

**Bibliothèque
et Archives
nationales**

Québec



Le présent fichier est une publication en ligne reçue en dépôt légal, convertie en format PDF et archivée par Bibliothèque et Archives nationales du Québec. L'information contenue dans le fichier peut donc être périmée et certains liens externes peuvent être inactifs.

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 10 mars 2009.

Section du dépôt légal



À surveiller

M'abonner

Autres publications

RÉACTIONS ET COMMENTAIRES SUR LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

(Premier cycle)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

1. UN IMPORTANT EFFORT DE RENOUVELLEMENT... MAIS DES IMPRÉCISIONS INQUIÉTANTES

Des aspects qui répondent aux attentes de la Commission

[Un rajeunissement évident](#)

[Une concision appréciée](#)

[Un espace intéressant aux apprentissages liés à la communication](#)

[Une marge de manœuvre nécessaire](#)

Des aspects qui commandent des améliorations

[Des données importantes qui manquent à l'appel](#)

[Une approche par compétences à géométrie variable](#)

[Une imprécision problématique](#)

[Une dimension culturelle parfois limitée](#)

[Des liens trop implicites](#)

[Des informations complémentaires absentes ou dont l'utilité est incertaine](#)

2. DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE VALEUR INÉGALE

L'éducation préscolaire

[Éducation préscolaire : un programme qui appelle des réaménagements considérables](#)

Le domaine des langues

[Une disparité entre les disciplines qu'on s'explique mal](#)

[Anglais, langue d'enseignement : un programme novateur](#)

[Français, langue seconde et Immersion : de bons programmes, si le temps le permet](#)

Le domaine de la technologie, des sciences et des mathématiques

[Mathématique : un programme de grande qualité](#)

Le domaine des arts

[Art dramatique : un programme prometteur](#)

Le domaine du développement personnel

[Éducation physique et éducation à la santé : un programme qui traduit de manière incomplète des orientations pertinentes](#)

[Enseignement moral et religieux catholique ou protestant : des programmes conformes aux exigences de la réforme](#)

[Enseignement moral : un programme qui commande une réécriture](#)

CONCLUSION

ANNEXE 1 LISTE DES MEMBRES DES COMITÉS D'EXPERTS ET D'EXPERTES

[INTRODUCTION](#)

En vertu de l'article 477.4 de la Loi sur l'instruction publique, la Commission des programmes d'études a pour mission de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative aux programmes d'études qu'il établit. Le 14 mai dernier, dans une lettre qu'il adressait à la Commission, le ministre de l'Éducation l'invitait à lui faire part, dans les meilleurs délais, de ses réactions et de ses commentaires à l'égard du Programme de formation déposé à la mi-mars(1). C'est en réponse à cette demande que le présent document a été préparé.

Par son examen du Programme de formation, la Commission vise à vérifier si il est conforme aux exigences qu'elle a formulées dans son avis sur les orientations et encadrements(2), dans le but de tenir compte de l'énoncé de politique éducative *l'école, tout un programme* et du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum intitulé *Réaffirmer l'école*. Ces exigences ayant reçu un accueil favorable de la ministre de l'Éducation de l'époque, M^{me} Pauline Marois(3), la Commission s'attend à ce qu'elles aient été prises en considération dans l'élaboration des programmes qui lui sont soumis pour examen.

La Commission estime que, pour en garantir la qualité, elle doit mener son examen des programmes avec rigueur et s'appuyer sur une expertise diversifiée. C'est pourquoi elle a adopté une démarche qui prévoit, pour éclairer ses membres dans la prise de décisions, la mise sur pied d'un comité d'experts et d'expertes pour l'examen de chaque programme d'études et, au besoin, la réalisation d'études documentaires et d'entrevues auprès d'informatrices et d'informateurs clé(4).

À ce jour, la Commission a mené à terme l'examen de dix des quatorze programmes d'études que contenait le Programme de formation qui lui a été soumis à la mi-mars. Pour les quatre programmes restants (français, langue d'enseignement, arts plastiques, danse et musique), elle prévoit formuler ses commentaires au début de l'automne(5).

Par ailleurs, consciente de l'échéancier ministériel et de l'obligation qui lui incombe d'agir avec diligence si elle veut faire œuvre utile, la Commission a choisi de livrer dès maintenant les résultats de son examen de la version provisoire du Programme de formation, malgré son caractère partiel. Même si quelques programmes appellent des réaménagements importants, notamment ceux de l'éducation préscolaire et de l'enseignement moral, dans plusieurs cas, il s'agit plutôt de compléter et de préciser l'information existante. Considérant que l'imprécision qui caractérise plusieurs composantes des programmes d'études peut en réduire considérablement la portée et en compromettre la mise en œuvre, la Commission s'est empressée de faire connaître son opinion de façon à permettre au Ministère d'intervenir avant d'amorcer l'expérimentation et avant que la production du matériel didactique soit trop avancée.

Au fil de l'examen des programmes d'études, la Commission a constaté que, souvent, les mêmes interrogations et critiques revenaient d'un programme à l'autre. Pour éviter la redondance, elle a donc décidé de formuler un ensemble de commentaires de nature plutôt générale. Ceux-ci font l'objet du premier chapitre du présent document. Dans le second chapitre, la Commission fait part de commentaires particuliers relativement à chacun des programmes d'études dont elle a, à ce jour, terminé l'examen.

1. [UN IMPORTANT EFFORT DE RENOUVELLEMENT MAIS DES IMPRÉCISIONS INQUIÉTANTES](#)

[Des aspects qui répondent aux attentes de la Commission](#)

[Un rajeunissement évident](#)

Pour l'essentiel, les programmes d'études actuels du premier cycle du primaire ont été élaborés au début des années 80. L'une des attentes exprimées dans le cadre des États généraux sur l'éducation était de leur faire subir une « cure de rajeunissement ». Sur ce plan, les programmes que la Commission a examinés jusqu'à maintenant répondent le plus souvent à cette attente. En règle générale, la révision a bien tenu compte des développements des dernières décennies en psychologie cognitive, en pédagogie et en didactique. La Commission est d'avis que le rôle actif réservé à l'élève dans la construction de ses savoirs, la fonction de médiateur confiée au personnel enseignant et le parti pris en faveur de savoirs signifiants plutôt que de connaissances encyclopédiques correspondent à une conception renouvelée de l'apprentissage sur laquelle il est pertinent de fonder la révision du Programme de formation. La présentation des programmes d'études par domaine et par cycle, allée à un souci d'ouverture à l'interdisciplinarité et à la transversalité, même si celui-ci gagnerait souvent à être plus explicite, représente aussi un acquis important, car elle permet de rompre avec la parcellisation du curriculum et avec la perte du sens des apprentissages qui en découlait généralement pour l'élève. L'examen des programmes révèle également que, dans bon nombre de cas, ils tiennent compte de l'évolution de la discipline en question, soit en introduisant de nouveaux contenus, soit en faisant référence à des moyens d'apprentissage plus modernes.

[Une concision appréciée](#)

Se faisant l'écho des demandes répétées des intervenants du milieu scolaire, la Commission a demandé, dans son avis *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*, d'une part, que les objectifs touchant les apprentissages essentiels soient peu nombreux et qu'ils ne soient pas découpés en objectifs intermédiaires ni en stratégies d'enseignement et, d'autre part, que la présentation matérielle soit identique pour tous les programmes, claire et accessible. Malgré certaines réserves, qu'elle exposera plus loin dans le présent texte, la Commission apprécie la concision des programmes examinés et le fait que leur présentation soit identique.

[Un espace intéressant aux apprentissages liés à la communication](#)

Dans le prolongement de l'énoncé de politique éducative *l'école, tout un programme*, qui stipulait que la maîtrise de la langue devait être une préoccupation dans toutes les disciplines, la Commission avait rappelé, dans son avis sur le Plan de formation (6), qu'il était important que chaque domaine tienne compte des apprentissages liés à la communication. Force est de reconnaître qu'un effort notable a été fait en cette matière. Ces apprentissages, que l'on considérerait comme allant de soi dans les programmes du domaine des langues, sont maintenant fort bien pris en charge dans des programmes qui leur étaient traditionnellement étrangers, notamment celui de mathématique.

