*

caractère moral dans une visée de développement intégral de l'élève¹², ce qui était incompatible avec une visée de formation fondamentale¹³ et avec l'intégration des apprentissages.

C'est au début des années 90 que se cristallise le débat autour de la nécessité de cibler des apprentissages essentiels, c'est-à-dire ce que tout jeune devrait savoir à la fin de l'école primaire et secondaire. Cette question, posée d'abord par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport sur l'intégration des apprentissages (CSE, 1991, p. 29), a été reprise dans certains documents ministériels¹⁴ dans l'optique de l'établissement de profils de formation. Par ailleurs, la multiplication des disciplines limitait les aspects transversaux des apprentissages sociaux et personnels. D'une part, il semblait difficile d'amener les élèves à saisir l'importance de l'orientation professionnelle, alors que celle-ci était réduite à deux unités. D'autre part, comment pouvait-il être possible de donner du sens, par exemple, au programme de formation personnelle et sociale sans le rattacher à des disciplines ou à des connaissances d'autres disciplines ou d'autres domaines?

La nécessité de cibler des apprentissages essentiels

Dans la prise en compte des grandes tendances qui ont une influence sur l'école, comme l'internationalisation ou la mondialisation, l'explosion des connaissances, le développement accéléré des technologies et la complexification de la vie en société, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, communément appelé le groupe Corbo en raison du nom de son président, proposait que certains aspects de ces disciplines soient rattachés aux grands domaines d'apprentissage qu'il avait définis. Quant au Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par Paul Inchauspé, il recommandait en 1997 que des éléments de ces mêmes disciplines soient intégrés dans d'autres matières ou remplacés par des activités. Il envisageait aussi que certains contenus disparaissent de la grille-matières parce qu'ils provoquaient des chevauchements inutiles ou parce qu'ils relevaient d'une prise en charge par la famille. En guise de solution, il proposait le concept de *Programme des programmes*, qui comprenait des compétences transversales et des éléments aidant à définir certaines compétences proposées¹⁵. Ces éléments étaient présentés sous l'angle d'une perspective, c'est-à-dire l'optique dans laquelle ils devaient faire partie du curriculum. Ils comportaient en outre des contenus

La récupération des disciplines délaissées

12 Ce développement intégral s'appuyait sur la croissance personnelle, l'éducation aux valeurs et l'autonomie individuelle, renforçant l'aspect subjectif de l'éducation de l'élève.

13 Le fait que le curriculum, notamment la grille-matières, soit aussi chargé et que les programmes soient conçus de manière à respecter cette complexification sans tenir compte des autres disciplines laissait dans l'ombre des apprentissages essentiels. Ces apprentissages concernaient ce qu'il était convenu d'appeler la formation fondamentale dans les années 80. Ce concept fait référence « à ce qui résulte des apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une insertion dynamique dans une société en voie de changement rapide et constant » (CSE, 1985, p. 5-6).

14 Faire avancer l'école, (MEQ, 1993) et Préparer les jeunes au 21^e siècle (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994).

15 Les éléments proposés pour définir les compétences étaient les suivants : éducation à la consommation; éducation à la santé; éducation relative à l'environnement; éducation à la citoyenneté; éducation aux médias; information scolaire et professionnelle; éducation interculturelle; compréhension internationale; compétences méthodologiques; nouvelles technologies de l'information et de la communication.

spécifiques et des points d'ancrage dans les programmes d'études du primaire et du secondaire.

L'énoncé de politique, *L'école, tout un programme*, a réuni sous l'appellation « compétences liées aux attitudes et aux comportements » (gouvernement du Québec, 1997, p. 19) la notion de domaine général de formation. Par la suite, le ministère de l'Éducation a utilisé d'abord le concept de *domaine d'expérience de vie* puis celui de *domaine général de formation*. Les versions approuvées du Programme de formation au préscolaire et au primaire, de même qu'au premier cycle du secondaire définissent les mêmes domaines généraux de formation : *Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté*.

L'évolution du concept de domaine général de formation dans le Programme

La Commission des programmes d'études considère que la réforme entreprise au mitan des années 90 propose un virage remarquable en recentrant le curriculum sur le développement de l'activité intellectuelle de l'élève et sur la maîtrise des savoirs, et non plus essentiellement sur le développement intégral de la personne, qui avait caractérisé le curriculum précédent. Toutefois, ce retour à une dimension plus cognitive du curriculum ne signifie pas que cette dernière masque les dimensions sociale et personnelle. Comme le souligne Paul Inchauspé (2000, p. 5), « le but visé aussi¹⁶ par cette réforme est le suivant : augmenter la qualité de la formation intellectuelle de tous les élèves, sans négliger pour autant tous les efforts entrepris jusqu'à présent pour assurer leur développement intégral ».

La prédominance de la dimension cognitive

3.2 La vision de la Commission des programmes d'études

Le Programme précise que l'introduction des domaines généraux de formation a pour objectif d'amener l'élève à établir des liens entre ses apprentissages scolaires, les situations de sa vie quotidienne et les phénomènes sociaux actuels. Ils ont également pour fonction de relier entre eux les divers champs de connaissance et d'amener l'élève à poser un regard critique sur les éléments de son environnement. Ils constituent enfin des contextes où le personnel enseignant peut puiser des situations d'apprentissage qui favorisent les liens entre ce que l'élève apprend dans les différentes disciplines et les situations de sa vie scolaire et extrascolaire (Gagnon et Van Neste, 2003, p. 14-15).

Les domaines généraux de formation : pour transférer, contextualiser et intégrer

Cette façon de concevoir les domaines généraux propose implicitement qu'ils soient considérés à la fois comme des occasions de transfert, de contextualisation et d'intégration des apprentissages tout en favorisant le développement du jugement critique. Ainsi, la notion de domaine général exige la clarification de ces différentes fonctions inhérentes et des concepts

16 L'autre but est de répondre aux besoins curriculaires d'une génération afin de mieux affronter les situations nouvelles telles qu'on les perçoit à ce moment-là.

sous-entendus (CPE, 2003c).

Le transfert des apprentissages

De façon générale, le transfert des apprentissages fait référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source (Tardif, 1999, p. 58). Cependant, dans ce mécanisme de transfert, des contraintes sont présentes : le rapport pragmatique aux savoirs et à l'information (élève cognitif), la motivation à transférer (élève affectif), l'autorégulation des stratégies (élève réflexif), ainsi que l'importance du soutien de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'interaction avec les pairs (élève social).

*Le rapport entre
une tâche source
et une tâche cible*

Nuançant ce qui précède, certains auteurs pensent que, pour qu'un transfert des apprentissages puisse s'opérer, les connaissances construites antérieurement doivent s'inscrire dans un contexte où elles trouvent leur signification dans une dynamique de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation (Jonnaert, 2002, p. 11). Ainsi, il ne suffit pas que deux situations comportent des similitudes; il faut également que des relations existent entre ces deux situations, entre autres parce que la première possède des éléments cognitifs, affectifs ou sociaux qui sont aussi présents, en partie ou en totalité, dans d'autres situations qu'il est possible de regrouper dans des familles de situations¹⁷. En ce sens, l'auteur fait référence au concept d'*adaptation*, qui exprime mieux, selon lui, le rapport dialectique entre les connaissances construites par un élève dans une tâche source ou un contexte donné et la représentation qu'il se fait d'une nouvelle situation et de son contexte dans une tâche cible (Jonnaert, 2004, p. 202).

La contextualisation des apprentissages

Les études sur l'apprentissage et, de façon plus particulière, sur l'apprentissage signifiant mettent en exergue le rôle crucial de la contextualisation des apprentissages. Ceux-ci acquièrent du sens parce qu'ils sont ancrés dans un contexte qui doit concrétiser des tâches dans un produit fini tout en intégrant des compétences diverses dans une tâche complexe. De plus, ce contexte doit favoriser le développement d'une vision à long terme et d'habiletés de planification. En outre, il doit susciter la motivation de l'élève par l'utilité et la visibilité de son travail (Henry et Cormier, sans date). Ainsi, il s'agirait, à l'intérieur de familles de situations significatives, de mettre en perspective des connaissances pour que l'élève puisse établir des liens entre les différents contextes dans lesquels elles peuvent être pertinentes. Le contexte permettrait de placer l'élève en

*La mise en
perspective des
connaissances
dans des
situations diverses*

¹⁷ Le concept de famille de situations renvoie à un ensemble de situations significatives proches l'une de l'autre.

situation afin qu'il soit en contact avec des savoirs de nature diverse, de décontextualiser ces savoirs pour en cristalliser les différents concepts, puis de les utiliser dans une nouvelle tâche. Pour que ce processus de construction s'actualise, il doit être soutenu par un contexte d'interaction et de coopération le plus réel possible, tel que celui qu'on trouve dans l'apprentissage par projets (Arpin et Capra, 2001; Gosselin, 1994), dans le projet d'intégration (Angers et Bouchard, 1984) ou dans l'approche par problèmes (Bédard, à paraître).

L'intégration des apprentissages

L'intégration des apprentissages peut se définir comme « un processus composé de plusieurs actes liés organiquement, de plusieurs dimensions de l'être personnel et [qui] se déploie à la manière d'une spirale, exigeant des répétitions et des gestes et des retours réflexifs » (CSE, 1991, p. 5). Pour le Conseil supérieur de l'éducation, cette intégration comporte trois étapes capitales : greffer un nouveau savoir sur ses connaissances antérieures, restructurer son univers intérieur et transférer ses connaissances. Il s'agirait donc, à travers ces trois étapes, d'établir de nouveaux liens entre des connaissances acquises, de réorganiser intérieurement ces connaissances et de les utiliser dans des situations ou des contextes semblables ou nouveaux, ce qui renverrait à la notion de transfert dont il est question plus haut. L'intégration des apprentissages est une finalité à poursuivre et elle témoigne ultimement de la réussite de l'acte d'apprendre, qui comporte lui-même trois axes essentiels : l'axe des assises, l'axe des liens et l'axe des apprentissages significatifs¹⁸. Par ailleurs, pour faire une intégration des apprentissages, l'élève a besoin de mener pas à pas tout un ensemble d'apprentissages ponctuels avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant, qui agit à titre de médiateur¹⁹ dans une situation significative.

*L'importance de
restructurer les
apprentissages*

L'intégration des apprentissages ferait ainsi référence à des acquis préalables qu'il faut organiser, articuler, structurer et mobiliser dans des situations significatives. Toutefois, il semble possible de pousser plus loin cette réflexion sur l'apprentissage en recourant au modèle d'Angers et Bouchard (1984), selon lequel l'élève peut traduire dans l'action les apprentissages qu'il a effectués. Il suffit non seulement de connaître, mais aussi et surtout de réinvestir les compétences développées dans d'autres situations. L'élève doit prendre des décisions, communiquer ses découvertes et transposer ses connaissances dans sa vie de tous les jours,

18 L'axe des assises a trait au besoin et au désir de savoir de l'élève, sur lesquels repose tout acte d'apprendre. L'axe des liens traduit le fait qu'apprendre, c'est faire des liens successifs, nombreux et signifiants. L'axe des apprentissages significatifs implique que l'élève ne s'intéressera pas davantage à l'apprentissage dans une discipline s'il ne saisit pas la signification que les savoirs de cette discipline peuvent acquérir pour son esprit et pour sa vie (CSE, 1991).

19 Il est possible d'associer ce rôle de médiateur au concept de compagnonnage cognitif, tel qu'il est défini par Frenay et Bédard (2004). Le compagnonnage cognitif exige que l'enseignant offre un contexte permettant à l'élève de mettre en pratique des connaissances acquises, mais il porte une attention particulière à la façon dont ces connaissances seront utilisées à travers une démarche d'observation et une démarche de mise en pratique guidée et encadrée, s'appuyant sur les moyens pédagogiques suivants : le coaching, l'échafaudage, la modélisation et le retrait graduel.

en somme acquérir des connaissances responsables. Il devient une ressource pour les autres, un élève social.

Le concept de domaine général de formation pour la Commission des programmes d'études

Ainsi, les domaines généraux de formation, tels qu'ils sont définis implicitement dans le Programme, peuvent être associés aux trois fonctions retenues. Par le transfert, on mobilise des savoirs dans des situations comportant des paramètres similaires en vue de développer des compétences. Par la contextualisation, tout en motivant l'élève, on donne du sens aux apprentissages par l'établissement de liens entre, d'une part, les savoirs codifiés, institutionnalisés et décontextualisés et, d'autre part, la réalité. Par l'intégration, on construit des liens entre des savoirs scolaires, des habiletés et des situations qui débordent le contexte de l'école et qui favorisent le développement d'un esprit critique.

Une définition qui s'associe aux fonctions retenues

Mise en relation avec les dimensions cognitive, sociale et personnelle évoquées plus haut, cette façon de considérer les domaines généraux de formation rejoint la position que la Commission des programmes d'études proposait dans son document *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation* (CPE, 1998). Elle y donnait sa conception particulière du *Programme des programmes*, qu'elle considérait à cette époque comme une pièce visant l'intégration de l'ensemble des savoirs. Ce programme des programmes était constitué de compétences transversales, mais aussi de thèmes transversaux²⁰ qui favorisent l'actualisation du curriculum et la prise en compte des changements sociaux. En les étudiant à l'école, l'élève fait des apprentissages essentiels à la vie courante et à son intégration sociale. Il s'approprie des valeurs, des attitudes et des comportements qui lui permettent d'apprendre dans de multiples situations scolaires et extrascolaires, et de s'intégrer harmonieusement à la société.