[Une marge de manœuvre nécessaire](#)

Dans son avis sur les orientations et encadrements, la Commission avait demandé que les programmes d'études soient conçus de manière à laisser au personnel enseignant la possibilité d'adapter son enseignement en fonction des besoins de ses élèves. Cela suppose que les méthodes, les stratégies et les approches pédagogiques ne soient pas prescrites dans les programmes, mais laissées au choix du personnel enseignant. La Commission avait aussi recommandé que l'organisation des apprentissages à l'intérieur d'un cycle soit du ressort des enseignants et enseignantes. Malgré certaines réserves en ce qui a trait à l'imprécision des programmes et au sens donné à l'enrichissement, qui seront expliquées plus loin, la Commission considère que les programmes d'études examinés permettent l'exercice de la marge de manœuvre du personnel enseignant. Il s'agit là d'une qualité du Programme de formation, qu'il importe de préserver.

[Des aspects qui commandent des améliorations](#)

[Des données importantes qui manquent à l'appel](#)

- *Le temps requis pour les apprentissages essentiels et l'enrichissement*

En l'absence d'information précise sur le temps requis pour les apprentissages prévus dans chacun des programmes d'études, il est difficile d'en évaluer le réalisme. Dans la section « Généralités » du Programme de formation, il est stipulé que les programmes d'études ont été conçus en fonction de 75 p. 100 du temps d'enseignement alloué à la discipline en question dans la grille-matières, des suggestions d'enrichissement étant proposées pour combler le 25 p. 100 restant.

La Commission se demande ce qu'il advient des programmes dont le temps n'est pas alloué (arts, éducation physique et éducation à la santé, langue seconde). Elle avait demandé que ces programmes soient conçus en fonction d'une heure par semaine et qu'on y ajoute des contenus d'enrichissement qui permettraient, au choix de l'école, d'offrir une heure de plus d'enseignement par semaine (7). Le programme a-t-il effectivement été conçu en fonction d'une heure par semaine? Si oui, où les conseils d'établissement qui décident d'y consacrer deux fois plus de temps puiseront-ils les compléments de programme nécessaires? Il est clair que les suggestions actuelles d'enrichissement, relativement minces et assimilables à des activités qui pourraient servir aux apprentissages essentiels du programme, ne répondent pas à un tel besoin. Par ailleurs, dans le cas des programmes dont le temps est alloué par le Ministère, les suggestions d'enrichissement visent à combler le 25 p. 100 de temps que la Commission avait souhaité dégager pour permettre l'exercice de la marge de manœuvre du personnel enseignant. Il y aurait donc lieu de préciser le temps en fonction duquel chaque programme d'études a été conçu et de mieux circonscrire l'espace et le sens donnés à l'enrichissement.

- *L'adaptation aux élèves handicapés ou éprouvant des difficultés d'apprentissage*

La Commission s'attendait à ce que l'intention, annoncée dans l'énoncé de politique éducative *l'école, tout un programme*, d'adapter les programmes aux élèves ayant un handicap ou éprouvant des difficultés se traduise par des indications particulières dans les programmes d'études. Tel n'est pas le cas. La Commission reconnaît que l'approche par compétences retenue par le Ministère, notamment par la latitude qu'elle laisse, n'empêche nullement l'adaptation de l'enseignement. Toutefois, il serait utile que les programmes fournissent des points de repère en vue de faciliter le travail du personnel enseignant à cet égard.

- *La nature du document d'accompagnement*

La Commission a été informée par le Ministère qu'un document d'accompagnement viendrait compléter le Programme de formation. On y trouverait, notamment, des enseignements d'ordre général sur la conception de l'apprentissage, la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages de même que des exemples de tâches intégratrices dans chaque discipline. Bien que la Commission soit favorable à la publication de documents d'accompagnement afin de renseigner les enseignantes et enseignants sur certaines questions particulières – par exemple, l'exploitation des lieux éducatifs situés à l'extérieur de l'école ou l'adaptation de l'enseignement aux styles et aux rythmes d'apprentissage des élèves (8) – elle considère que ces documents ne doivent pas être substitués aux programmes d'études. En d'autres mots, dans la mesure où ce sont les programmes d'études et non les documents d'accompagnement qui ont un caractère prescriptif, il faut s'assurer qu'ils comportent tous les éléments essentiels à la définition et à l'évaluation des apprentissages visés.

[Une approche par compétences à géométrie variable](#)

La Commission ne remet pas en question le choix du Ministère d'élaborer le Programme de formation selon une approche par compétences. Toutefois, elle se demande s'il est pertinent que les compétences et les capacités à acquérir soient systématiquement les mêmes tout au long du parcours scolaire de l'élève, les variations selon les cycles d'études ne s'appliquant qu'aux autres composantes d'un programme (par exemple, les habiletés et les contenus disciplinaires). Certaines compétences ne pourraient-elles pas être acquises dans les premiers cycles d'études, alors que d'autres trouveraient un terrain plus fertile aux derniers cycles de la formation de base? La Commission s'inquiète de ce qu'elle perçoit comme une façon plutôt mécaniste et rigide de concevoir et d'appliquer l'approche par compétences. À la suite de l'examen du Programme de formation, elle reste avec l'impression que la quête de l'uniformité à tout prix prend souvent le pas sur la détermination de cibles d'apprentissage accordées au niveau de développement de l'élève, à ses acquis antérieurs et aux exigences de la discipline.

Par ailleurs, la Commission constate que, dans bien des cas, les composantes des programmes d'études s'éloignent passablement de la définition qui en est donnée dans le devis d'élaboration(9). Par exemple, le contexte de réalisation, souvent très général, permet rarement, contrairement à ce qui est annoncé, de délimiter l'étendue de la compétence pour un cycle donné. Les critères de réussite ne sont qu'occasionnellement les éléments observables, mesurables, univoques, clairs et précis qu'ils sont censés être. Cette définition des critères de réussite semble d'ailleurs restrictive. En effet, dans la mesure où, pour une bonne part, les capacités visées par les critères de réussite sont liées à l'activité mentale, aux démarches, aux stratégies et aux attitudes de l'élève, il ne paraît pas réaliste de chercher à ce que ces critères soient toujours directement mesurables et quantifiables.

La Commission estime que la définition même du terme « compétence » donnée par le Ministère « une compétence est un savoir agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) utilisées efficacement, dans des situations similaires » est réductrice et porte à confusion. Certes, pour qu'une compétence soit attestée, la performance doit être régulièrement répétée dans des situations comparables, c'est-à-dire qui ont assez de traits communs pour former une famille de situations. Cela ne signifie toutefois pas que l'exercice de la compétence doit toujours se faire dans des situations similaires, comme le laisse entendre la définition du Ministère(10). Malgré leurs traits communs, ces situations seront d'autant plus riches qu'elles seront différentes sous certains aspects et qu'elles permettront l'exercice de la compétence dans différents contextes, facilitant ainsi le transfert des apprentissages et leur réinvestissement dans un savoir-agir. Située dans le cadre étroit de « situations similaires », la compétence ne risque-t-elle pas d'être assimilée à un ensemble de tâches répétitives ou à de l'entraînement?

De plus, l'affirmation selon laquelle « l'ensemble des capacités sollicitées dans un contexte donné constitue le processus d'apprentissage de la compétence » donne à penser qu'il n'existe qu'un seul processus d'apprentissage et qu'il se résume à la somme des capacités à acquérir. Sans plus d'explications, il est difficile de déterminer si le terme « processus » fait référence à une démarche préétablie que l'on fait suivre à l'élève pour l'amener à progresser dans la discipline ou plutôt à son activité mentale, au changement intérieur qui s'opère en lui par l'apprentissage(11). La Commission constate une transposition inégale de cette définition du processus d'apprentissage dans les programmes d'études. Elle considère que la première interprétation n'est pas conforme à une conception de l'apprentissage centrée sur la construction des savoirs par l'élève(12) et elle remarque, non sans inquiétude, que, dans certains programmes, le processus d'apprentissage est associé à une démarche linéaire, dont le caractère séquentiel est d'ailleurs renforcé par la numérotation des capacités venant marquer chacune des étapes de ce processus. Par ailleurs, dans la mesure où le Ministère soutient que la réforme actuelle prend appui sur une conception renouvelée des savoirs, du rôle de l'élève et du rôle du personnel enseignant, la Commission est d'avis que la présentation de cette conception dans l'introduction au Programme de formation contribuerait à mieux faire comprendre les choix faits dans les différents programmes.

L'analyse du Programme de formation laisse voir différents niveaux de compétence, certaines étant plus englobantes (par exemple, rendre compte de ses acquis en formation langagière générale), d'autres ayant un caractère général (lire ou écrire), d'autres encore étant plus particulières (par exemple, apprécier des œuvres théâtrales ou ses réalisations et celles de ses camarades). Tout dépendant des programmes, certaines compétences semblent se développer de façon concomitante, alors que d'autres donnent plutôt l'impression de s'acquérir de façon indépendante. Il serait utile que ces différents niveaux de compétence de même que les liens à établir entre elles soient plus explicites de façon qu'il soit possible de comprendre la toile de fond de ce réseau de compétences et ainsi de mieux saisir les applications variables auxquelles elle donne lieu selon les programmes. En outre, l'ajout d'un tableau synthèse illustrant, pour chaque programme, les liens entre ses diverses composantes pourrait aider à en percevoir la cohérence interne.