Une définition qui s'inscrit dans la continuité des avis de la Commission

Considérant ce qui précède, la Commission des programmes d'études définit les domaines généraux de formation comme étant **des lieux de transfert, de contextualisation et d'intégration des apprentissages permettant le développement des dimensions cognitive, sociale et personnelle de l'élève.**

20 Les thèmes transversaux que la Commission proposait alors étaient les suivants : éducation interculturelle; éducation à la citoyenneté et compréhension internationale; éducation à la consommation; orientation personnelle et professionnelle; entrepreneurship; éducation aux médias et éducation aux technologies de l'information et de la communication; éducation à la santé, à la sécurité et à la sexualité; éducation à l'environnement.

Ainsi, tels qu'ils sont définis, les domaines généraux véhiculent une vision renouvelée du processus d'enseignement et d'apprentissage parce qu'ils sous-tendent un rapport nouveau au savoir dans le développement des compétences cognitives, sociales et personnelles. Cette définition rend plus manifeste le fait que les domaines généraux impliquent des réponses de nature multidisciplinaire et qu'ils favorisent les interactions entre les membres de l'équipe-école engagés dans l'œuvre éducative. Elle renvoie implicitement à la nécessité d'un engagement réaffirmé des partenaires de la communauté éducative autour de l'objectif d'assurer la réussite de tous les élèves québécois.

Une définition qui implique un nouveau rapport au savoir

La définition que la Commission se donne des domaines généraux de formation est à la fois pragmatique et éclairée. Elle s'appuie sur l'expertise des membres de la Commission, venant de tous les ordres d'enseignement, ainsi que de toutes les catégories d'acteurs et des deux réalités linguistiques. Elle est aussi alimentée par la lecture de la littérature sur l'articulation des apprentissages scolaires et des problématiques de la vie et elle est fondée sur l'observation des pratiques éducatives mises en œuvre au Québec et ailleurs.

Une définition pragmatique et éclairée

Les implications de la définition des domaines généraux de formation

D'après la définition précédente, la Commission des programmes d'études considère que les pratiques observées lors des visites d'écoles ou relatées dans la revue des expériences sur le sujet peuvent bien être reliées à l'exploitation des domaines généraux de formation. Deux implications découlent de cette définition :

- un recentrage du rôle de l'école sur la réussite des élèves par le développement des dimensions cognitive, personnelle et sociale;
- la construction chez les élèves d'un nouveau rapport au savoir et au monde qui les entoure.

La majorité des expériences décrites ne visent pas nommément à assurer les processus de transfert, de contextualisation et d'intégration des apprentissages. Par contre, par l'entremise de ces processus, elles ciblent une ou des dimensions que l'on veut développer dans la formation de l'élève. Parmi celles-ci, les dimensions d'ordre personnel et social sont les plus largement considérées dans plusieurs activités. Par exemple, le projet *Écol-O-Papier* n'a pas été mis en place pour aider les élèves à contextualiser leurs apprentissages mathématiques et artistiques, même s'il le permet, mais pour les sensibiliser à la question environnementale et favoriser chez eux l'exploration professionnelle.

Les dimensions privilégiées dans les projets

Le fait d'instaurer des pratiques orientées vers le développement de certaines dimensions de la formation est intéressant du point de vue de la prise en compte des domaines généraux de formation. En effet, la formulation des différentes intentions éducatives dans les domaines généraux comporte une dimension personnelle ou sociale qui s'appuie sur une acquisition cognitive. C'est donc dire que, même si les enseignantes et les enseignants ne font pas nécessairement de liens entre leurs projets et les intentions éducatives des domaines généraux, il existe des éléments, dans leurs pratiques, qui peuvent servir à exploiter ces domaines. Sans vouloir confiner la formation à la prise en compte planifiée des problématiques de la vie, la Commission des programmes d'études est convaincue que l'exploitation des domaines généraux de formation constitue une étape très avancée dans le développement cognitif, personnel et social des élèves. Par ces domaines, les élèves font preuve d'une plus grande réflexivité, deviennent plus conscients de leurs apprentissages et sont en mesure de relier les différents aspects de leur éducation.

*L'aspect novateur
des domaines
généraux de
formation*

Dès lors, les élèves deviennent capables de porter un jugement nouveau sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur eux-mêmes, tous ces éléments contribuant à leur réussite éducative. La Commission estime que l'introduction des domaines généraux de formation dans l'apprentissage et l'enseignement permet aux élèves d'identifier les dominantes dans leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes. Autrement dit, le recours à des situations réelles et significatives permet aux élèves d'établir une nouvelle relation, sur le plan du sens et des valeurs, entre eux et les processus ou les produits du savoir (Bernardin, 2003). Ils construisent donc un nouveau rapport au savoir.

Même si les exemples présentés dans le chapitre précédent ne concernent pas toutes les dimensions de la vision de la Commission, la lecture de ces expériences montre qu'un certain potentiel exploitable peut permettre de concrétiser les domaines généraux dans la formation des élèves du Québec. L'intention du personnel scolaire de développer des compétences personnelles, sociales et cognitives par la mise en place de projets en est un exemple. On ne part donc pas de rien si l'on veut introduire les domaines généraux dans les pratiques de formation au Québec.

Chapitre 4 - Des orientations pour la prise en compte des domaines généraux dans la formation de l'élève

Dans ce chapitre, la Commission définit quatre orientations pour lesquelles elle fait des recommandations en vue d'aider à préciser la signification des domaines généraux de formation, de clarifier leurs liens avec les autres éléments du Programme et de favoriser leur prise en compte effective dans la formation des élèves. Ces orientations, par lesquelles elle tente d'apporter des éléments de réponse aux questions soulevées au chapitre 1, s'appuient sur les pratiques et les expériences décrites dans le chapitre 2 et s'inscrivent dans la vision de la Commission au regard des domaines généraux de formation.

4.1 Un fil unificateur pour les domaines généraux de formation

Dans le Programme, la présentation des domaines généraux de formation ne démontre pas suffisamment que les problématiques relevant d'un domaine général donné comportent des aspects qui sont reliés à ceux d'un autre domaine. Cette présentation est faite sans égard à l'aspect systémique de la réalité. Comme nous l'avons déjà dit, elle donne également l'impression que tous les domaines généraux de formation se valent. Dès lors, l'exploitation de ces différents domaines peut être vue seulement comme une façon de contextualiser les apprentissages. Certes, c'est là une de leurs fonctions, mais en plus de cette contextualisation, l'exploitation des domaines généraux de formation aide les élèves à développer des compétences et à acquérir des connaissances leur permettant d'agir de façon efficace et responsable dans la société à laquelle ils appartiennent. Au-delà de la mobilisation des savoirs par les élèves, l'introduction des domaines généraux dans le Programme invite l'école et le milieu environnant à constituer une communauté éducative au service de la formation du jeune citoyen.

La contribution des domaines généraux de formation semble ainsi s'inscrire, pour la Commission, dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté au sens le plus large du terme. En effet, l'éducation à la citoyenneté dépasse le simple niveau d'une éducation à la coexistence pacifique et au respect mutuel. Elle ne peut plus être considérée comme un apprentissage supplémentaire sur le plan de la socialisation et des valeurs démocratiques qui s'ajoute aux autres apprentissages proprement scolaires (Galichet, 2002). Elle vient transformer la signification même de ces derniers en les présentant comme une tâche qui incombe à toute la communauté éducative.

L'éducation à la citoyenneté poursuit des objectifs liés à la connaissance, à la compréhension culturelle ou démocratique et aux valeurs civiques, ainsi que des objectifs ayant trait aux habiletés à apprendre et à agir socialement. En ce sens, les élèves, à travers des programmes spéciaux ou des projets de vie communautaire (ex. : le PEI, la *Brigade Poly-Sécur* et le projet *Gouvernement scolaire*), participent à des activités au sein même de

*L'aspect
systémique et le
caractère social
des domaines
généraux de
formation*

*Une contribution
essentielle à
l'éducation à la
citoyenneté*

l'établissement ou de la communauté. Ils y développent des connaissances et des compétences citoyennes, y compris des habiletés de base en matière de pensée critique et de participation qui sont essentielles à l'exercice de la citoyenneté. Ainsi, non seulement l'exploitation des domaines généraux favorise la contextualisation, le transfert et l'intégration des savoirs, mais elle crée chez les élèves un nouveau rapport au savoir, à eux-mêmes et à la société.

Selon Audigier (1999), l'éducation à la citoyenneté comporte des compétences cognitives, éthiques et sociales²¹. Dans une telle optique de la citoyenneté, les domaines civil, politique, socioéconomique et culturel interagissent de façon dynamique et complexe (Hébert et Sears, 1998). Dans ce cas, une éducation à la citoyenneté fait référence à des qualités, à des attitudes, à des comportements et à des connaissances grâce auxquels on édifie une société où sont conciliés les particularismes et les valeurs communes et où chaque personne s'engage activement.

Une conception élargie de l'éducation à la citoyenneté...

Cette conception élargie de l'éducation à la citoyenneté peut être décelée dans la description, les intentions éducatives ou les axes de développement des domaines généraux de formation. Une lecture attentive de chacun de ces domaines permet de voir que l'éducation à la citoyenneté y est latente et constitue le fil qui les rassemble tous.

Ainsi, dans le domaine *Santé et bien-être*, on peut lire : « Il importe, notamment, de l'aider [l'élève] à cerner les conséquences néfastes que peuvent avoir, pour sa propre santé psychologique ou celle de ses pairs [...] » (MEQ, 2003a, p. 23). Dans le domaine *Orientation et entrepreneuriat*, l'axe « Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions » est une composante essentielle de l'éducation citoyenne, car il s'inscrit dans la perspective de la qualification et de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Il en est de même pour l'axe intitulé « Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relativement aux médias » du domaine *Médias*. Par ailleurs, dans le domaine *Environnement et consommation*, l'intention éducative « Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement » est suffisamment explicite sur l'éducation citoyenne qu'elle comporte. On peut donc affirmer que l'éducation à la citoyenneté est, dans la formation, la trame de fond qui lie entre eux les domaines généraux et qui donne du sens à la formation.

...qui se retrouve dans les domaines généraux de formation

21 Selon Audigier, les compétences citoyennes d'ordre cognitif portent sur le juridique et le politique, sur les connaissances (scientifiques, techniques, technologiques) du monde actuel qui comportent une dimension historique et culturelle, sur des connaissances procédurales (argumentation, pratique réflexive) de même que sur les valeurs et les principes relatifs aux droits de la personne et à la citoyenneté démocratique. Les compétences citoyennes d'ordre éthique portent sur l'acceptation de la diversité, la cohésion sociale, la participation critique à la vie et à la délibération démocratiques, l'équité, l'égalité, la préservation de la vie sur la planète et le développement durable. Quant aux compétences citoyennes d'ordre social, elles ont trait au vivre-ensemble, à la coopération, à l'élaboration et à la réalisation de projets communs, à la résolution de conflits selon les principes du droit démocratique ainsi qu'à l'intervention dans le débat public, l'argumentation et le choix en situation.

En outre, du point de vue de la conception élargie de l'éducation à la citoyenneté, il est plus aisé de montrer que les visées de formation du Programme s'actualisent dans les domaines généraux de formation : « [...] l'école ne fait pas qu'outiller l'élève, mais [...] elle lui permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir » (MEQ, 2003a, p. 6). Sans vouloir établir de relations biunivoques entre les visées de formation du Programme et les compétences citoyennes, il est facile de voir que la description de la visée *Construction d'une vision du monde* (qui est commune au préscolaire, au primaire et au secondaire) montre que celle-ci peut se concrétiser par le développement des compétences citoyennes d'ordre éthique définies plus haut. De même, les compétences citoyennes d'ordre social contribuent largement à l'atteinte de la visée *Structuration de l'identité* (premier cycle du secondaire). Enfin, la visée *Développement du pouvoir d'action* (premier cycle du secondaire) est en relation avec des compétences citoyennes d'ordre cognitif.

*Des visées de formation
arrimées aux
domaines
généraux de
formation*

Tout cela traduit une nouvelle conception du savoir. Au XXI^e siècle, la société en évolution ne tend-elle pas de plus en plus à considérer que connaître, c'est aussi penser et agir en citoyen responsable et non seulement maîtriser des compétences disciplinaires et des savoirs? En effet, les disciplines devraient être considérées, chacune avec ses particularités, comme des vecteurs de l'éducation à la citoyenneté, non seulement à cause des acquis cognitifs qu'elles permettent aux élèves de construire, mais également par les attitudes qu'elles suscitent, les valeurs qu'elles mettent en avant et les habiletés qu'elles procurent. L'éducation à la citoyenneté apparaît comme un enjeu majeur des sociétés prises dans le tourbillon des changements accélérés. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1998, p. 30) écrit qu'au Canada :

*Une conception
du savoir en
rapport avec
l'éducation à la
citoyenneté*

On dénote [...] une tendance dominante à considérer l'éducation à la citoyenneté comme partie intégrante de toutes les disciplines scolaires et donc de s'orienter vers d'autres facettes de la citoyenneté que celles relatives au fonctionnement des institutions et aux mécanismes politiques.