En ce qui concerne le poids relatif à accorder à une compétence, il est parfois indiqué dans le texte portant sur le sens de celle-ci (par exemple, en français, langue seconde), mais il est le plus souvent absent. Cette situation soulève deux inquiétudes au sein de la Commission. D'une part, s'il revient à chaque école de décider du poids relatif de chaque compétence dans les programmes, le risque est grand que des inégalités importantes apparaissent dans la formation offerte aux élèves. D'autre part, l'absence d'indications à ce sujet fait craindre que le matériel didactique établisse cette pondération à la place des programmes d'études.

Une imprécision problématique

L'examen du Programme de formation révèle une imprécision qui touche plusieurs composantes des programmes d'études. Dans bon nombre de cas, les énoncés de compétence et les contextes de réalisation qui leur sont associés ne sont pas suffisamment précis pour permettre de bien cerner les résultats attendus de l'élève dans la discipline en question à la fin du cycle. Sur ce plan, les inquiétudes soulevées par la Commission dans son avis sur le Plan de formation, loin de se dissiper, n'ont fait que s'accroître. L'imprécision des critères de réussite vient confirmer cette crainte. Par ailleurs, l'absence d'une politique d'évaluation des apprentissages et d'indications précises en cette matière dans les programmes d'études rend particulièrement incertaine l'interprétation des critères de réussite. Le plus souvent, ces derniers ne permettent pas de circonscrire le niveau de complexité des apprentissages. En ce sens, ils ne constituent pas des repères utiles pour le personnel enseignant dans le jugement qu'il doit porter sur le degré de maîtrise d'une capacité chez un élève ou la progression de celui-ci dans l'acquisition d'une compétence. Cette lacune rend également ardues les efforts de la Commission pour évaluer le réalisme des programmes d'études.

De plus, la possibilité de mettre les apprentissages visés au premier cycle en relation avec ceux qui les précèdent et ceux qui les suivent, dans le but d'évaluer la cohérence verticale des programmes, est rendue pratiquement impossible en raison de l'absence d'information sur le programme d'éducation préscolaire, notamment en ce qui a trait aux apprentissages visés dans chacun des domaines et au flou qui caractérise le Plan de formation en ce qui concerne la progression des apprentissages d'un cycle à l'autre.

La réforme du curriculum et des programmes d'études devait être l'occasion de convenir des savoirs essentiels que l'on voulait voir les élèves acquérir aux différentes étapes de leur scolarisation. L'imprécision des programmes d'études compromet l'atteinte de cet objectif, ainsi que l'utilité de ces programmes pour la planification de l'enseignement, la supervision pédagogique et la mobilisation des acteurs locaux en vue d'une application optimale du curriculum(13). Il ne s'agit pas de restreindre la marge de manœuvre du personnel enseignant, mais de la faire porter sur son objet principal, soit l'application des programmes plutôt que leur élaboration. Autrement, l'équité de la formation offerte dans les écoles du Québec pourrait être grandement touchée.

Une dimension culturelle parfois limitée

Dans son avis sur le Plan de formation, la Commission constatait que l'intégration de la dimension culturelle était plus évidente dans les matières plus « traditionnellement porteuses de culture », selon l'expression employée dans l'énoncé de politique éducative. Elle proposait d'étendre cette préoccupation à l'ensemble des programmes d'études et de s'inspirer d'une conception dynamique de la culture qui montre bien le rôle de chaque discipline dans l'appropriation et la création du patrimoine culturel par l'élève.

L'examen des programmes révèle des modalités d'intégration de la culture qui prennent diverses formes selon les programmes d'études. Ainsi, quelques-uns (entre autres, certains programmes de langues et celui de mathématique) contiennent une compétence touchant particulièrement l'appropriation de la culture. D'autres (notamment, *English Language Arts*) traitent plutôt des aspects culturels par l'entremise d'éléments rattachés à des compétences qui ne portent pas exclusivement sur la culture. Par contre, dans certains programmes (par exemple, en éducation physique et éducation à la santé), non seulement la dimension culturelle ne fait pas l'objet d'une compétence particulière, mais elle n'est présente dans aucune des composantes obligatoires. La Commission s'interroge sur la manière la plus appropriée de tenir compte de la dimension culturelle soit par la formulation d'une compétence particulière ou par l'intégration de cette préoccupation dans d'autres compétences mais elle est d'avis que cette préoccupation ne saurait être reléguée parmi les éléments facultatifs du programme.

[Des liens trop implicites](#)

- *Entre les disciplines*

Si les tableaux des apprentissages communs présentés dans l'introduction à un domaine permettent de saisir les liens entre les disciplines de celui-ci, ces liens ne sont pas toujours aussi visibles dans les programmes d'études eux-mêmes. De plus, les liens entre les disciplines de domaines différents sont généralement peu explicites, lorsqu'ils existent. Pourtant, il est nécessaire que les programmes d'études mettent en évidence l'interdisciplinarité de façon à servir de guides et d'inspiration au personnel enseignant dans la tâche qui consiste à soutenir l'intégration des savoirs chez l'élève. Il ne suffit pas que les programmes rendent possible l'interdisciplinarité; ils doivent la favoriser, voire la promouvoir, en illustrant concrètement les liens à établir entre les programmes des diverses disciplines.

- *Avec le Programme des programmes*

Chacun des programmes d'études comporte une section dans laquelle sont présentés les points d'ancrage avec les domaines d'expérience de vie du Programme des programmes. Cette initiative est intéressante. Par contre, la Commission n'a pu en évaluer la portée dans la mesure où le Programme des programmes n'était pas encore disponible au moment où elle a effectué son examen. Par ailleurs, comme elle l'a signifié dans son avis sur le Plan de formation, la Commission considère qu'il est important que les apprentissages liés aux compétences transversales soient rendus visibles dans chaque programme d'études. Tel n'est pas le cas actuellement. La Commission le déplore et réitère sa demande à cet égard. Elle est d'avis que le Ministère pourrait facilement établir ces liens de façon à s'assurer d'une meilleure prise en considération des compétences transversales dans le cadre des apprentissages disciplinaires.

- *Avec l'éveil scientifique et technologique et l'univers social*

En réponse à l'avis de la Commission concernant les sciences et la technologie(14), Mme Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, avait annoncé, en décembre dernier, « l'introduction explicite des apprentissages liés à l'éveil scientifique et technologique dans les programmes d'études du premier cycle du primaire(15) ». Cet engagement trouve, en partie, son prolongement dans le Programme de formation (p. 177), où des attentes sont précisées en ce qui a trait aux apprentissages qui devraient être effectués au premier cycle : l'initiation aux démarches d'investigation et de réalisation (observation directe, exploration de phénomènes et d'objets, manipulation d'objets, utilisation d'instruments et d'outils); le travail en équipe dans le but de prendre conscience du caractère humain des sciences et de la technologie; l'expression des idées à l'aide d'un langage précis dans des activités à caractère scientifique et technologique tirées de la vie courante; la connaissance des réalités du milieu naturel et construit; la structuration de la pensée par des activités à caractère scientifique et technologique.

Si ces apprentissages étaient effectivement présents dans chacun des programmes d'études du premier cycle, il pourrait s'agir d'une base intéressante pour les composantes du programme de sciences et technologie du deuxième cycle. À la suite des examens de programmes faits jusqu'à maintenant, la Commission en arrive à la conclusion que tel n'est pas le cas. La prise en considération de cette préoccupation est très variable selon les programmes et, le plus souvent, très partielle. On note une certaine préoccupation pour la connaissance de réalités du milieu naturel et construit de même que pour le vocabulaire qui s'y rattache. Par contre, l'initiation aux démarches d'investigation, le partage du questionnement de même que la conduite d'activités relatives aux sciences et à la technologie, trois aspects essentiels aux apprentissages visés au deuxième cycle, sont absents des programmes examinés.