L'élève développe les différentes compétences citoyennes en exploitant les divers domaines généraux de formation, qui offrent un cadre intellectuellement stimulant et propice au développement des compétences transversales et disciplinaires nécessaires à la vie dans une société démocratique et plurielle. Dès lors, la citoyenneté ne peut plus être vue comme un domaine à part. Elle ne serait plus liée uniquement au vivre-ensemble, mais serait présente dans chacun des domaines généraux de formation pour en constituer le fil unificateur, à la fois comme socle et comme finalité, celle de permettre aux élèves de développer des compétences citoyennes d'ordre cognitif, éthique et social. Enfin, cet accent mis sur les valeurs citoyennes donnerait un sens au « métier d'élève », selon l'expression de Philippe Meirieu.

*Une éducation à
la citoyenneté
portée par chacun
des domaines
généraux de
formation*

Ainsi, sans exclure d'autres problématiques sociales pouvant déborder les

domaines actuellement proposés, la Commission verrait les cinq domaines généraux de formation suivants dans le Programme :

- Santé et bien-être
- Orientation et entrepreneuriat
- Environnement et consommation
- Médias
- Vivre-ensemble

Il s'agirait de former des citoyennes et citoyens avertis et responsables, capables de comprendre et d'expliquer les phénomènes et les faits qui remplissent leur vie de tous les jours, de faire des liens, d'agir de façon réfléchie et critique et de vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique. Comme Angers et Bouchard (1984), la Commission pense que c'est à travers et par le développement de compétences dans diverses disciplines et par l'exploitation des différents domaines généraux de formation que passe la formation du citoyen. Ainsi, les disciplines d'enseignement deviennent des outils permettant à l'élève de comprendre le monde qui l'entoure, afin de communiquer avec les autres, d'exercer un métier, d'assumer sa vie de tous les jours et enfin de se dépasser.

***L'éducation à la
citoyenneté
comme socle et
comme finalité de
la formation***

Recommandation

Considérant que le Programme laisse peu entrevoir l'interdépendance des domaines généraux de formation, que ce soit les uns par rapport aux autres ou avec les autres éléments du Programme;

considérant que la description, les intentions éducatives et les axes de développement des domaines généraux de formation véhiculent une conception élargie de l'éducation à la citoyenneté mais que cette fonction de développer des compétences citoyennes semble réservée au domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté*;

considérant que les visées de formation ont servi de repères pour la conception du Programme et qu'elles sont explicitées dans le programme du premier cycle du secondaire par les intentions éducatives des domaines généraux de formation;

la Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation de présenter les cinq domaines généraux de formation dans le Programme en leur donnant comme socle commun l'éducation à la citoyenneté et comme finalité celle de permettre aux élèves de développer des compétences citoyennes d'ordre cognitif, éthique et social.

En conséquence, les cinq domaines généraux de formation seraient les suivants :

- Santé et bien-être
- Orientation et entrepreneuriat
- Environnement et consommation
- Médias
- Vivre-ensemble

4.2 La mise en évidence de la place des domaines généraux dans la formation de l'élève

En 1999 déjà, la Commission exprimait, dans *Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)* (CPE, 1999, p. 30), son inquiétude quant à la clarification de la prise en compte des domaines généraux dans la formation de l'élève :

*Des interrogations
qui persistent*

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

Elle réaffirmait cette préoccupation dans un avis sur le programme du premier cycle du primaire (version du 1^{er} mars 2000), en soulignant que, sans des liens tangibles entre ces différents éléments du Programme, « l'intégration des savoirs et le transfert des apprentissages risquent de rester lettre morte » (CPE, 2000, p. 22). Dans un autre avis portant sur le programme du premier cycle du secondaire, la Commission poursuit dans le même sens en mentionnant qu'elle craint que, « faute de liens plus tangibles, les compétences transversales et les domaines généraux de formation, identifiés comme prescriptifs, soient perçus comme des tâches supplémentaires s'ajoutant à des contenus de formation déjà surchargés » (CPE, 2003a, p. 8).

Lorsque la Commission soulève, dans le chapitre 1 du présent avis, des questions sur la prise en compte des domaines généraux, sa motivation est de savoir si le Programme est suffisamment précis quant à la tâche du personnel enseignant qui consiste à engager et à encadrer les élèves dans des pratiques de transfert, de contextualisation et d'intégration en exploitant des situations tirées des domaines généraux de formation. Les nombreuses interrogations exprimées par les enseignantes et les enseignants lors des visites d'écoles témoignent des problèmes que posent l'actualisation des domaines dans les disciplines et leurs liens avec les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

Dans le programme du premier cycle du secondaire, les modalités de prise en compte des domaines généraux de formation dans les disciplines d'enseignement sont ainsi décrites :

- Tirer profit des nombreuses problématiques issues des domaines généraux de formation pour en faire des occasions de tisser des liens entre les questions qui préoccupent les élèves et les savoirs plus formalisés, présents dans les disciplines;
- Mettre en place des projets interdisciplinaires pour aborder divers problèmes se rattachant à l'un ou à l'autre des domaines généraux de formation.

Si ces deux modalités apportent des informations aux équipes-écoles, les liens entre le contexte pédagogique des disciplines et les domaines généraux sont rarement explicités dans les programmes disciplinaires. Pour la Commission, il est nécessaire de clarifier ces liens. Dans les programmes de mathématique et de science et technologie du premier cycle du secondaire, on trouve une présentation de situations d'apprentissage qui illustre bien les liens à établir. Cette présentation peut servir d'inspiration pour l'exploitation des liens entre les contextes pédagogiques et les domaines généraux de formation.

Des liens à clarifier...

Il faut transmettre le message que les apprentissages les plus importants faits à l'école sont réinvestis en dehors de l'établissement scolaire et que ce sont justement les domaines généraux de formation qui favorisent ce réinvestissement en tant que situations authentiques d'entraînement pour les élèves. S'il est donc nécessaire de permettre aux élèves de répondre aux exigences de nature purement scolaire, il est encore plus important de leur permettre de développer des compétences répondant aux exigences de leur environnement social, culturel et économique. Elliot W. Eisner (2003, p. 10) rappelle que « *the primary aim of education is not to enable students to do well in school, but to help them do well in the lives they lead outside of school* ». Dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés et authentiques, il est essentiel de prendre en compte, dans la planification et la réalisation d'activités éducatives, les contextes sociaux ou professionnels où seront transférées les connaissances et les compétences acquises.

*...pour une
meilleure prise en
compte des
contextes sociaux
et
professionnels...*

En outre, la définition de la compétence en tant que faculté de mobiliser des ressources, y compris des connaissances, amène la nécessité de clarifier, pour les différents intervenants, les liens à faire entre les situations concrètes de la vie (problématiques des domaines généraux de formation), qui sont de nature complexe, et les situations d'apprentissage, qui sont dans certains cas des vulgarisations ou des simplifications de la réalité pour en faciliter l'étude (situations réalistes). Le passage de la réalité simplifiée (situation réaliste) à la réalité authentique (situation réelle), et vice-versa, est important dans la formation des élèves. Il doit être accompli par eux avec l'aide des enseignantes et des enseignants.

*...pour
l'articulation des
situations réelles
et des situations
réalistes...*

La Commission pense que les situations authentiques, portées par les domaines généraux de formation, devraient être suffisamment mises en relation avec les situations d'apprentissage décrites dans le contexte pédagogique de chaque discipline. Ainsi, les élèves pourraient prendre acte de leur culture première et, sans s'y enfermer, aller vers une culture seconde²² puis revenir à la première avec une vision transformée et enrichie. On trouve ici une analogie avec le processus de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation. Les élèves comprennent mieux ainsi les problématiques que les disciplines peuvent aborder, les questions auxquelles elles apportent des réponses et les démarches qu'elles utilisent. Cela contribuerait, comme le soulignent Lessard et Portelance (2001), au rehaussement du niveau culturel du Programme. La prise en compte des domaines généraux de formation viendrait alors donner le plein sens aux repères culturels, qui sont porteurs d'une perspective d'intégration des savoirs historique et

*...et pour un
rehaussement
culturel du
Programme*

22 Pour Fernand Dumont (1968), la culture première renvoie à l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens. La culture seconde a le sens d'un second regard sur le réel. Elle fait référence à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde.

épistémologique.

Recommandation

Considérant que le rôle des domaines généraux de formation dans l'application, le transfert, la contextualisation et l'intégration des apprentissages, qui est de favoriser le développement des dimensions cognitive, sociale et personnelle des élèves, est très peu perceptible dans le Programme;

considérant que les liens entre les domaines généraux de formation et les autres éléments du Programme sont peu tangibles;

considérant que les visées de formation ne sont mises en relation avec les intentions éducatives que dans le programme du premier cycle du secondaire;

considérant que le nombre de visées de formation diffère entre le programme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et le programme du premier cycle du secondaire;

considérant que la place des domaines généraux de formation dans le projet éducatif, mentionnée dans le programme du premier cycle du secondaire, n'est pas évoquée dans le programme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire;

considérant que les liens entre les situations authentiques tirées des domaines généraux de formation et les situations d'apprentissage dans les disciplines sont peu explicités;

considérant que ce manque de liens compromet la prise en compte des domaines généraux dans la formation des élèves;

considérant qu'il est essentiel que les élèves fassent des apprentissages scolaires qu'ils pourront réinvestir en dehors de l'établissement scolaire;

considérant que les domaines généraux de formation favorisent l'ancrage des repères culturels et qu'ils disposent d'un potentiel culturel enrichissant pour le Programme;

la Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation de préciser, dans le Programme et à l'intérieur des autres documents ministériels, le statut, la place et le rôle des domaines généraux de formation.

Pour ce faire, la Commission propose :

- de présenter les domaines généraux de formation comme des ensembles de familles de situations, exemptes de savoirs prescriptifs particuliers, que les élèves exploitent, avec l'aide de tous les intervenants du milieu, pour développer leurs compétences citoyennes

en établissant des liens avec des situations d'apprentissage caractéristiques de l'enseignement des disciplines;

- de mentionner clairement, dans le contexte pédagogique de chaque discipline, que les domaines généraux de formation favorisent le réinvestissement des apprentissages en tant que situations authentiques par lesquelles s'accomplit le processus d'acquisition de savoirs et de développement de compétences disciplinaires et transversales, tout en créant un nouveau rapport au savoir;
- de mettre en exergue le rôle que peuvent jouer les domaines généraux de formation dans le rehaussement culturel du Programme;
- d'explicitier, dans le Programme, les liens entre les services d'enseignement et les services éducatifs complémentaires dans le cadre de l'exploitation des domaines généraux de formation;
- d'harmoniser les visées de formation du programme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et celles du programme du premier cycle du secondaire;
- de préciser, dans le programme de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, la place des domaines généraux de formation dans le projet éducatif.

4.3 Les domaines généraux de formation au service de la différenciation et de la diversification

Les raisons qui ont présidé à l'introduction de plusieurs pratiques reliées aux domaines généraux dans les écoles sont en rapport avec la prise en compte des centres d'intérêt des élèves, des enseignantes et des enseignants (*Un pingouin en Angleterre*, *Brigade Poly-Sécur*, etc.) et des besoins particuliers des écoles (*Groupes intégrés*). À partir de là, on peut établir des liens entre les expériences ou projets éducatifs et la prise en compte de la diversité des élèves par la différenciation et la diversification.

Dans un avis sur les programmes différenciés et les programmes à option (CPE, 2002), la Commission proposait un mode de différenciation des programmes visant à rejoindre les élèves par le truchement de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins, en variant le contexte de réalisation. Ces centres d'intérêt se retrouvent souvent dans les cinq domaines généraux proposés dans le Programme. Les élèves, comme leurs enseignantes et leurs enseignants, ont davantage d'intérêt pour un domaine général de formation que pour d'autres. Prendre en compte les différences entre les élèves pour permettre à chacun de réaliser des activités d'apprentissage significatives et stimulantes nécessite des situations ou des contextes d'apprentissage variés.

Dès lors, la diversité des domaines généraux de formation constitue un élément important dans la recherche de situations d'apprentissage

***Une gamme de situations
signifiantes pour
répondre à la
diversité des
élèves***

répondant aux centres d'intérêt de chacun. Les domaines généraux offrent des problématiques qui rejoignent les élèves dans leurs préoccupations personnelles et au sein desquelles ils peuvent approfondir leurs connaissances et renforcer leurs compétences tout en maintenant leur motivation pour l'apprentissage. Frenay et Bédard (2004) rappellent que l'articulation de divers facteurs joue sur le processus d'apprentissage et en retour, sur la probabilité de transférer. Les élèves doivent à la fois acquérir, mobiliser et adapter des ressources cognitives, motivationnelles et affectives, reconnaître les situations possibles de transfert et être motivés à effectuer des transferts quand ces situations se présentent.