Pourtant, plusieurs programmes se prêteraient bien à des apprentissages en sciences et technologie. Par exemple, le programme *English Language Arts*, par l'accent qui y est mis sur le travail en équipe, les stratégies de communication et le recours à certains outils (graphiques, cartes, technologies de l'information et de la communication), recèle un potentiel intéressant à cet égard. En éducation physique et éducation à la santé, l'étude de certains concepts et notions relatifs à la santé pourrait être l'occasion d'apprentissages en sciences de la vie. En enseignement moral, l'interdépendance des humains, des végétaux et des animaux, qui est au cœur du programme, pourrait constituer une ouverture intéressante sur les sciences et la technologie. En ce qui concerne les mathématiques, étant donné la parenté qui unit ces disciplines au sein d'un même domaine, des liens beaucoup plus étroits mériteraient d'être tissés. Toutefois, toutes ces possibilités sont peu exploitées dans la préparation aux apprentissages du deuxième cycle.

Du côté des apprentissages liés à l'univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté), dans le Programme de formation (p. 181), les éléments suivants sont considérés comme devant faire l'objet d'apprentissages au premier cycle : le concept d'espace; la maîtrise d'un vocabulaire de base assez étendu en géographie; le concept de temps; la maîtrise d'un vocabulaire de base relatif au concept de temps. La Commission considère que, si on y ajoute le concept de société, les apprentissages visés fort ambitieux, il faut le reconnaître seraient susceptibles d'assurer des bases suffisantes pour amorcer le programme d'études du deuxième cycle, à condition, bien sûr, qu'ils soient effectivement pris en considération par chacun des programmes du premier cycle.

Il s'avère que cette prise en compte n'a pas toujours l'ampleur qu'elle devrait. Néanmoins, plusieurs programmes incluent, dans les habiletés à acquérir et les contenus disciplinaires, des mots de vocabulaire se rattachant à l'espace et au temps, ou encore des propositions de thématiques liées à l'univers social. L'apprentissage des concepts paraît toutefois moins clairement pris en charge que la maîtrise du vocabulaire.

De plus, comme l'a rappelé la Commission dans son récent avis sur l'éducation préscolaire(16), il est pour le moins surprenant que l'on présente les apprentissages visés au premier cycle, en ce qui concerne les sciences et la technologie et l'univers social, comme la poursuite de l'exploration de ces disciplines à la maternelle, alors que le programme d'éducation préscolaire est muet sur cette question.

[Des informations complémentaires absentes ou dont l'utilité est incertaine](#)

Des suggestions d'utilisation des technologies de l'information et de la communication sont formulées dans chaque programme, ce qui répond aux attentes de la Commission. Il ressort toutefois que, si, dans certains programmes, elles sont intéressantes et diversifiées, dans d'autres, elles se révèlent trop générales et répétitives. Dans une version ultérieure du Programme de formation, un effort devrait être fait pour proposer des activités plus innovatrices et intégratrices.

Quant aux suggestions de travaux personnels pour l'élève, elles sont généralement intéressantes. Elles permettent de rompre avec les exercices traditionnels trop souvent donnés comme devoirs et leçons et favorisent le lien entre l'école et la famille, si important pour la réussite éducative des élèves. Cependant, les suggestions en cette matière se distinguent parfois peu de celles qui concernent l'enrichissement. De plus, rares sont les programmes qui fournissent des indications sur l'ampleur du travail à effectuer, sur le temps qu'il suppose. À défaut d'indications dans chaque programme, il serait intéressant de fournir des repères à cet égard, à tout le moins pour l'ensemble du cycle.

Il serait d'ailleurs préférable de placer la liste de suggestions à la fin du programme, car, lorsqu'elle est située à la suite de chaque compétence, le caractère répétitif n'en est que plus prononcé.

Bien qu'ils précisent parfois la nature des documents et des textes qui correspondent aux apprentissages prévus, notamment dans le domaine des langues, les programmes d'études laissent au personnel enseignant le choix des livres et des documents qui seront à l'étude. La Commission estime que cette façon de faire permet l'exercice de l'autonomie et de l'expertise professionnelles chez le personnel enseignant. Elle considère cependant qu'il serait intéressant de mettre à sa disposition, qu'il soit francophone ou anglophone, un répertoire d'auteurs, de titres d'ouvrages accompagnés d'une brève description et de sites Internet, qui lui faciliterait la tâche de repérage tout en encourageant le partage d'information et les échanges d'idées entre les enseignants et enseignantes.

2. [DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE VALEUR INÉGALE](#)

[L'éducation préscolaire](#)

[Éducation préscolaire : un programme qui appelle des réaménagements considérables](#)

Dans un avis récent, la Commission a déjà fait part au ministre de ses commentaires et de ses recommandations relativement à ce programme. Elle croit néanmoins utile d'en rappeler ici les principaux éléments puisqu'il s'agit d'une pièce importante du Programme de formation.

La Commission reconnaît certains points forts dans le programme d'éducation préscolaire. D'abord, il se situe dans une perspective de développement global de l'élève. Ensuite, il réserve à celui-ci un rôle actif dans ses apprentissages. Enfin, il révèle un souci pour l'intégration des savoirs et il permet l'exercice de la marge de manœuvre du personnel enseignant.

Toutefois, elle estime que ce programme ne tient pas suffisamment compte des attentes exprimées depuis plusieurs années quant à la nécessité d'une rénovation importante du programme d'éducation préscolaire. Elle déplore, en particulier, les lacunes suivantes : l'imprécision des diverses composantes du programme; le manque d'équilibre dans le traitement des différentes dimensions du développement, notamment le traitement insuffisant de l'aspect cognitif; la faible prise en considération de l'intention de rehausser les programmes sur le plan culturel; le manque de références explicites aux domaines d'apprentissage; l'absence d'indications relatives aux contenus sous-jacents aux compétences visées; la non-fiabilité des repères en matière d'évaluation; le silence du programme en ce qui a trait à l'importance de la continuité éducative (par rapport aux centres de la petite enfance, à la première année et à l'encadrement parental).

Étant donné l'ampleur des lacunes observées, la Commission est d'avis que le programme ne constitue pas, dans son état actuel, un bon outil de planification pour l'enseignement ni un instrument utile pour la coordination pédagogique. En conséquence, elle recommande au ministre de lui apporter les améliorations nécessaires avant de procéder à son implantation dans le réseau scolaire.

[Le domaine des langues](#)

[Une disparité entre les disciplines qu'on s'explique mal](#)

L'examen des programmes d'études du domaine des langues laisse voir des programmes très différents. La Commission se demande ce qui justifie que les apprentissages communs à ce domaine se traduisent si différemment d'un programme d'études à l'autre.

Dans le même ordre d'idées, pourquoi les deux programmes de langue d'enseignement ne proposent-ils pas les mêmes compétences? Celles-ci ne devraient-elles pas être les mêmes, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais? Pourquoi la compétence 3 du programme d'anglais (*Views visual texts critically*) est-elle présentée sous la forme d'une capacité dans le programme de français (*Porter un jugement esthétique ou critique sur des textes écrits et sur des documents oraux, visuels ou médiatiques*)? Peut-on ainsi, sans conséquence pour la cohérence des programmes et la formation des élèves, interchanger des compétences et des capacités? Même si la Commission n'a pas terminé son examen du programme de français, langue d'enseignement, l'analyse préliminaire de celui-ci lui donne l'impression d'un programme plutôt mécaniste et technique, prenant appui sur une démarche linéaire, comparativement au programme d'anglais, qui paraît plus ouvert et producteur de sens. La Commission compte approfondir

cette question et rendre compte de sa réflexion dans un avis ultérieur, mais elle estime néanmoins, à ce stade-ci de ses travaux, que les visions et les approches différentes dans l'enseignement des langues, qui semblent fonder les choix faits dans les programmes, devraient, à tout le moins, être exposées dans ces derniers.

Du côté des langues secondes, les programmes de français (de base et d'immersion) et le programme d'anglais ne proposent pas les mêmes compétences⁽¹⁷⁾. En effet, une compétence relative au transfert des acquis en formation langagière et une autre portant sur la culture du groupe linguistique, inscrites dans les programmes de français, sont absentes du programme d'anglais. Le fait que l'apprentissage du français, langue seconde débute dès la première année, contrairement à l'anglais, langue seconde qui ne commence qu'en troisième, suffit-il à expliquer un tel écart? La Commission a également constaté que les contenus disciplinaires étaient parfois plus exigeants en langue seconde qu'en langue d'enseignement et elle s'interroge sur les raisons expliquant une telle situation.

[Anglais, langue d'enseignement : un programme novateur](#)

Le programme d'anglais, langue d'enseignement, reflète les récentes théories sur le langage qui misent sur l'activité intellectuelle de l'élève et sur sa participation active pour le faire progresser dans ses apprentissages. Il tient compte de l'environnement social de l'élève et fait appel aux modes de communication actuels. Il contribue à créer un environnement littéraire riche qui stimule la créativité.