Par ailleurs, les domaines généraux de formation peuvent jouer un rôle important dans l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes sans la restreindre au domaine *Orientation et entrepreneuriat*. Ils leur permettent de vérifier leurs goûts et leurs centres d'intérêt pour la poursuite de leurs études ou pour leur orientation professionnelle. Si, à l'éducation préscolaire, au primaire et au premier cycle du secondaire, les domaines généraux de formation offrent les situations nécessaires à la différenciation pédagogique souhaitée, au deuxième cycle du secondaire, ils constituent en plus des moyens de définir des programmes différenciés et des programmes à option qui répondent mieux aux caractéristiques des élèves.

En outre, l'exploitation des domaines généraux de formation, en diversifiant les problématiques abordées, contribue à la réussite de tous les élèves, en particulier de ceux qui éprouvent des difficultés. Le développement de projets individuels ou collectifs et la réalisation d'activités encadrées par les services éducatifs complémentaires ou menées en collaboration avec des ressources du milieu, lorsqu'ils sont axés sur la réalité et les centres d'intérêt des élèves, assurent le succès de l'apprentissage. En effet, le recours aux problématiques portées par les différents domaines généraux de formation permet d'agir à la fois sur le domaine cognitif et le domaine affectif de l'élève. Aussi met-on l'élève en contact avec des sujets qui sont en accord avec le type d'intelligence qui le caractérise²³. En conséquence, la Commission considère que les domaines généraux doivent jouer un rôle essentiel dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes, dans une perspective de différenciation et de diversification.

*Un rôle dans
l'orientation
scolaire et
professionnelle
des élèves*

*Une contribution
à la réussite de
tous les élèves*

23 Howard Gardner (1996) décrit huit types d'intelligence qui permettent de prendre en compte les différences entre les élèves.

Recommandations

Considérant que les domaines généraux de formation sont porteurs de situations permettant de répondre aux besoins, aux centres d'intérêt et aux habiletés des élèves;

considérant que les domaines généraux de formation constituent des moyens de définir des programmes différenciés et des programmes à option, favorisant ainsi l'approfondissement des connaissances et l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes;

considérant que les domaines généraux de formation possèdent un potentiel pédagogique important tant au préscolaire et au primaire qu'au secondaire;

la Commission des programmes d'études recommande au ministre de l'Éducation :

- **de mettre l'accent, dans le Programme, sur le rôle que peuvent jouer les domaines généraux de formation dans les choix pédagogiques des enseignantes et des enseignants pour rejoindre tous les élèves et permettre à chacun de réussir;**
- **de mettre en évidence, dans le Programme, la contribution des domaines généraux de formation à la construction, par les élèves eux-mêmes, de leur profil de formation, avec l'aide des différents partenaires de la communauté éducative (personnel scolaire, ressources du milieu).**

4.4 La clarification des tâches et des responsabilités dans la prise en compte des domaines généraux de formation

Dans le Programme, il est mentionné que les compétences transversales et les compétences disciplinaires s'actualisent dans les disciplines et les domaines généraux de formation. Pour ce faire, l'élève doit bénéficier d'un encadrement pluriel offert par le personnel enseignant, le personnel professionnel, les parents et la communauté. Le défi est d'amener ces différents partenaires à bien comprendre leur rôle et la nécessité pour eux de se concerter et de collaborer en vue de favoriser des apprentissages significatifs chez les élèves et d'appréhender les différentes interrelations de leurs interventions.

Les visites d'écoles ont montré que les intérêts particuliers du personnel enseignant et les expériences menées par rapport à un domaine général de formation conditionnent le choix de travailler à une problématique donnée. Même sur le plan cognitif, la concertation au sein de l'équipe enseignante est essentielle. Par exemple, on ne peut pas exiger d'une seule enseignante ou d'un seul enseignant qu'elle ou il s'intéresse et travaille à tous les domaines généraux : c'est le mandat d'une équipe. Pour permettre une

***Une
responsabilité
collective à
clarifier***

***Une concertation
des différents
partenaires à
encourager***

exploitation efficace des domaines généraux, il est donc nécessaire de se concerter et de travailler en groupe pour que chacun mette ses expériences personnelles relativement à un domaine général de formation à la disposition de l'équipe. Une concertation de l'équipe-cycle ou de l'équipe-école peut aider chacun à mieux comprendre les domaines généraux qui sont en dehors de ses centres d'intérêt initiaux et à en tirer parti avec ses élèves. Elle permet de plus d'assurer la pérennité des interventions, ce qui n'est pas le cas lorsqu'elles sont le fait d'une ou de quelques personnes dans l'école.

De plus, avec les domaines généraux, la frontière entre les services d'enseignement et les services éducatifs complémentaires devient plus perméable et ce sont toutes les catégories de personnel de l'école qui doivent davantage collaborer avec les parents et les partenaires de la communauté éducative pour favoriser, chez tous les élèves, le développement des compétences essentielles à leur insertion dans la société. Si le travail sur la dimension cognitive de la formation de l'élève est d'abord une responsabilité du personnel enseignant, celui qui concerne les dimensions sociale et personnelle est l'affaire de tous. Le Programme tente d'ouvrir de plus en plus l'école à son milieu en mobilisant tout le personnel, les parents et la communauté afin d'aider l'élève à acquérir les compétences et les savoirs dont tout jeune a besoin dans la vie moderne.

L'intégration des services éducatifs complémentaires à l'école sous-tend un rapport nouveau à la réalité scolaire. Les différents programmes qui y sont définis présentent des concordances avec les domaines généraux de formation. Ces concordances devraient être vues et traitées comme des outils mis à la disposition des professionnels pour leur permettre d'aborder les domaines généraux et non comme des programmes à part que les services éducatifs complémentaires doivent mettre en œuvre. C'est à travers ces concordances que s'établit la collaboration entre les enseignantes et enseignants et les autres catégories de personnel de l'école dans l'exploitation des domaines généraux de formation. Pour la Commission, les activités menées dans le cadre de l'exploitation des domaines généraux doivent permettre de prolonger les apprentissages disciplinaires ou ouvrir la porte à ces derniers, dans la perspective de les ancrer davantage dans la réalité sociale et personnelle des élèves.

Par ailleurs, sans être tous considérés en même temps, les domaines généraux devraient constituer une partie intégrante du projet éducatif, même si certains mieux que d'autres peuvent répondre aux particularismes du milieu. Comme ils font davantage référence à des problématiques ou à des préoccupations sociales qu'à des savoirs, ils peuvent être considérés comme des éléments autour desquels il serait possible de construire la réalité de l'école. Le projet éducatif aide toutes les personnes et les instances qui interviennent à l'école à s'entendre sur une stratégie d'intervention et surtout à assurer la cohérence de leurs actions. Certaines activités parascolaires qui mobilisent l'école, les parents et la communauté

*Une introduction
des domaines
généraux de
formation dans le
projet éducatif à
promouvoir*

dans le cadre du projet éducatif touchent donc à des domaines généraux de formation. Elles doivent, de ce fait, être considérées comme des activités éducatives porteuses et complémentaires de celles menées dans les disciplines, si elles ne peuvent y être intégrées.

En outre, le caractère prescriptif des domaines généraux et leur intégration dans le projet éducatif posent le problème de l'évaluation de leur prise en compte. D'une part, les domaines généraux de formation sont prescriptifs et, de ce fait, il faut s'assurer de leur présence dans l'enseignement et l'apprentissage. D'autre part, étant donné que chaque domaine général de formation peut être un noyau central autour duquel s'articule le projet éducatif, on peut s'attendre à ce que la reddition de compte sur celui-ci et sur le plan de réussite mentionne la prise en compte des domaines généraux de formation. Sans suggérer que les domaines généraux devraient être évalués, la Commission des programmes d'études estime qu'il incombe à toute l'équipe-école de se doter de mécanismes permettant de s'assurer qu'elle en tient compte dans la formation des élèves. Les différents documents officiels qui traitent de l'évaluation des apprentissages, pour leur part, ne devraient comporter aucune équivoque.

Devant les possibilités de collaboration qu'offrent les domaines généraux de formation, la Commission voit la nécessité de clarifier dans le Programme les rôles collectifs et individuels, tant dans le développement des compétences que dans leur évaluation. Sans vouloir réduire les activités éducatives en dehors de la classe et de l'école à l'exploitation des domaines généraux de formation, la Commission des programmes d'études suggère que les diverses interventions éducatives auprès des élèves soient orientées vers l'acquisition de savoirs mobilisables en vue de comprendre les problématiques de la vie des jeunes de même que des autres membres de leur société et d'y répondre.

*La nécessité d'un
mécanisme de
vérification de la
prise en compte
des domaines
généraux de
formation*

Recommandations

Considérant que les domaines généraux de formation permettent de prolonger les apprentissages scolaires ou d'ouvrir une porte dans la perspective de les ancrer dans la réalité personnelle et sociale de l'élève;

considérant que, dans le Programme, la présentation des domaines généraux de formation illustre vaguement le potentiel de collaboration entre les partenaires de la communauté éducative pour l'élaboration de projets interdisciplinaires;

considérant que le Programme insiste peu sur les avantages d'une telle collaboration avec les services éducatifs complémentaires et les ressources du milieu dans le développement de projets individuels ou collectifs;

considérant que le Programme et les autres documents relatifs à l'évaluation manquent de clarté;

la Commission des programmes d'études recommande au ministre de

L'Éducation :

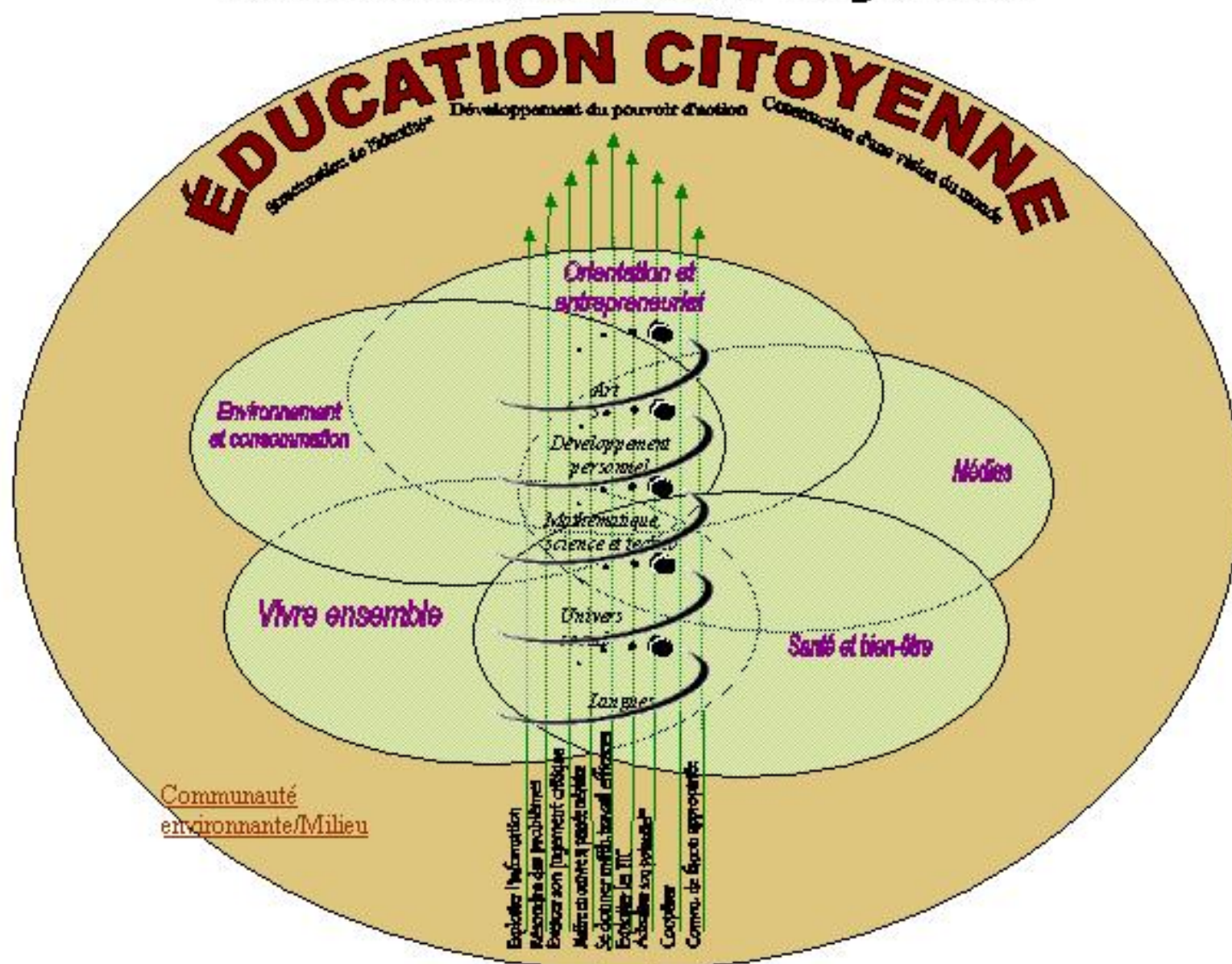
- **de clarifier, dans le Programme, les rôles collectifs et individuels dans la prise en compte des domaines généraux de formation, tant dans le développement des compétences que dans leur évaluation;**
- **de préciser, dans le Programme, la nécessité d'orienter les diverses interventions éducatives vers l'acquisition de savoirs mobilisables dans le but de permettre aux élèves de comprendre les problématiques de leur vie et d'y répondre.**

Le schéma *Liens entre les domaines généraux de formation et les autres éléments du Programme*, présenté ci-après, illustre le fait que les domaines généraux de formation sont des ensembles qui se recoupent. Autrement dit, une problématique relative à l'environnement et à la consommation, par exemple, comporte aussi des aspects en matière de santé et de bien-être ou d'orientation et d'entrepreneuriat, même si ceux-ci sont moins apparents. Ainsi, aborder une problématique dans un domaine général donné signifie que les aspects les plus dominants de celle-ci se trouvent dans ce domaine.