Les compétences de ce programme sont judicieusement choisies. La compétence 3 innove puisqu'elle vise à développer l'esprit critique des élèves à l'égard des médias dont les produits sont porteurs de culture. La contribution des autres composantes du programme (capacités, habiletés et contenus disciplinaires) à l'acquisition des compétences se dégage clairement.

La dimension culturelle n'est pas en reste. Tout en laissant une bonne latitude au personnel enseignant en cette matière, le programme comporte un large éventail d'ouvrages littéraires, de textes et de produits médiatiques qui révèle une ouverture à la diversité culturelle.

Bien qu'il s'agisse déjà, dans sa forme actuelle, d'un bon programme, certaines améliorations pourraient lui être apportées en vue de dissiper certaines ambiguïtés. Sur ce plan, il serait pertinent d'exposer, dans la présentation de la discipline, les fondements et la philosophie qui sous-tendent les choix faits en ce qui concerne les approches et les contenus. Une compréhension commune du programme nécessite également une explication des concepts et des termes qui sont nouveaux pour bon nombre d'enseignantes et d'enseignants : « visual texts », « virtual texts », « literary texts », « viewing strategies », « language register », « code of the medium », « with guidance ».

Du côté des contenus disciplinaires, il est parfois difficile de comprendre à quelles capacités ou habiletés ils se rattachent, en particulier pour ceux qui touchent les rubriques portant sur les réactions suggérées (intitulées respectivement *Appropriate response to texts* et *Visual texts*) aux compétences 1 et 3. Leur usage et les liens qui les unissent aux capacités et aux habiletés devraient être plus explicites. En ce qui concerne les contenus associés à la compétence 1, la définition des textes littéraires amène, à juste titre, la préoccupation d'une représentation équitable des sexes dans le choix des auteurs. Il serait intéressant que celle-ci soit étendue aux personnages des textes choisis. De plus, en ce qui a trait au choix des contes, il est fait mention de « classic and modern fairy tales ». Étant donné la connotation britannique du terme « classic », il serait préférable de le remplacer par « traditional », de façon à favoriser l'ouverture aux textes d'autres pays. En outre, dans la section *Ways to construct meaning*, le dernier élément, *Using knowledge of phonics*, pourrait être complété en y ajoutant « and punctuation, conventions and capitalization ».

[Français, langue seconde et Immersion : de bons programmes, si le temps le permet](#)

• Français, langue seconde

Le programme de français, langue seconde, répond aux exigences de la réforme sous plusieurs aspects. D'abord, on y met l'accent sur la fonction cognitive de l'école en accordant une place de choix aux stratégies métacognitives. Ensuite, il participe au rehaussement culturel, notamment en comportant à son menu la prise de conscience de la diversité culturelle et la découverte de la culture francophone ainsi qu'un volet médiatique. De plus, il est rigoureux, clair, bien présenté, concis, et suffisamment détaillé pour être un outil utile pour le personnel enseignant. Enfin, il comporte un lexique qui assure une compréhension commune des termes nouveaux et particuliers.

Les cinq compétences retenues sont bien choisies, bien que la compétence 4, *Rendre compte de ses acquis en formation langagière générale*, ne soit pas de la même nature que les autres. Il y aurait intérêt à indiquer qu'elle se construit et prend véritablement son sens lorsqu'elle est mise en relation avec les autres compétences du programme. Les liens entre les autres compétences ainsi que l'importance relative à y accorder sont bien exposés dans les sections sur le sens des compétences. Il en va de même des capacités et des habiletés qui s'y rattachent. Les contenus disciplinaires sont suffisamment explicites et détaillés pour permettre la planification de l'enseignement. L'un des points forts du programme est la cohérence entre ses diverses composantes.

Certaines corrections mineures pourraient toutefois lui être apportées. Ainsi, les messages visuels dont il est fait mention aux compétences 1 et 2 gagneraient à être clairement présentés dans la section sur le sens de la compétence et à mieux ressortir sur le plan des habiletés, comme c'est le cas pour l'écoute et la lecture. De même, il serait utile de préciser l'ampleur des messages écrits dont il est question à la compétence 2 (capacités 3 et 4), à défaut de quoi cet élément du programme pourra paraître irréaliste. Dans le même ordre d'idées, la Commission se demande si la complexité de certains éléments relatifs à la syntaxe est bien adaptée à cette étape du parcours scolaire des élèves. Ainsi en est-il de l'apprentissage du futur (compétence 1), qui est d'ailleurs peu utilisé dans le langage courant, et du recours à des exemples du type « J'ai les yeux bleus et non Mes yeux sont bleus » (compétence 2), qui pose problème à de nombreux élèves francophones.

Le français, langue seconde fait partie des disciplines pour lesquelles aucun temps spécifique n'est alloué dans la grille-matières. La Commission a demandé que, dans ces cas, les programmes soient élaborés en fonction d'une heure par semaine. Il est clair qu'il serait très difficile, voire impossible, d'appliquer intégralement ce programme avec une telle limite de temps. Certes, les conseils d'établissement, grâce à leur marge de manœuvre, peuvent allouer plus d'une heure par semaine à cette matière. Dans le cas contraire, les standards prévus ne sauraient être atteints.

• Immersion

L'élaboration d'un programme d'immersion française fait suite à une demande formulée par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Elle répond aussi à un besoin du personnel enseignant anglophone, étant donné la popularité de ce mode d'organisation de la formation, qui rejoint 40 p. 100 des élèves du primaire de ce secteur, et l'absence de programmes de formation initiale en immersion. La Commission accueille favorablement cette reconnaissance et ce soutien ministériels.

En immersion, la langue seconde est à la fois objet et véhicule d'apprentissage, donc outil de structuration cognitive. Cette réalité mériterait d'être mise en évidence dans la présentation de la discipline.

Dans la mesure où le programme d'immersion s'articule autour des mêmes compétences que le programme de base de français, langue seconde, ses forces et ses faiblesses s'apparentent à celles observées pour ce dernier. À cet égard, une harmonisation des termes avec ceux utilisés dans le programme de base contribuerait à en faciliter la lecture. Dans l'ensemble, le programme définit bien les apprentissages attendus de l'élève et il constitue un bon outil de planification de l'enseignement.

Par ailleurs, certaines améliorations pourraient lui être apportées. En ce qui concerne les capacités et les habiletés, il conviendrait de prévoir des stratégies de lecture et d'écriture compte tenu du fait que, pour les élèves qui passent la majorité ou la totalité de leur temps en immersion, ces apprentissages ne peuvent être faits en anglais, langue d'enseignement. À la compétence 1, capacité 1, les deux dernières habiletés relatives au sens des consignes et au type d'écoute et de lecture mériteraient d'être précisées, car il est difficile d'en saisir la portée. À la compétence 3, la possibilité qui semble être donnée de choisir entre plusieurs habiletés et critères de réussite entraîne une certaine confusion; une reformulation serait donc souhaitable. À la capacité 4 de cette même compétence, les « stratégies de régulation » devraient comporter une définition dans le lexique, à moins qu'on ait recours à une expression plus univoque. En ce qui a trait aux contenus disciplinaires, il serait intéressant, à la compétence 1, lorsqu'il est question du vocabulaire relatif aux matières scolaires, de faire mention des concepts et des consignes propres à chacune d'elles (par exemple, « 2 et 2 font 4 » en mathématique). Enfin, également à la compétence 1, les graphies du son « i » devraient inclure « is ».

L'absence d'indications sur l'adaptation du programme aux besoins des élèves handicapés ou éprouvant des difficultés d'apprentissage est particulièrement déplorable dans ce cas-ci, car elle risque de limiter l'accès de ces élèves à un programme dont ils et elles pourraient aussi tirer profit. Pour soutenir le travail du personnel enseignant, il serait pertinent que la bibliographie du programme comprenne, dans la mesure du possible, une rubrique particulière traitant de l'immersion.

De l'avis de la Commission, ce programme paraît réaliste dans une situation où 80 p. 100 ou plus du temps d'enseignement y est consacré, ce qui correspond au modèle d'immersion le plus répandu actuellement au premier cycle. Dans les cas où une proportion moindre du temps d'enseignement est allouée à l'immersion, il sera difficile de mettre en œuvre le programme dans son intégralité. La Commission ne souhaite pas qu'un modèle unique d'immersion soit imposé, mais elle invite le ministre à être plus précis en ce qui a trait au temps qu'implique ce programme.