Par ailleurs, on peut lire dans ce schéma que les domaines d'apprentissage n'offrent pas tous les outils nécessaires pour explorer à fond les domaines généraux de formation. Ils en offrent des éléments qui sont complétés par les autres intervenants et les autres personnes-ressources de l'école et de la communauté. La forme en spirale de l'ensemble des domaines d'apprentissage traduit la volonté d'établir des liens entre les différentes disciplines et de favoriser l'intégration des savoirs. La paroi du cylindre que constituent les domaines d'apprentissage représente le lieu de passage de l'enseignement des disciplines aux réalités portées par les domaines généraux de formation. C'est là que convergent toutes les interventions menées auprès des élèves. Cette frontière est perméable pour permettre l'infiltration des savoirs et des ressources de l'école vers le milieu et du milieu vers l'école.

*Une illustration
des liens entre les
domaines
généraux de
formation et les
autres éléments
du Programme*

Liens entre les domaines généraux de formation et les autres éléments du Programme



* * *

Les orientations définies par la Commission visent à donner une meilleure compréhension des domaines généraux de formation, de la place qu'ils occupent dans le Programme et des responsabilités relatives à leur prise en compte. Elles devraient aider à mieux articuler les domaines généraux et les autres éléments du Programme. En particulier, elles veulent guider l'actualisation des domaines généraux dans les programmes disciplinaires et les activités d'apprentissage se déroulant en classe ou en dehors de la classe et de l'école. Le schéma montre que le développement des compétences transversales et disciplinaires à travers les domaines d'apprentissage et les domaines généraux de formation permet aux élèves d'acquérir des compétences citoyennes. Ainsi, ceux-ci apprennent à structurer leur identité, à développer leur pouvoir d'action et à se construire une vision du monde.

*Des orientations
pour guider
l'actualisation des
domaines
généraux de
formation*

Chapitre 5 - Des stratégies émergentes pour tenir compte des domaines généraux de formation

L'exploitation des domaines généraux de formation dans la pratique éducative est une entreprise collective d'une grande ampleur. En voulant permettre aux élèves de construire des savoirs plus significatifs et plus intégrés et de développer des compétences cognitives, sociales et personnelles, l'introduction des domaines généraux de formation constitue un moyen de favoriser la réussite de tous les élèves. Elle transforme, de ce fait, les pratiques actuelles en ouvrant davantage l'école à son milieu de même qu'aux problématiques de la vie et la classe aux différents intervenants.

*Une pratique
éducative porteuse
de changement*

Consciente de ces nouvelles exigences liées à la présence des domaines généraux de formation, la Commission des programmes d'études a dégagé des stratégies pour en tenir compte dans la formation des élèves. Ces stratégies émergent des données qu'elle a amassées au cours des visites d'écoles et des consultations qu'elle a effectuées et à la suite de la réflexion qu'elle a menée. Elles nécessitent la présence d'acteurs mieux informés et formés; elles amènent les différents partenaires à assumer de nouvelles responsabilités. Elles exigent également l'émergence d'une organisation plus ouverte sur la communauté et plus apprenante; elles s'appuient aussi sur des ressources diverses qui permettent de répondre à l'innovation. Ensemble, ces éléments doivent concourir à assurer une intégration effective des domaines généraux de formation par l'ensemble de la communauté éducative.

*Des stratégies
pour s'engager
dans l'action*

5.1 Une éducation à faire

La contextualisation des apprentissages, comme nous l'avons vu précédemment, nécessite de sortir les savoirs du cadre scolaire traditionnel pour les transposer dans l'environnement. Si la mémorisation des connaissances, la résolution de problèmes simplifiés et la présentation de tâches fragmentées ont longtemps prévalu, la réalité sociale, personnelle et éventuellement professionnelle des élèves les invite aujourd'hui à mobiliser des connaissances pertinentes, à résoudre des problèmes et à réaliser des tâches complexes. Dans ce contexte, la Commission des programmes d'études identifie deux actions engageant les différents partenaires, soit l'information et la formation.

*Deux actions à
intensifier*

Une information à préciser

Les propos recueillis par la Commission lors des visites qu'elle a effectuées dans les écoles primaires et secondaires illustrent des variantes quant à la signification des domaines généraux de formation. Pour certains membres du personnel enseignant, on veut faire de l'école le *porte-flambeau* d'un ensemble de préoccupations initialement sous la

*Des significations
à dépasser*

responsabilité des parents et de la communauté, la reléguant ainsi au rôle d'école *fourre-tout*. Pour d'autres, les domaines généraux sont une forme de récupération ou un camouflage de disciplines comme l'économie familiale et la formation personnelle et sociale. Pour d'autres, l'exploitation des domaines généraux dans la classe ou dans l'école inclut souvent des aspects utilitaires ou renvoie à de l'effleurement. De l'avis de la Commission, non seulement ces façons de concevoir les domaines généraux les montrent comme des éléments dont l'intégration reste inégale, mais elles illustrent des carences sur le plan de l'information. Il résulte de cette situation que leur exploitation est souvent fortuite et accidentelle, et que les liens avec les projets ou les activités sont établis *a posteriori*.

Toutefois, certaines écoles ont élaboré des approches intéressantes au sujet de la signification des domaines généraux. Ainsi, à l'école primaire L'Aquarelle de Rimouski, ils sont utilisés comme des canevas de base dans lesquels il est possible d'effectuer un échantillonnage de projets. Pour l'école Bienville de Montréal, ils servent de portes d'entrée dans des projets qui conviennent les différents intervenants scolaires et extrascolaires à interagir dans la formation des élèves, que ce soit à l'intérieur de l'école ou à l'extérieur de celle-ci.

Des pistes à emprunter

Ces efforts déployés par le milieu révèlent une compréhension équivoque des domaines généraux et, dans ce contexte, le ministère de l'Éducation a la responsabilité ultime de bien informer tous les acteurs scolaires. Au-delà de documents périphériques, comme la Politique d'évaluation des apprentissages ou les documents sur les services éducatifs complémentaires, le Programme demeure l'outil essentiel, sinon unique, qui permet à l'équipe-école et aux autres partenaires de saisir les orientations et les priorités éducatives de l'État. Comme la Commission l'a démontré au chapitre 1, le programme du préscolaire et du primaire et le programme du premier cycle du secondaire comportent des différences notables et manquent de limpidité sur plusieurs aspects. En ce sens, elle souhaite que des précisions soient apportées aux deux programmes ou que celui du préscolaire et du primaire soit revu à la lumière de celui du secondaire.

Un sens à donner aux domaines généraux de formation

Une formation à réviser

La présente réforme du curriculum implique une modification radicale de l'acte d'enseigner et c'est au Ministère que revient la tâche d'orienter la façon dont seront développées les compétences des élèves. Or, la réalité montre que, dans plusieurs cas, la formation reçue ne touche que les compétences disciplinaires et transversales et que celle concernant les domaines généraux demeure sommaire. Dans d'autres cas, elle s'apparente à des échanges ponctuels entre les membres du personnel enseignant de même qu'entre eux et les autres catégories de personnel. Dans ce contexte, la Commission juge que la formation offerte par le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles devrait, d'une part,

Une formation négligée

viser l'intégration des domaines généraux aux autres éléments constitutifs du Programme dans la pratique éducative et, d'autre part, rejoindre l'ensemble des partenaires en fonction de leur rôle respectif.

La Commission estime également que le système de formation des maîtres n'est pas toujours adapté aux exigences liées à la prise en compte des domaines généraux de formation. Les milieux de stage et les facultés d'éducation sont deux univers parallèles qui, pour être sécants, doivent mieux exploiter les contextes authentiques présents dans l'école et ainsi contextualiser la formation du futur personnel enseignant.

Une formation des maîtres à bonifier

Tenant compte des commentaires recueillis lors des visites d'écoles, la Commission pense qu'une formation pertinente relative à l'intégration des domaines généraux pourrait prendre la forme d'un accompagnement s'appuyant sur les principes de l'approche réflexive (Schön, 1983). Par ce processus, on encourage un retour de la pensée sur elle-même, favorisant ainsi le développement d'une pensée analytique et d'un esprit critique. La Commission pense que cette approche pourrait aussi s'inscrire dans des pratiques de mentorat telles que celles qu'il est possible de trouver dans les commissions scolaires de Portneuf et de L'Amiante. Les activités prévues dans ces pratiques pourraient non seulement servir d'appuis à la formation liée aux différents éléments du Programme, mais aussi réduire la désertion professionnelle qui guette le système scolaire du Québec (Grimard, 2004).

Vers une pratique de la réflexivité

5.2 Des responsabilités à assumer

Les domaines généraux de formation se justifient par la nécessité de donner du sens aux apprentissages, de les rendre vivants et de développer des compétences cognitives, sociales et personnelles. Leur intégration dans la formation pose cependant des exigences pour le personnel enseignant, le personnel des services éducatifs complémentaires et le personnel de direction en les amenant à s'engager collectivement dans la réussite des élèves.

L'engagement collectif de l'équipe-école

Le personnel enseignant

Pour la Commission des programmes d'études, l'engagement du personnel enseignant doit se manifester à travers la concertation entre ses membres en faisant ressortir les forces de chacun d'eux au regard d'un domaine particulier. Ainsi, comme il est possible de l'observer dans la mesure relative à l'école orientante, des personnes pourraient être chargées de mobiliser tous les partenaires de l'école autour des domaines généraux de formation et de veiller à leur prise en compte dans l'enseignement en assurant un soutien dans l'élaboration des projets. Cette façon de voir l'engagement du personnel enseignant se retrouve également dans d'autres milieux comme l'école des Cimes de Beauport, où des équipes de travail par cycle et intercycle ont été constituées. Les principaux thèmes de travail partagés sont la bonification des bulletins scolaires, l'approfondissement de la compréhension commune du Programme et l'étude du nouveau

Une concertation à favoriser

matériel didactique de base afin d'évaluer sa pertinence. Pour sa part, le personnel enseignant de l'école secondaire Lindsay Place a bénéficié d'une « retraite fermée » qui lui a permis de s'approprier le Programme, de partager des points de vue variés et complémentaires et de s'engager dans l'élaboration de projets d'intégration de matières.

Le personnel des services éducatifs complémentaires

Dans plusieurs des écoles visitées, la collaboration entre les services éducatifs complémentaires et le personnel enseignant n'est pas toujours aisée. En effet, le contexte actuel favorise plutôt une séparation des « pouvoirs » entre la classe, lieu d'exercice de la pédagogie, et les services éducatifs complémentaires, lieu d'accompagnement à caractère plus personnel et social. Aussi, les professionnels ont plusieurs écoles sous leur responsabilité ou doivent offrir des services à un plus grand nombre d'élèves. De plus, leur emplacement dans l'école, souvent à l'écart des classes, n'est pas de nature à faciliter un changement de perception au sujet des liens entre les services d'enseignement et les services complémentaires.

Des limites à dépasser

Le fait d'être une école ciblée ou désignée pour la mise en œuvre de la réforme, de recevoir des élèves éprouvant des difficultés particulières ou de relever de programmes gouvernementaux ou privés permet à l'école de disposer de ressources, mais celles-ci n'assurent pas automatiquement un changement dans les rapports entre les services complémentaires et le personnel enseignant. Dans ce contexte, la Commission pense que les domaines généraux peuvent permettre l'émergence d'un nouveau modèle de coopération en établissant des passerelles entre ces deux réalités. En effet, le chapitre 2 du présent avis répertorie de nombreux projets qui ont comme assises les domaines généraux de formation et qui permettent d'articuler les services complémentaires et les services d'enseignement. Par exemple, la *Brigade Poly-Sécur* de l'école polyvalente Saint-Jérôme est sous la responsabilité d'un intervenant en toxicomanie, d'un surveillant et de membres du personnel enseignant. Le projet *Un pingouin en Angleterre* est mis en scène par une enseignante et une conseillère d'orientation, alors que le projet *Radio-Étincelle*, qui est sous la responsabilité des élèves, est supervisé par le technicien en éducation spécialisée et une enseignante.

Des services à arrimer

Le personnel de direction

Le curriculum des années 80 a multiplié les programmes, privilégiant ainsi une certaine forme d'autarcie pédagogique dans la classe et un recentrage sur le développement intégral de l'élève. À l'opposé, la présente réforme du curriculum propose un seul Programme mis en œuvre par plusieurs acteurs, ce qui induit non seulement une nouvelle façon de concevoir l'acte d'enseignement, mais aussi une nouvelle forme de leadership de la part de la direction d'école. Celle-ci doit agir désormais à la manière d'un chef d'orchestre qui, tantôt dans l'ombre, tantôt dans la lumière, mais toujours

Une évolution à maîtriser

en assurant la coordination, doit faire en sorte que les différentes catégories d'acteurs interviennent de façon harmonieuse dans l'encadrement cognitif, social et personnel des jeunes dont l'école a la responsabilité.

Toutefois, certains phénomènes inquiètent la Commission au sujet du rôle du personnel de direction dans la gestion intégrée des différentes ressources. D'abord, la direction d'école se situe au confluent des exigences ministérielles et de la réalité scolaire. Dans ce contexte, elle doit agir en tant qu'interprète et facilitateur du renouvellement du curriculum tout en se souciant de mobiliser les différentes catégories d'acteurs (CSE, 1999, p. 61). Or, comme nous avons tenté de le montrer dans les chapitres précédents, l'intégration des domaines généraux de formation dans le Programme est caractérisée par un manque de clarté et, dans sa forme actuelle, celui-ci ne permet pas à la direction ni au personnel de saisir correctement leur rôle dans la prise en compte desdits domaines.

*Une mobilisation
à assurer*

Ensuite, la lourdeur de la tâche, les obligations légales liées au conseil d'établissement, au projet éducatif et au plan de réussite ainsi que les contraintes budgétaires et administratives constituent des éléments qui peuvent éloigner en quelque sorte la direction de son rôle capital et fondamental de véritable agent de changement en éducation (Fullan, 1991) pour le confiner à des tâches administratives. À l'instar du Conseil supérieur de l'éducation, la Commission juge que la direction devrait hiérarchiser ses tâches afin de maintenir la responsabilité pédagogique dans l'axe central de son rôle (CSE, 1999, p. 61).

*Un leadership à
assumer*

De plus, la plupart des commissions scolaires du Québec sont engagées dans le renouvellement de leur personnel de direction, qui devra être remplacé d'ici la fin de la présente décennie. Dans ce contexte, la Commission pense que les universités, de concert avec le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, devraient assumer une place plus grande dans la formation initiale et continue du personnel de direction.

*Une formation à
ajuster*

5.3 Une place à occuper

Une organisation plus ouverte

Le développement des habiletés en matière de résolution de problèmes de la vie quotidienne et celui de certaines attitudes et de certains comportements au regard de l'amélioration des relations entre les membres d'une même communauté requièrent des contacts avec différents acteurs extérieurs à l'école. Dans ce contexte, les domaines généraux peuvent agir comme des lieux de convergence du développement des compétences des élèves et de l'action modulée des parents et des autres acteurs.

*Des acteurs à
mobiliser*

Une concertation et une collaboration significatives entre les différents acteurs

Pour ancrer certaines attitudes résultant de l'exploitation des domaines généraux l'école doit rechercher et favoriser la collaboration avec les

*Des compétences
parentales à*

généraux, l'école doit rechercher et favoriser la collaboration avec les parents en vue d'assurer le prolongement des activités scolaires dans le milieu d'appartenance familial. Par exemple, l'école alternative Saint-Sacrement est caractérisée par l'engagement des parents dans l'encadrement et le suivi des élèves, particulièrement dans le projet *École-O-Papier*, qui bénéficie de cette présence parentale.

reconnaître

La Commission pense que cette participation plus effective des parents à l'œuvre éducative est largement tributaire de l'engagement du personnel enseignant, qui ne doit pas seulement ouvrir sa classe aux parents, mais aussi s'ouvrir aux « savoirs cachés » dans le milieu familial (Larose, 2003) afin d'en tenir compte dans l'élaboration des projets. Ceux-ci assureraient une plus grande motivation des élèves et un espace de concertation pour les parents et le personnel enseignant. Cependant, sans passer de « parents décrocheurs » à des « parents professionnels » (Laferrière, 2003), ils doivent sentir que l'école n'est pas inaccessible, que l'enseignante ou l'enseignant responsable de leur enfant n'est pas seulement porteur de mauvaises nouvelles et qu'ils disposent d'instances légalement constituées de participation et de décision dans l'école et la commission scolaire.

L'école est une organisation qui n'échappe pas à l'influence de son environnement social, culturel ou économique. Dans ce contexte, les domaines généraux favorisent en quelque sorte une intrusion positive du milieu qui peut rapprocher les savoirs des préoccupations quotidiennes des élèves afin de leur donner du sens. Par exemple, l'école alternative Saint-Sacrement ouvre la classe sur le milieu en invitant des personnes-ressources à venir présenter leurs activités aux élèves. De ces rencontres naissent des projets qui tiennent compte des centres d'intérêt des élèves. On note également des mini-stages qui permettent aux jeunes de cette école d'acquérir des connaissances en situation réelle. Cette ouverture se traduit aussi par la recherche et le développement, entre autres par les liens que l'école a entrepris de tisser avec le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ces liens avec des organismes externes s'actualisent dans des ententes entre différents ministères, comme le ministère de la Santé et des Services sociaux, et dans l'élaboration de ressources didactiques, comme avec le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation ou avec des stations de télévision telles que Télé-Québec.

*Un portail à
construire pour
les partenaires de
la communauté
éducative*

Une organisation ouverte doit s'appuyer sur une vaste participation des différents acteurs dans la prise de décision, le dialogue et le partage des informations. Elle est un système intelligent dans le sens où elle doit être capable de tenir compte de la communauté environnante, de réinvestir l'information obtenue pour réajuster son comportement et d'apporter les correctifs nécessaires. Le problème que la Commission entrevoit est, d'une part, de trouver un équilibre dans cette participation et, d'autre part, d'assurer la prise en compte des domaines généraux de formation.

*Une responsabilité
à partager à
travers le projet
éducatif*

Pour la Commission, le projet éducatif et les actions qui en découlent permettent de répondre à ces préoccupations. Elle estime toutefois, comme elle l'a démontré, que le Programme manque de clarté par rapport à l'intégration des domaines généraux de formation dans le projet éducatif pour qu'ils deviennent une responsabilité collective. Dans ce contexte, elle souhaite que des précisions soient apportées au Programme ou que des indications soient fournies pour que le projet éducatif des écoles puisse être élaboré dans une vision de formation d'un élève citoyen.

En ce qui a trait à la prise en compte des domaines généraux, la Commission estime qu'il n'est pas souhaitable d'en faire l'évaluation comme on l'envisage avec les compétences transversales et disciplinaires. En effet, ces domaines, en particulier les intentions éducatives, ne doivent pas être considérés comme des prescriptions, mais comme une façon d'orienter les interventions éducatives des différents partenaires scolaires. De plus, le fait d'établir une évolution dans la prise en compte des domaines généraux de formation comme celle qui caractérise le développement des compétences n'est pas une avenue à considérer.

Une évaluation à la mesure de la communauté éducative

La Commission considère cependant qu'il serait souhaitable pour les différents partenaires de se doter de mécanismes d'évaluation de la prise en compte des domaines généraux. Ainsi, l'équipe-école pourrait effectuer un bilan périodique afin de s'assurer que le plus grand nombre possible d'aspects de la vie du jeune ont été touchés et de voir à partir desquels il est le plus en mesure d'exercer ses compétences disciplinaires et transversales. Cette évaluation devrait aussi illustrer une certaine forme de cohérence dans la prise en compte des domaines généraux et de leur progression d'un cycle à un autre et d'un ordre d'enseignement à un autre. La Commission pense que des outils comme le portfolio, de format papier ou de format électronique²⁴, le processus lié à l'intégration des aires d'interaction au projet personnel du PEI ou les bilans des projets de groupe réalisés à l'école secondaire Sainte-Anne permettraient de formaliser cette progression pour autant que celle-ci démontre une articulation entre les domaines généraux et les autres éléments du Programme.

Le processus d'évaluation du projet éducatif pourrait offrir un cadre permettant de vérifier si les domaines généraux ont été pris en compte par l'ensemble des partenaires, et ce, selon des intensités et des modalités variables. Par exemple, les enseignantes et les enseignants de l'école des Cimes suggèrent que la reddition de compte prescrite par la loi puisse se faire non seulement au regard du projet éducatif et du plan de réussite, mais aussi en ce qui concerne les compétences proposées dans le Programme. C'est par cette opération qu'il serait possible pour l'école et le milieu dans lequel elle s'inscrit d'affirmer si un domaine général de

24 Le projet MiTic (Matières intégrées aux technologies de l'information et de la communication) a été développé au Collège Durocher de Saint-Lambert. Il comporte, entre autres éléments, un portfolio numérique sur Power Point qui permet d'intégrer des projets : http://www.cdsl.qc.ca/vie_scolaire/psl/mitic.htm.

formation, tant dans l'intention éducative que dans les axes de développement, a été abordé et s'il a contribué à l'enrichissement des apprentissages des élèves.

Une organisation plus apprenante

En transposant les connaissances de la classe dans la vie de l'élève, les domaines généraux de formation lui permettent d'apprendre plus que ce que lui offrent les disciplines, ce qui représente une sorte de plus-value des disciplines. Ces domaines l'amènent aussi à réfléchir sur les connaissances acquises et à se questionner sur leur importance dans sa vie quotidienne et dans l'optique de l'apprentissage tout au long de la vie. Ces actions ne peuvent toutefois s'actualiser sans le recours à une organisation qui permette d'établir ces liens entre l'école et la réalité environnante en jugulant les luttes disciplinaires et en aménageant le temps et les lieux scolaires.

*Des
aménagements à
faire*

Il est possible de trouver une telle organisation à l'école secondaire Sainte-Anne dans le projet *Groupes intégrés*. Ce projet est axé sur la mise en place d'un cadre d'enseignement qui amène les élèves à fonctionner à leur rythme dans un contexte individualisé, puis à travailler dans des projets. Ceux-ci permettent aux élèves de réinvestir et de consolider leurs apprentissages, puis de s'approprier de nouveaux savoirs. Des rencontres hebdomadaires et un suivi quotidien font partie de l'encadrement et s'inscrivent dans un processus de titulariat. Des séances de concertation se tiennent lors des journées pédagogiques et des activités thématiques ont lieu à l'heure du dîner. Bien que chaque membre du personnel enseignant puisse traiter les domaines généraux en fonction de ses intérêts et de ceux de ses élèves, la concertation dans l'école apporte des enrichissements évidents qui dépassent le partage du matériel et des scénarios pour toucher les échanges sur la pratique éducative à l'intérieur et hors de la classe.

*Des exemples à
suivre*

Pour sa part, l'école Bienville dispose de ressources humaines, pédagogiques et financières particulières que lui confère sa participation à certains programmes gouvernementaux et privés. Parallèlement, elle a opté pour une organisation pédagogique plus adaptée à sa réalité, entre autres en instaurant les groupes multiâges, les regroupements ponctuels d'élèves en fonction d'un projet élaboré par l'équipe-cycle ou l'équipe-école et le *looping*²⁵. Dans le cadre de la marge de manœuvre prévue dans le régime pédagogique, elle a également fait le choix de structurer autrement l'horaire scolaire afin de libérer du temps, qui est consacré à des rencontres pédagogiques ou à des séances de partage et d'échange entre les intervenants scolaires et extrascolaires, tels ceux venant du centre communautaire ou du centre local de services communautaires.

²⁵ Le *looping* consiste, pour une enseignante ou un enseignant, à cheminer avec le même groupe d'élèves tout le long d'un cycle d'apprentissage.

L'organisation doit aussi exprimer la volonté d'aménager les lieux physiques de l'école. Par exemple, à l'école secondaire Sainte-Anne, des locaux ont été réaffectés à la création d'îlots de travail qui encadrent un local dédié plus spécifiquement aux technologies, aux laboratoires de langues, à la lecture, etc. À l'école secondaire Lindsay Place, le personnel enseignant du premier cycle du secondaire est regroupé dans une salle adjacente aux classes et permettant des échanges, une planification commune, une plus grande disponibilité du personnel enseignant auprès des élèves et un meilleur encadrement des projets.

*Des lieux propices
à l'apprentissage
et à la
collaboration*

Selon la Commission, ces façons de voir l'organisation comme étant au service de la réussite des élèves exigent toutefois que des deuils corporatifs soient vécus afin d'assurer une plus grande mobilisation des intervenants scolaires. En réduisant les luttes disciplinaires et en canalisant les rapports de force entre les différents acteurs, il est possible de passer d'une organisation morcelée à une organisation interdisciplinaire. La Commission pense également que, par la participation la plus large possible des différents partenaires, l'organisation peut développer des capacités de changement dans sa structure, dans sa culture, dans sa conception et dans son organisation du travail, permettant ainsi l'émergence d'une organisation apprenante, c'est-à-dire une organisation à l'intérieur de laquelle les individus exploitent leur capacité à créer les résultats qu'ils désirent, où de nouveaux modèles de pensée sont élaborés et où les aspirations collectives sont encouragées (Senge, 1991).

*Une organisation
qui apprend*

5.4 Des ressources pour innover

Les domaines généraux de formation constituent une pièce nouvelle dans le Programme, et cette nouveauté peut amener les différents partenaires de la communauté éducative à vivre une certaine forme d'insécurité. Toutefois, la Commission des programmes d'études pense que, grâce à la démarche qu'elle a menée pour la rédaction de cet avis, le milieu dispose des ressources nécessaires à une prise en compte réussie de ces domaines.