[Le domaine de la technologie, des sciences et des mathématiques](#)

[Mathématique : un programme de grande qualité](#)

Le programme de mathématique comporte des exigences élevées pour l'élève au regard de la construction des concepts liés à cette discipline et cerne bien les apprentissages essentiels du premier cycle. Il est de nature à entraîner un renouvellement des pratiques d'enseignement propice à l'apprentissage des mathématiques. En effet, il implique que le travail des élèves soit axé sur la résolution de problèmes, à l'aide de tâches qui ont d'autant plus de sens qu'elles sont liées à la vie quotidienne, et il suppose des échanges d'idées sur les stratégies utilisées et l'établissement de liens avec les autres disciplines. L'intégration des liens interdisciplinaires dans les habiletés est d'ailleurs un point fort du programme.

Dans le but de consolider les choix effectués dans ce programme, la Commission considère que les améliorations suivantes pourraient être apportées à la compétence 2, qui touche l'actualisation des concepts et des procédures mathématiques :

- En raison de la présence des symboles des quatre opérations (+, -, x, ÷) dans la section sur le contenu disciplinaire, ajouter une habileté qui viserait à initier l'élève à la signification de ces symboles, sans toutefois aspirer à la maîtrise du calcul à l'aide des quatre opérations.
- À la capacité 1, préciser, à la quatrième habileté *Comparer, décomposer, ordonner, représenter et classer des nombres* l'échelle de ces nombres et en tenir compte dans les critères de réussite.
- À la capacité 1, indiquer, à la neuvième habileté *Choisir l'opération à effectuer et la méthode appropriée à une situation* qu'elle se limite à l'addition et à la soustraction, le cas échéant.
- En ce qui a trait à l'utilisation de l'ordinateur et de la calculatrice, dont il est fait état aux capacités 1 et 4, enlever « selon les disponibilités », puisqu'il s'agit de technologies dont l'usage est courant dans cette discipline.
- En ce qui a trait aux capacités 3 et 4, préciser davantage les résultats attendus de l'élève en ce qui concerne les phénomènes aléatoires et la statistique, d'autant plus qu'il s'agit d'éléments nouveaux par rapport à l'ancien programme.

[Le domaine des arts](#)

[Art dramatique : un programme prometteur](#)

Le programme d'art dramatique a subi des modifications importantes, si on le compare à celui de 1981. Au jeu dramatique s'ajoute désormais la dimension « théâtre », ce qui donne une nouvelle couleur culturelle à l'expression personnelle et permet l'exploration d'un répertoire dramatique plus étendu.

Les quatre compétences proposées couvrent bien les apprentissages essentiels de la discipline et sont axées sur la pratique artistique avec les élèves. Le programme accorde une place de choix aux démarches cognitives, qui viennent renforcer les démarches d'expression : deux compétences sont centrées sur les capacités d'analyse et de jugement critique, alors que les deux autres font largement appel à la créativité. Les différentes composantes du programme s'enchaînent bien, ce qui permet d'en saisir aisément la cohérence. Dans l'ensemble, ce programme est pertinent et bien structuré.

Certains aspects pourraient néanmoins être améliorés. Ainsi, la présentation de la démarche de création à l'intérieur du contenu disciplinaire est trop succincte. Certaines expressions (centration, mise en forme) peuvent aussi prêter à confusion. Il serait intéressant que ces contenus touchent l'évaluation de la démarche de création, d'autant plus que deux compétences traitent déjà d'aspects qui y sont étroitement liés, notamment le retour réflexif sur les expériences et l'appréciation d'œuvres. Même si les thématiques et les éléments du langage dramatique qui figurent dans le contenu disciplinaire témoignent de l'apport possible de l'art dramatique aux apprentissages relatifs à d'autres matières, les liens interdisciplinaires pourraient être davantage exploités. Dans la même veine, la parenté entre l'art dramatique et les autres disciplines artistiques, pourtant bien circonscrite dans les apprentissages communs au domaine, devrait être plus visible dans le programme d'art dramatique.

En outre, la perspective culturelle pourrait être plus marquée et diversifiée. À ce propos, il serait préférable de faire référence, dans le programme, aux « thématiques personnelles et culturelles », plutôt qu'aux « thématiques inspirées du réel et de l'imaginaire », incitant par la même occasion le personnel enseignant à aborder les thèmes relatifs aux productions culturelles (reproductions d'œuvres d'art, pièces musicales, par exemple). Le thème de la connaissance des lieux pourrait aussi faire explicitement référence aux lieux culturels. De plus, il serait avantageux de puiser davantage dans l'histoire du théâtre (notamment les genres, le caractère, les personnages dominants, les costumes, les habitudes de vie), qui est très riche, tant du côté anglophone que francophone, et qui peut facilement rejoindre les centres d'intérêt des jeunes du début du primaire.

[Le domaine du développement personnel](#)

[Éducation physique et éducation à la santé : un programme qui traduit de manière incomplète des orientations pertinentes](#)

Le programme d'éducation physique et éducation à la santé accorde une attention particulière au développement moteur de l'élève tout en ne négligeant aucune autre dimension de la personne. Il vise à juste titre l'acquisition de saines habitudes de vie. La Commission souscrit à ces orientations qui offrent un cadre favorisant une solide formation de l'élève dans cette discipline.

Toutefois, les composantes du programme ne rendent pas toujours compte de la richesse des orientations retenues. C'est pourquoi la Commission propose certaines améliorations. En ce qui a trait à la présentation de la discipline, il faudrait s'assurer d'y inclure tous les éléments inscrits au programme, notamment ceux liés à l'éthique et à la sécurité. Les types d'activités collectives prévus devraient aussi être précisés de façon à éviter une association réductrice aux sports d'équipe.

Les aspects culturels et historiques de la discipline sont presque absents du programme. En effet, ils sont limités à la culture sportive et relégués parmi les suggestions d'enrichissement. Pour tenir compte des intentions de la réforme, ces éléments devraient être diversifiés et faire partie des composantes à caractère prescriptif du programme.

Il serait également souhaitable d'accorder aux dimensions motrice et socioaffective du développement de l'élève un traitement équivalent à celui de la dimension cognitive. La Commission considère toutefois que la catégorisation des habiletés selon ces dimensions n'est pas appropriée, notamment parce qu'elle projette l'image d'une frontière étanche entre elles, occultant ainsi leurs liens.

La compétence 2, *Interagir efficacement*, devrait être reformulée de manière à faire référence plus explicitement à la collaboration et à la créativité. De même, pour éviter qu'elle soit interprétée dans le sens étroit des sports d'équipe, la formulation de la capacité 2 de cette même compétence, *Gérer un plan d'équipe*, devrait être revue de façon à préciser que d'autres formes d'interaction, telles la communication et l'expression par le corps, y ont également leur place.

La compétence 3 vise à fournir des balises en matière d'éducation à la santé. Cette partie est, de l'avis de la Commission, la plus faible du programme. D'une part, les contenus disciplinaires de l'éducation à la santé ne sont pas suffisamment précis. D'autre part, la conception de l'éducation à la santé, limitée à l'usage d'appareils et aux tâches accomplies dans les cours d'éducation physique et éducation à la santé, gagnerait à être élargie. Cette compétence offre un contexte favorable à l'éducation aux valeurs, mais le programme n'exploite pas cette ouverture pour soutenir l'élève dans la clarification de ses valeurs et dans l'adoption de nouvelles valeurs amenant une conduite responsable et résolument orientée vers une vie active sur le plan physique. Le programme indique que les capacités 3 et 4 de cette compétence, portant sur la modification des habitudes de vie, ne font pas partie des apprentissages essentiels pour les élèves du premier cycle. Considérant que les habitudes de vie se prennent en bas âge et qu'il vaut mieux agir au plus tôt pour modifier celles qui sont néfastes à la santé, la Commission est d'avis que l'ensemble des capacités de la compétence 3 devrait faire partie des apprentissages obligatoires dès le premier cycle.

En ce qui a trait aux suggestions en matière d'utilisation des technologies de l'information et de la communication, elles se résument à la recherche dans Internet. Il serait avantageux d'y ajouter des propositions relatives à d'autres technologies dont l'utilité et la pertinence pour les apprentissages relevant de l'éducation physique et éducation à la santé ont été démontrées : entre autres, le chronomètre, la montre, le moniteur cardiaque.

[Enseignement moral et religieux catholique ou protestant : des programmes conformes aux exigences de la réforme](#)

Étant donné qu'il appartient aux comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation d'approuver les programmes d'enseignement moral et religieux, la Commission n'a pas fait porter son examen sur les contenus disciplinaires, mais sur la conformité de ces programmes avec les exigences qu'elle a énoncées dans son avis *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*.