*Des savoirs
d'expérience à
intégrer*

En effet, la Commission a la conviction profonde que les écoles et les milieux disposent d'une expertise riche et que le défi qui se pose est de mobiliser les ressources scolaires et extrascolaires afin de générer des connaissances, des compétences et des savoirs professionnels. Dans ce contexte, l'école pourrait être considérée comme une organisation dédiée à la collecte et au partage du savoir d'expérience. Celui-ci est le plus souvent dissimulé non seulement dans les processus, les pratiques et les gens, mais aussi dans les valeurs qui fondent cette même organisation qui devient apprenante.

Cet apprentissage pourrait également s'actualiser par le recours à des scénarios qui proposeraient, pour chaque domaine général de formation, quelques exemples concrets pouvant guider les enseignantes et les enseignants et soutenir leur pratique pédagogique. En ce sens, les exemples

*Des ressources
didactiques
adaptées pour
actualiser les
domaines*

de situations d'apprentissage tels que ceux qu'il est possible de trouver dans le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, au premier cycle du secondaire, sont intéressants. Pour la Commission, bien que le matériel didactique revête une indiscutable utilité, il peut néanmoins être hasardeux de recourir uniquement au matériel élaboré par les maisons d'édition pour espérer amener le personnel à contextualiser les apprentissages et les élèves, à leur trouver du sens. En effet, l'utilisation d'un même matériel pour une classe donnée risque de limiter la marge de manœuvre du personnel enseignant, non seulement dans le choix des situations d'apprentissage et d'évaluation, mais aussi dans le choix des méthodes et des approches pédagogiques. De plus, il semble virtuellement impossible de tenir compte, dans un même matériel, de toutes les problématiques auxquelles devraient faire face les élèves, ce qui limite la prise en compte de leurs champs d'intérêt et de leurs besoins.

***généraux de
formation***

Pour la Commission, la recherche universitaire a une influence déterminante dans l'intégration des domaines généraux de formation à la pratique éducative, car elle peut précéder, fonder ou éclairer le changement. En créant des liens avec le milieu scolaire, elle peut également instrumenter le système en le préparant aux innovations curriculaires, pédagogiques ou didactiques. En ce sens, les efforts déployés par les chercheurs universitaires, qu'ils soient rattachés ou non à des centres²⁶, comportent une valeur inestimable et sont représentatifs de ce partenariat entre le milieu et la recherche, permettant ainsi de répondre à la préoccupation que le Conseil supérieur énonçait en 1995, à savoir la nécessité de « créer une meilleure synergie entre les intérêts de la société, ceux du système éducatif et ceux de la recherche et des chercheurs » (CSE, 1995, p. 65).

***Un partenariat à
consolider***

La Commission estime également que la présence des domaines généraux de formation nécessite que des liens soient établis entre les acteurs du milieu scolaire, mais aussi entre eux et des personnes-ressources extérieures à l'école. Dans ce sens, les forums, les congrès et les colloques, l'utilisation du réseau Internet ou le recours à un organisme, comme le Center of Excellence de l'école secondaire Lindsay Place, peuvent contribuer à l'émergence d'une communauté éducative plus globale.

***La nécessité de
tisser des liens***

26 Plusieurs de ces centres ont pour objectif d'assurer des liens entre le milieu scolaire et le milieu de la recherche universitaire. On peut nommer, à titre d'exemples, ceux explorés au cours de la recherche effectuée pour l'élaboration du présent avis : le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), le Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et la Chaire de recherche du Centre de formation en entreprise et récupération (CFER).

Par ce qui précède, la Commission encourage le ministère de l'Éducation à soutenir l'engagement des milieux scolaires. Il doit toujours assurer une offre de services pertinente en matière de formation continue. Il doit également poursuivre ses efforts afin de s'assurer que les différents partenaires, au premier chef le personnel de l'école, puissent développer des modèles de concertation et de collaboration. Dans ce contexte, la Commission pense que les budgets supplémentaires ne sont pas une condition *sine qua non* de la réussite des élèves, mais qu'ils permettent aux écoles de jouer sur les conditions de cette réussite.

*Les
responsabilités du
ministère de
l'Éducation*

Le Ministère doit aussi veiller à ce que le matériel didactique et les outils pédagogiques soient conformes à la lettre et à l'esprit de la réforme du curriculum, plus particulièrement à l'intégration des domaines généraux de formation. Il doit surtout s'assurer de la cohérence de ses diverses productions et, en particulier, du Programme, afin que tous ceux qui sont interpellés par l'éducation puissent comprendre que le tout vaut mieux que la somme des parties.

Conclusion

Le présent avis sur les domaines généraux de formation a été produit à l'initiative de la Commission des programmes d'études, tout comme celui touchant les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire, intitulé *Pour des élèves différents, des programmes motivants*. Il constitue la première contribution de la Commission dans le cadre de son mandat concernant l'adaptation continue des programmes et a pour objectif l'amélioration de la qualité du Programme de formation de l'école québécoise. Le point de départ de ce travail se situe dans les appréhensions de la Commission à l'égard du déploiement des domaines généraux de formation dans le Programme. Cette inquiétude n'est pas nouvelle puisque des avis antérieurs en font également mention. Cet élément du Programme, très novateur, soulève néanmoins des ambiguïtés relatives à son statut et à sa prise en compte.

En effet, les domaines généraux de formation possèdent un potentiel intégrateur. Malheureusement, leur présentation vague et les variances dans les modalités de leur prise en compte dans le Programme ne mettent pas en évidence cette richesse ni ne permettent d'y voir toutes les possibilités qu'ils offrent pour le développement de compétences et l'acquisition de connaissances. D'ailleurs, il est difficile pour les différents intervenants du milieu de saisir leurs responsabilités concernant cet élément du Programme, que ce soit au regard des disciplines ou à travers les services éducatifs complémentaires et le projet éducatif. De surcroît, l'évaluation de leur prise en compte est énigmatique.

La Commission a donc vérifié, par des recherches et des observations dans le milieu, si ses appréhensions étaient fondées. Les constatations faites témoignent de l'existence de plusieurs lacunes tant du point de vue de la compréhension des domaines généraux de formation que de celui de leur intégration dans la pratique éducative. Dans la plupart des cas, les projets examinés lors des visites d'écoles et de la revue d'expériences sur le sujet sont reliés aux domaines généraux, mais *a posteriori* et d'une manière fortuite. Il n'en demeure pas moins qu'au préscolaire et au primaire, des problèmes existent, notamment sur le plan de leur intégration dans la planification des différents projets, et qu'au secondaire, la façon dont la prise en compte est envisagée paraît incomplète.

À partir de toute cette démarche et d'une réflexion approfondie, la Commission a développé sa propre vision des domaines généraux de formation. Pour elle, ils sont des lieux de transfert, de contextualisation et d'intégration des apprentissages permettant le développement des dimensions cognitive, sociale et personnelle de l'élève. Ils apportent une plus-value à la formation, sous-tendent un nouveau rapport au savoir, donnent du sens aux apprentissages et maintiennent la motivation. De plus, ils invitent les différents partenaires à se mobiliser.

La Commission propose quatre orientations dans le but de favoriser la prise en compte des domaines généraux de formation. La première orientation invite à faire de l'éducation à la citoyenneté le fil unificateur de ces derniers. Elle insiste sur leur apport dans la formation du jeune citoyen. L'éducation à la citoyenneté se retrouve non seulement dans ces cinq domaines, mais aussi dans les disciplines d'enseignement et les visées de formation. Cette constatation mène à la deuxième orientation, c'est-à-dire l'importance de mentionner d'une façon explicite et suffisante les liens entre ces domaines et les programmes disciplinaires, les programmes des services complémentaires et le projet éducatif. De plus, étant donné l'étendue des sujets qu'offrent les domaines généraux de formation, ils ouvrent la porte à la différenciation et à la diversification; ils pourraient donc servir de source d'inspiration pour une pédagogie différenciée et dans l'élaboration de programmes différenciés et de programmes à option, favorisant ainsi la réussite éducative. Finalement, puisque les domaines généraux de formation donnent lieu à une concertation et à une collaboration de tous les partenaires de la communauté éducative, il serait avantageux de préciser les tâches et les responsabilités de ces derniers.

Consciente que la réforme du curriculum est encore récente et que l'implantation du Programme n'a pas encore franchi officiellement le seuil de l'enseignement secondaire, la Commission énonce toutefois des recommandations pour que soit bien précisée la place des domaines généraux de formation et qu'il soit fait en sorte que l'ensemble des intervenants du milieu scolaire comprennent leur signification, en saisissent bien la portée et perçoivent leurs interrelations avec les autres éléments du Programme. Elle conclut en dégageant de ses travaux des stratégies visant à favoriser leur prise en compte. Ces stratégies mettent en évidence la nécessité que les partenaires soient informés, formés, engagés, collectivement responsables et qu'ils puissent évoluer dans une organisation apprenante tout en disposant de ressources diverses.

Tout au long de ses travaux, la Commission est restée conforme à une démarche répondant aux principes directeurs qui orientent la préparation de ses différents avis, à savoir une démarche transparente, rigoureuse, enracinée, constructive et cohérente. Dans le cadre de son mandat en matière d'adaptation continue des programmes, la Commission exerce sa fonction de veille qui l'amène à rester en contact avec les milieux de la recherche et de la pratique en éducation. Ce mandat est important aux yeux de la Commission, car il assure une mise à jour permanente du Programme, évitant ainsi une réécriture systématique de celui-ci tous les dix ou quinze ans. L'adaptation continue assure également un ajustement aux changements rapides d'une société en constante évolution. Elle contribue, tout comme les analyses de programmes, à garantir la qualité du Programme de formation. L'intention, dans cet avis, est d'amener les élèves à acquérir des savoirs plus contextualisés et plus significatifs dans un nouveau rapport au savoir, à eux-mêmes et au monde. Cet avis vise également un rehaussement culturel du Programme tout en favorisant des

apprentissages plus intégrés. La Commission espère qu'il amènera, chez tous les partenaires de la communauté éducative, une réflexion fructueuse permettant de poursuivre l'objectif commun de la réussite pour tous.

Expertes et experts consultés dans le cadre de l'élaboration de cet avis

Yvan D'Amours

Coordonnateur

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires

Ministère de l'Éducation

Denis Bédard

Professeur titulaire

Département de pédagogie

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

Paul Inchauspé

Consultant en éducation

Président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum

Membre du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire

Membre de la Commission des États généraux sur l'éducation

Arthur Marsolais

Consultant en éducation

Membre retraité de la permanence du Conseil supérieur de l'éducation

Écoles visitées

École primaire L'Aquarelle, Rimouski

Sylvie Dubé, directrice
Diane D'Astous, directrice adjointe
Manon Gagnon, présidente du conseil d'établissement
Hélène Bégin, enseignante, 1^{er} cycle
Lise Chouinard, enseignante, 1^{er} cycle, adaptation scolaire
Marie Gaudreau, responsable du service de garde
Colette Saindon, enseignante, 2^e cycle, adaptation scolaire
Hélène St-Pierre, orthopédagogue
Joannie Leclerc, élève, 3^e cycle
Anne-Marie Rioux, élève, 3^e cycle

École secondaire Sainte-Anne, Daveluyville

Alain Desruisseaux, directeur
Éric Mercier, directeur adjoint
Marielle Halde, présidente du conseil d'établissement
Stéphane Laroche D., enseignant, mathématique et sciences, 1^{er} cycle
René Prince, enseignant, groupes intégrés
Marie-Claude Thériault, conseillère en orientation
Xavier Blais, élève, groupes intégrés
Alexandra Raymond, élève, enseignement secondaire ordinaire

École alternative Saint-Sacrement, Trois-Rivières

Pierre Blanchette, directeur
Nathalie Cauchon, présidente du conseil d'établissement
Renée Beauchesne, enseignante, 2^e cycle
Martine Bergeron, enseignante, 1^{er} cycle
Nathalie Cossette, enseignante, 3^e cycle
Line Desgagné, animatrice, vie spirituelle et engagement communautaire

École Bienville, Montréal

Francine Ladouceur, directrice
Marie Péloquin, directrice adjointe
Julie Beauséjour, enseignante, 3^e cycle
Christian Béliveau, enseignant, éducation physique; enseignant-ressource
Claude Corbeil, conseiller pédagogique
Richard Émond, enseignant-ressource
Julie Hébert, enseignante, 3^e cycle
Claudine Lajeunesse, enseignante, 1^{er} cycle, classe multiprogramme

École secondaire Lindsay Place, Montréal

Bernie Buckley, directeur
Deberah Heuff, directrice adjointe
Stephen Brayne, conseiller pédagogique
Susan Brayne, enseignante, mathématique et sciences
Christiane Corbeil, enseignante, enseignement moral et religieux, et histoire
Martine Lemaire, enseignante, français, géographie et histoire
Keith Morris, enseignant, anglais et mathématique

École des Cimes, Beauport

Claude Blais, directeur
Sylvie Lévesque, conseil d'établissement
Hélène Blais, enseignante, préscolaire
Louise-Marie Desbiens, enseignante, musique et danse
Julie Desroches, éducatrice spécialisée
Nathalie Neault, enseignante, 1^{er} cycle
Paula Tremblay, éducatrice, service de garde
Laurenne Turcotte, enseignante, 2^e cycle

Projet *Radio-Étincelle*

Lyse-Diane Laflamme, directrice, école Saint-Paul-Apôtre, Commission scolaire de la Capitale
Johanne Morin, enseignante, 3^e cycle, école Sainte-Marguerite, Commission scolaire de la Beauce-Étchemin
Nicolas Beaulieu, technicien en éducation spécialisée, école Sainte-Marguerite, Commission scolaire de la Beauce-Étchemin

**Membres et personnel
de la Commission des programmes d'études**

Présidente de la Commission :

Monique Hébert, directrice générale
Commission scolaire des Patriotes

Membres de la Commission :

Anne Beaulieu, parent d'élèves
Commission scolaire de la Capitale
Hervé Bergeron*, enseignant de français au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs
Jean Bissonnette, enseignant du domaine de l'univers social au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs
Brigitte Fecteau, enseignante au présecondaire
Commission scolaire de Portneuf
Kim Gromko**, enseignante au primaire
Commission scolaire Lester-B.-Pearson
Richard (Dik) Harris, professeur de physique
Université McGill
Pierre Laperrière*, enseignant d'histoire au secondaire
Commission scolaire des Trois-Lacs
Gisèle Laramée, adjointe de la directrice des études
Collège Édouard Montpetit
Carole Lavoie***, directrice des études
Cégep de Sainte-Foy
Mario Moisan, conseiller pédagogique
Commission scolaire des Laurentides
Richard Pallascio, professeur de didactique des mathématiques
Université du Québec à Montréal
Édith Roussel, enseignante au primaire
Commission scolaire René-Lévesque
Diane Savard, enseignante du domaine des arts au secondaire
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Personnel de la Commission :

Abdoulaye Barry, spécialiste en sciences de l'éducation
Francine Bédard-Hô****, agente de recherche
Francine Bélanger, coordonnatrice
Agathe Fiset, spécialiste en sciences de l'éducation
Marcelle Maheux, agente de secrétariat
Denis Royer, spécialiste en sciences de l'éducation

- * Les mandats de MM. Bergeron et Laperrière ont pris fin en janvier 2004.
- ** Le mandat de M^{me} Lavoie a pris fin en septembre 2003
- *** Le mandat de M^{me} Gromko a pris fin en mars 2004.
- **** M^{me} Bédard-Hô a été membre de la permanence jusqu'en novembre 2003.

Bibliographie

- ALBERTA LEARNING. « Santé et préparation pour la vie. Guide de mise en œuvre », *Learning*, [En ligne], 2003, [<http://www.learning.gov.ab.ca/french/sante/guide/default.asp>] (2004).
- ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. *L'activité éducative. Une théorie, une pratique : la mise en œuvre du projet d'intégration*, Montréal, Bellarmin, 1984, 130 p.
- ARPIN, Lucie et Louise CAPRA. *L'apprentissage par projets*, Montréal, Chenelière/Didactique, 2001, 258 p.
- AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1999, 127 p.
- BÉDARD, Denis. « Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment? Le cas d'un cours universitaire du premier cycle », chapitre de livre à paraître dans N. Rege Collet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck, [à paraître].
- BERNARDIN, Jacques. « Le rapport au savoir, nouveau handicap? » *Traces de changements*, [En ligne], 2003, [http://www.changement-egalite.be/article.php3?id_article=104] (2004).
- BROSSARD, Luce. « Maintenir le cap sur les finalités. Entrevue avec Michel Develay », *Vie pédagogique*, n° 117, novembre-décembre 2000, p. 5-6.
- CÉRÉ, Robert. « Vivre ensemble et participer à la vie démocratique à la polyvalente Bélanger », *Vie pédagogique*, [En ligne], 2003, [<http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/>] (2004).
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Enseignement secondaire, premier cycle*, avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise, Québec, 2003a, 52 p.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Citoyenneté, éducation à la citoyenneté et programmes d'études*, document de travail préparé par Abdoulaye Barry, Québec, septembre 2003b, 18 p.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Essai de définition de domaines généraux de formation. Concepts et réseaux conceptuels. Revue de littérature*, document de travail préparé par Denis Royer, Québec, décembre 2003c, 9 p.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Les domaines généraux de formation : objet d'examen en adaptation continue*, document de travail préparé par Francine Bédard-Hô et Denis Royer, Québec, juin 2003d, 28 p.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Les domaines généraux de formation, le cadre légal, le projet éducatif et les programmes de services complémentaires. Pour établir des liens dans la communauté éducative*, document de travail préparé par Denis Royer, Québec, septembre 2003e, 7 p.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Pratiques de contextualisation et développement des compétences : le cas de l'Union européenne*, document de travail préparé par Denis Royer, Québec, septembre 2003f, 29 p.

- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Guide général pour l'examen du Programme de formation*, Québec, 2003g, 6 p.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Pour des élèves différents, des programmes motivants*, avis au ministre de l'Éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire, Québec, 2002, 39 p.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, Québec, 2000, 63 p.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, version consolidée, Québec, 1999, 35 p.
- COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*, Québec, 1998, 48 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 1999, 75 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté*, rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998, Québec, 1998, 109 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Vers la maîtrise du changement en éducation*, rapport annuel autres sur l'état et les besoins en éducation 1994-1995, Québec, 1995, 91 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1994, 116 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*, avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1991, 57 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1983-1984, Québec, 1985, 62 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'État et les besoins de l'éducation : rapport 1976-1977*, Québec, 1978, 272 p.
- CURRICULUM COUNCIL. *National Curriculum Standards Reform for Kindergarten, Elementary School, Lower and Upper Secondary School and Schools for the Visually Disabled, the Hearing Impaired and the Otherwise Disabled. Synopsis of the Report*, [s. Sl.], juillet 1998.
- DEVELAY, Michel. « Trouver du sens à l'école », *Apprendre autrement aujourd'hui?*, [En ligne], [s. d.], [http://education.cite-sciences.fr/education/apprendre/pourquoi_p1.htm] (2004).
- DUMONT, Fernand. *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH, 1968, 233 p.
- EISNER, Elliot W. « Preparing for Today and Tomorrow, New Needs, New Curriculum », *Educational Leadership*, vol. 61, n° 4, décembre 2003-janvier 2004, p. 6-10.

- EURYDICE. « Les compétences clés : un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire », *Le réseau d'information sur l'éducation en Europe*, [En ligne], 2003, [<http://www.eurydice.org>] (2004).
- FRENAY, Mariane et Denis BÉDARD. « Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert », dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004, p. 239-267.
- FULLAN, M. et S. STIEGELBAUER. *The New Meaning of Educational Change*, 2^e édition, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, Teachers College, Columbia University, 1991.
- GAGNON, Nicole et Marthe VAN NESTE. « Développer la magie de l'enseignement, Le pourquoi et le comment des domaines généraux de formation », *Vie pédagogique*, n° 129, novembre-décembre 2003, p. 14-18.
- GALICHET, François. « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, 2002, p. 105-124.
- GARDNER, Howard. *Les intelligences multiples. Pour changer l'école. La prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, 1996, 236 p. (Collection Psychologie).
- GOSSELIN, Gabriel. *Le projet comme outil pédagogique*, publié par le secteur du développement de la Fondation jeunes PROJET, Montréal, 1994, 34 p.
- GOVERNEMENT DE HONG KONG. *Curriculum Development*, [En ligne], [s. d.], [<http://cd.ed.gov.hk/en/>] (2004).
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique*, Québec, 2003a, 11 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 12 août 2003b, 25 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1999, 167 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, 40 p.
- GRIMARD, Karine. « Quand la désertion professionnelle se heurte à l'indifférence », *Nouvelles CSQ*, vol. 24, n° 4, Montréal, mars-avril 2004, p. 27.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. *Réaffirmer l'école*, Québec, 1997, 151 p.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE. *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, Québec, 1994, 45 p.
- GUY, Hélène. « Rien ne prédisposait ces élèves à devenir des héros à leurs yeux », *Vie pédagogique*, n° 130, février-mars 2004, p. 7-10.
- HÉBERT, Yvonne et Alan SEARS. *L'éducation à la citoyenneté*, [En ligne], 1998, [http://www.cea-ace.ca/media/fr/Citizenship_Education_FR.pdf] (2003).

- HENRY, Jacques et Jocelyne CORMIER. « Les 7 paradigmes de la réforme », *La réforme chez Discas*, [En ligne], [s. d.], [<http://discas.ca>] (2004).
- INCHAUSPÉ, Paul. *Éducateurs, écoles et refondation*, XXVI^e rencontre secondaire-cégep du Service régional d'admission du Montréal métropolitain, Montréal, 28 novembre 2000, 26 p.
- JONNAERT, Philippe. « Adaptation et non transfert », dans Philippe JONNAERT et Domenico MASCIOTRA, *Constructivisme. Choix contemporains : hommage à Ernst Von Glaserfeld*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, 323 p.
- JONNAERT, Philippe. « Une notion tenace », *Les Cahiers pédagogiques*, n^o 408, novembre 2002, p. 11-12.
- LAFERRIÈRE, Michèle. « Les parents décrocheurs », *Le Soleil*, 14 septembre 2003, p. A13-14.
- LAROSE, François. « Mutations du travail enseignant au Québec et stabilité des pratiques : les déterminants de la relation école-milieu », communication présentée au Colloque international *La profession enseignante au temps des réformes*, Montréal, 19, 20 et 21 novembre 2003.
- LEGENDRE, Marie-Françoise. *La logique d'un programme par compétences*, conférence pour le ministère de l'Éducation du Québec, mai 2002, 13 p.
- LESSARD, Claude et Liliane PORTELANCE. *Réflexions sur la réforme scolaire au Québec*, document remis à la Centrale des syndicats du Québec, Université de Montréal, septembre 2001, 89 p.
- McTIGHE, Jay et Grant WIGGINS. *Understanding by Design*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 1999, 201 p.
- MEIRIEU Philippe. *Quels apprentissages pour quelle société?*, [En ligne], 1996, [<http://perso.wanadoo.fr/ecole.mureils/reflexio/pmeirieu.htm>] (2004).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Programs and Services for Education Professionals*, [En ligne], 2001, [http://www.bced.gov.bc.ca/educprof_ps.htm] (2004).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Programmes d'études : français 10131. Version provisoire, avril 2003*, Direction des services pédagogiques, Fredericton, 2003, 129 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003a, 575 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec, 2003b, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*, Québec, 2003c, 68 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire*, Direction de la formation générale des jeunes, Québec, 2002a, 124 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*, Direction générale de la formation des jeunes, Québec, 2002b, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite. L'approche orientante*, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec, 2002c, 54 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, 2001, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Québec, 1999, 15 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1997, 37 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Exposé de la situation*, Les États généraux sur l'éducation, Québec, 1996, 90 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Faire avancer l'école*, Québec, 1993, 39 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, 163 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Québec, 1977, 147 p.
- ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL. *Évaluation et sanction des études. Programme de premier cycle du secondaire (PPCS)*, Collège Notre-Dame-de-Lourdes, [s. d.], 90 p.
- PERRENOUD, Philippe. « Mobiliser les savoirs », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 408, novembre 2002, p. 39-40.
- PERRENOUD, Philippe. « L'école saisie par les compétences », texte reprenant et prolongeant certains éléments de la conférence d'ouverture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, *Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins*, Québec, 7 octobre 1999, 21 p.
- ROEGIERS, Xavier. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, 297 p.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London, Temple Smith, 1983, 374 p.
- SENGE, Peter. *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*, traduit et adapté de l'américain par Hervé Pagnol, Paris, FIRST, 1991, 462 p.

SOCIÉTÉ DES ÉTABLISSEMENTS EN BACCALAURÉAT INTERNATIONAL DU QUÉBEC. *L'éducation internationale*, [En ligne], 2003-2004, [<http://www.sebiq.ca>] (2004).

TARDIF, Jacques. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques, 1999, 222 p.

THE BOYER COMMISSION ON EDUCATING UNDERGRADUATES IN THE RESEARCH UNIVERSITY. *Reinventing Undergraduate Education. A Blueprint for America's Research Universities*, [s. l.], Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, [s. d.], 45 p.

TRESSOL, Jean-François. « Dessine-moi le transfert », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 408, novembre 2002, p. 17-19.

L'école québécoise se renouvelle, sous l'impulsion de la réforme de l'éducation, pour mieux prendre en compte la diversité des élèves qui la composent et favoriser leur réussite. Par l'entremise des domaines généraux de formation qu'il propose, le Programme de formation de l'école québécoise se préoccupe du développement des dimensions cognitive, sociale et personnelle de l'élève. L'école s'engage, petit à petit, dans un nouveau rapport aux savoirs, plus significatif pour l'élève, basé sur la contextualisation, l'intégration et le transfert des apprentissages. C'est ainsi qu'au fil des savoirs qu'il construit et des compétences qu'il développe, l'élève se responsabilise, en phase avec la société et le monde auxquels il appartient. En consacrant cet avis aux domaines généraux de formation, la Commission a voulu mettre en lumière ces aspects innovateurs et structurants pour l'enseignement et l'apprentissage et donner des pistes pour leur prise en compte.

Pour actualiser les intentions éducatives des domaines généraux de formation, la Commission propose de leur donner un fil conducteur : l'éducation citoyenne. C'est ainsi que l'école québécoise d'aujourd'hui pourra mieux préparer les jeunes à relever les défis du XXI^e siècle.