Globalement, ces deux programmes respectent les orientations de la réforme. Ils définissent les apprentissages essentiels, permettent d'établir des liens entre les disciplines, contribuent au rehaussement culturel du curriculum, laissent une latitude au personnel enseignant, comportent un souci pour la continuité éducative entre les ordres d'enseignement.

La Commission considère toutefois que certaines améliorations pourraient leur être apportées. En enseignement moral et religieux catholique, le rôle de la tradition judéo-chrétienne dans la société québécoise d'hier et d'aujourd'hui pourrait être davantage abordé. En enseignement moral et religieux protestant, les liens qui rattachent le programme aux autres programmes du domaine du développement personnel pourraient être mis en évidence. Enfin, s'il paraît justifié que dans ces deux programmes, une place privilégiée soit accordée à la Bible en tant que texte fondateur de leur tradition religieuse, il n'en demeure pas moins qu'il conviendrait de mettre les élèves en contact avec un plus grand nombre d'ouvrages et de documents, qu'il serait facile de tirer du riche éventail d'ouvrages issues de l'héritage culturel de ces deux disciplines.

Enseignement moral : un programme qui commande une réécriture

Le programme d'enseignement moral est intéressant sous certains aspects : on y accorde une place importante à l'activité intellectuelle de l'élève et on y vise judicieusement les habiletés socioaffectives et les capacités de l'ordre de la communication. Par contre, il comporte de nombreuses lacunes ou imprécisions.

D'abord, la présentation de la discipline paraît superficielle et ne rend pas bien compte de ce qui devrait être l'objectif de l'enseignement moral, soit éduquer l'élève en ce qui a trait à l'exercice de la réflexion et du jugement moral.

De plus, de nombreux problèmes sont observés dans la définition même des compétences et des éléments qui s'y rattachent. En ce qui concerne la compétence 1, son assise, qui consiste à reconnaître dans la vie quotidienne des repères pour agir, est d'autant plus douteuse qu'elle n'est accompagnée d'aucune définition de repère éthique et qu'elle n'établit aucune distinction entre une action moralement acceptable et une autre qui ne l'est pas. Pour ce qui est de la compétence 2, les capacités retenues pour amener l'élève à prendre une position éclairée sur des situations qui comportent un enjeu moral posent problème. D'une part (capacité 2), on demande à l'élève d'identifier une personne qui a un problème moral, procédant ainsi à une personnalisation qui n'est pas souhaitable. D'autre part (capacité 4), on lui suggère de tenir compte de deux critères, le réalisme et l'originalité, pour analyser les solutions à apporter à un problème moral. Il serait avantageux de remplacer ces critères par d'autres, moins limités et correspondant davantage à l'objet même de la morale, qui l'amèneraient à considérer ce qui est désirable et raisonnable au regard du mieux-être individuel et collectif. En ce qui a trait à la compétence 3, l'éducation aux valeurs qui y est proposée manque aussi de balises claires. Les caractéristiques d'une valeur morale ne sont pas précisées. L'élève n'est pas sensibilisé à la place qu'occupent les valeurs dans ses comportements et ceux de ses camarades. Les habiletés sollicitées se limitent, pour l'essentiel, à l'identification de valeurs et à leur association à des actions observées, sans exercice de jugement critique. Ces valeurs sont mises à contribution, *a posteriori*, pour analyser un projet, alors qu'elles devraient plutôt éclairer l'élève dans le choix de ce qu'il convient de faire ou non. La compétence 4, qui porte sur la pratique du dialogue moral, ouvre la voie à une interdisciplinarité potentiellement riche. Toutefois, on n'en perçoit pas bien la particularité disciplinaire. En effet, à la lecture des capacités et des habiletés qui s'y rattachent, on arrive mal à saisir ce qui la distingue des compétences transversales de l'ordre de la communication inscrites au Programme des programmes et des compétences retenues dans les programmes du domaine des langues.

L'interdépendance des êtres vivants se dégage comme le fil conducteur du programme. Bien que représentant une thématique intéressante, elle n'est pas suffisante pour constituer la base de la formation éthique des élèves. Quant aux contenus disciplinaires indiqués, ils sont assimilables à des indications générales à l'intention du personnel enseignant et à des suggestions de tâches à proposer aux élèves plutôt qu'à des éléments de connaissance relevant de la discipline visée. En conséquence, la teneur culturelle des contenus est plutôt faible. À cet égard, il serait important que les élèves soient mis en contact avec les ouvrages importants qui ont été élaborés au fil des ans en matière de droits fondamentaux : Déclaration universelle des droits de l'homme, Convention universelle des droits de l'enfant, Charte des droits et libertés de la personne, par exemple.

Étant donné l'ampleur des améliorations à y apporter, la Commission estime qu'une réécriture du programme d'enseignement moral s'impose. Elle sera l'occasion de resserrer la définition des composantes du programme, de façon qu'il soit possible d'en saisir la pertinence et d'éviter ainsi qu'il ne donne lieu à des interprétations diverses. Au préalable, les fondements des orientations du programme doivent être clarifiés. Ces fondements d'une morale laïque, inspirée d'une vision humaniste, viseront à aider l'élève à agir de façon autonome et responsable.

CONCLUSION

Dès l'automne, la Commission terminera son examen des programmes d'études du premier cycle. Elle fera alors part au ministre de ses réactions et de ses commentaires particuliers sur ces programmes.

La première année d'implantation sera consacrée à l'appropriation des programmes par le personnel enseignant et à leur expérimentation dans quelques écoles. La Commission souhaite que cette période donne lieu à des activités intenses et nombreuses de formation continue, condition essentielle à une mise en œuvre efficiente du Programme de formation. Cette étape est également propice aux ajustements de parcours. La Commission est confiante que le Ministère saura profiter de cette ouverture pour donner suite à ses commentaires et effectuer les améliorations qui s'imposent au Programme de formation avant que la réforme soit trop avancée.

Elle profite de l'occasion pour rappeler au ministre qu'il est important que le calendrier ministériel de la réforme prévoie le temps nécessaire pour que la Commission procède de nouveau à l'examen des programmes avant leur approbation, de façon qu'elle puisse exercer pleinement sa fonction de conseil ainsi que le prévoit la Loi sur l'instruction publique.

ANNEXE 1

LISTE DES MEMBRES DES COMITÉS D'EXPERTS ET D'EXPERTES

Anglais, langue d'enseignement	Art dramatique
<p>Nicole FERGUSON, membre CPE, présidente Francine BÉDARD-HÔ, CPE, secrétaire</p> <p>Doris BECK, directrice d'école, CS English-Montréal Susan BRISSON, enseignante, CS New Frontiers Elaine CLARK, enseignante, CS Eastern Shores Winston G. EMERY, professeur, Université McGill Lesley PASQUIN, conseillère pédagogique, CS Lester-B.-Pearson Carol SWISTON, enseignante, CS Riverside Barbara TARRANT, enseignante, CS Eastern Townships Susan WINN, directrice d'école, CS Lester-B.-Pearson</p>	<p>Hervé BERGERON, membre CPE, président Francyne LAVOIE, CPE, secrétaire</p> <p>Constance BERNATCHEZ, enseignante, CS des Navigateurs Hélène BLOUIN, directrice d'école, CS de Montréal Lionel BRASSARD, directeur d'école, CS De La Jonquière Rose-Aimée BRIEN, enseignante, CS de la Rivière-du-Nord Martin DUBOIS, enseignant, CS des Bois-Francis Bill DUNCAN, enseignant, CS Eastern Townships Muriel LAGACÉ, enseignante, CS des Phares Diane SAINT-JACQUES, professeure, Université de Montréal</p>
Éducation physique et éducation à la santé	Enseignement moral
<p>Sylvie TURCOTTE, membre CPE, présidente Jean-Guy HAMEL, CPE, secrétaire</p> <p>Diane ARBOUR, enseignante, CS René-Lévesque André BERTHIAUME, enseignant, CS du Chemin-du-Roy Pierre DEMERS, professeur, Université de Sherbrooke Luce DIONNE, enseignante, CS de la Capitale Michelle HARPER, enseignante, CS Lester-B.-Pearson Gilles HARVEY, professeur, Université du Québec à Montréal Jocelyne MARCOUX, enseignante, CS des Navigateurs Robert PAQUIN, directeur, CS Marguerite-Bourgeoys</p>	<p>Pierre LAPERRIÈRE, membre CPE, président Jean-Guy HAMEL, CPE, secrétaire</p> <p>Michel BOURDEAU, conseiller pédagogique, CS de Montréal Maryse GIRARD, enseignante, CS Sir-Wilfrid-Laurier François JEANRIE, directeur d'école, CS du Pays-des-Bleuets Céline LAVOIE, enseignante, CS des Découvreurs Michèle LAVOIE, professeure, Université de Sherbrooke Ronald MORRIS, professeur, Université McGill Gisèle PERRON, enseignante, CS des Premières-Seigneuries Lucille ROY-BUREAU, professeure, Université Laval</p>
Français, langue seconde et Immersion	Mathématique
<p>Louise BERTRAND, membre CPE, présidente Francine BÉDARD-HÔ, CPE, secrétaire</p> <p>Fiby BENCHAYA, enseignante, CS Sir-Wilfrid-Laurier Monica GAMARRA, enseignante, CS Riverside Danielle GILBERT, directrice d'école, CS Western Québec Elizabeth GLUCKSMAN, directrice d'école, CS English-Montréal Diane LAFRANCE, enseignante, CS English-Montréal Muriel LAPRISE, enseignante, CS Western Québec Guy MARCHAND, conseiller pédagogique, CS Sir-Wilfrid-Laurier Gisèle PAINCHAUD, doyenne, Université de Montréal</p>	<p>Hervé BERGERON, membre CPE, président Jean-Guy HAMEL, CPE, secrétaire</p> <p>Marie CHAREST, enseignante, CS de Rouyn-Noranda Joanne CHARRON, enseignante, CS des Portages-de-l'Outaouais Suzanne DOLBEC, enseignante, CS des Découvreurs Madeleine FALARDEAU, directrice, CS des Premières-Seigneuries Manon GEOFFROY, conseillère pédagogique, CS des Samares Céline LEVASSEUR, enseignante, CS Marguerite-Bourgeoys Nicole NANTAIS, professeure, Université de Sherbrooke</p> <p><i>* M^{me} Charron na pas participé à la réunion de mise en commun des examens des experts et expertes.</i></p>
Éducation préscolaire	Éducation préscolaire Informateurs et informatrices clés qui ont accordé des entrevues
<p>Louissette BÉLIVEAU, membre CPE, présidente Michèle BERTHELOT, CPE, secrétaire</p> <p>Sylvie ANCTIL, directrice adjointe, CS des Samares Pâquerette DUBÉ-HAECK, enseignante, CS de Montréal Ellen JACOBS, professeure, Université Concordia* Marie JOBIN, enseignante, CS des Premières-Seigneuries Chantal LEFEBVRE, enseignante, CS de l'Énergie Georges OUELLET, conseiller pédagogique, CS de Montréal Claude VALOIS, directrice, Centre de la petite enfance La Charmille, Sainte-Foy Lise VINCENT, enseignante, CS de la Région-de-Sherbrooke</p> <p><i>* M^{me} Jacobs na pas participé à la réunion de mise en commun des examens des experts et expertes.</i></p>	<p>Ginette BEAUSÉJOUR, présidente, Association d'éducation préscolaire du Québec Luc BRUNET, responsable de l'éducation préscolaire, Fédération des syndicats de l'enseignement (CEO) Michel CARBONNEAU, professeur honoraire, Université de Montréal, et consultant en éducation Marie JACQUES, professeure, Université Laval Diane MIRON, 1^{re} vice-présidente, Fédération des comités de parents de la province de Québec Candide PINEAULT, membre de l'exécutif, Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire Denis TRUDELLE, professeur, Université de Sherbrooke Suzanne VINCENT, professeure, Université Laval</p>

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

ANNEXE 2

LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION DES PROGRAMMES D ÉTUDES 1998-1999

Présidente :

Jeanne-Paule BERGER, directrice générale
Commission scolaire des Phares

Membres* :

Gilles AUBIN, directeur du Bureau des relations internationales (sciences)
École Polytechnique de Montréal

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

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

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

Marie-France BRUNET, professeure d'arts plastiques au secondaire
Commission scolaire de Laval

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

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

Lyne MARTIN, conseillère pédagogique
Commission scolaire de Montréal

Catherine MOYSAN, parent
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Sylvie TURCOTTE, professeure d'éducation physique au primaire
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

* Monsieur Marc-André Couillard, professeur d'arts plastiques au secondaire, a été membre de la Commission jusqu'en mars 1999.

Personnel de la Commission :

Francine Bédard-Hô, agente de recherche
Michèle Berthelot, agente de recherche
Jean-Guy Hamel, spécialiste en sciences de l'éducation
Francyne Lavoie, spécialiste en sciences de l'éducation
Francine Richard, coordonnatrice
Renée Roy, agente de secrétariat

NOTES

- [1.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, document de travail, version provisoire, 8 mars 1999, 353 pages.
- [2.](#) COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*, ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 47 pages.
- [3.](#) Lettre de la ministre de l'Éducation à la présidente de la Commission des programmes d'études, 24 septembre 1998, 2 pages.
- [4.](#) La liste des expertes et experts consultés est fournie à l'annexe 1. Pour plus de précisions sur la démarche et les outils utilisés pour l'examen, voir : COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Guide général pour l'examen du Programme de formation 1998-1999*, 37 pages.
- [5.](#) L'examen des programmes d'études a été fait sans le Programme des programmes, qui n'a été déposé qu'à la fin de mai. La Commission a été informée qu'un programme de français, langue d'accueil serait élaboré à l'intention des élèves du premier cycle. Dès qu'il sera porté à sa connaissance, elle l'analysera dans les meilleurs délais. Trois programmes de deuxième cycle ont été déposés à la Commission au printemps dernier : anglais, langue seconde (le 17 mars), sciences et technologie (le 22 avril) et univers social (le 21 mai). La Commission dispose des rapports des comités d'experts et d'expertes pour ces trois programmes. Cependant, étant donné la priorité qu'il convient d'accorder aux programmes dont l'implantation est prévue pour septembre 1999 (programme d'éducation préscolaire, programmes d'études du premier cycle et Programme des programmes), les commentaires relatifs à ceux du deuxième cycle seront transmis ultérieurement.
- [6.](#) COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Le Plan de formation, Avis au ministre de l'Éducation*, février 1999, 7 pages.
- [7.](#) COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*, p. 22.
- [8.](#) COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*, p. 23.

- [9.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Devis pour l'élaboration du Programme des programmes et des programmes d'études, Primaire, Secondaire*, Direction de la formation générale des jeunes, 20 mai 1999, 11 pages.
- [10.](#) Lire à ce sujet Philippe PERRENOUD. *Esquisse d'un cadre conceptuel pour l'identification de compétences clés*, Université de Genève, 1998, 20 pages.
- [11.](#) La popularité du mot « processus » peut venir de la très grande utilisation du mot « process » dans la recherche et la didactique anglo-saxonnes. Or, ce substantif anglais traduit, dans certains cas l'idée de « méthode, procédé, procédure, démarche », en même temps qu'il exprime le sens d'évolution, de développement que rend le terme français « processus ». Source : *Le Nouveau Petit Robert*.
- [12.](#) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Conception de l'apprentissage, Version provisoire*, Direction de la formation générale des jeunes, mars 1999, 3 pages.
- [13.](#) Comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation, « dans l'optique de cette participation décentralisée, il est évident qu'un curriculum officiel très clair sur les résultats attendus au sortir de chacun des cycles demeure la formule la plus stimulante. (1) plus les résultats attendus sont clairs et engageants, plus la sélection et l'orchestration des moyens retrouvent leur centre de gravité dans l'initiative institutionnelle locale. » Source : CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école, Avis à la ministre de l'Éducation*, Sainte-Foy, septembre 1998, p. 40-41.
- [14.](#) COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Enseignement des sciences et de la technologie dans le cadre de la réforme du curriculum du primaire et du secondaire*, ministère de l'Éducation du Québec, octobre 1998, 46 pages.
- [15.](#) Source : lettre de la ministre de l'Éducation à la présidente de la Commission des programmes d'études, 11 décembre 1998, 2 pages.
- [16.](#) COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES. *Éducation préscolaire, Avis au ministre de l'éducation*, ministère de l'Éducation, juin 1999, 49 pages.
- [17.](#) La Commission n'a pas terminé son examen du programme d'anglais, langue seconde, puisqu'il s'agit d'un programme de deuxième cycle. Elle en a toutefois fait une première analyse aux fins de comparaison avec les programmes de français, langue seconde (de base et d'immersion).
-

Recherche et rédaction : Michèle Berthelot
Francine Bédard-Hô

Collaboration : Jean-Guy Hamel
Francyne Lavoie

[Haut de la page](#)



© Gouvernement du Québec, 2004