



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

POUR UN RENOUVELLEMENT PROMETTEUR DES PROGRAMMES À L'ÉCOLE



AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 1998

Québec ☐☐



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

POUR UN RENOUVELLEMENT PROMETTEUR DES PROGRAMMES À L'ÉCOLE

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Septembre 1998

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à un comité composé des personnes suivantes : Madame Céline Saint-Pierre, présidente du Conseil et présidente du comité; Monsieur Robert Céré, directeur de l'école secondaire Sophie-Barat et membre du Conseil; Monsieur Roger Delisle, directeur des services de l'enseignement de la commission scolaire La Jeune Lorette; Monsieur Norman Henchey, professeur émérite de l'Université McGill et consultant en recherche sur l'éducation; Madame Linda Juanéda, enseignante au primaire à l'école de la Renaissance et membre du Conseil; Monsieur Claude Lessard, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Coordination et rédaction : Arthur Marsolais.

Soutien : Marthe Rajotte et Jacqueline Giroux au secrétariat, Nicole Lavertu à l'édition, Francine Vallée à la documentation et Julie Adam à la révision linguistique.

Avis adopté à la 467^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 10 juin 1998

ISBN : 2-550-33502-3
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 1998

Table des matières

Introduction	5
---------------------------	---

CHAPITRE PREMIER

La triple mission de l'école	7
---	---

1.1 Des discernements bienvenus	7
---------------------------------------	---

1.2 Des réticences importantes	8
--------------------------------------	---

1.2.1 Le développement de la personne laissé dans l'implicite	8
--	---

1.2.2 Accès au savoir et développement intellectuel	9
--	---

1.2.3 Éducation sociale ou socialisation	9
---	---

1.3 Une interprétation restrictive à éliminer	10
--	----

CHAPITRE DEUX

Domaines de référence : des assises à approfondir et à consolider	11
--	----

2.1 Une approche d'analyse culturelle	12
---	----

2.2 Les choix possibles de domaines de référence	13
---	----

2.2.1 Deux perspectives anglaises	15
---	----

2.2.2 Quelques autres façons de poser des domaines de référence	17
--	----

2.3 Domaines et résultats : outils de décentralisation et d'émancipation	19
---	----

2.4 Pousser plus loin l'articulation des domaines	21
--	----

2.5 Les assises du curriculum du point de vue de la classe	24
---	----

CHAPITRE TROIS

Le souci des compétences	25
---------------------------------------	----

3.1 L'appel d'une conjoncture	25
-------------------------------------	----

3.2 Une jonction dégagée progressivement	26
---	----

3.3 Ni neuf, ni facile	28
------------------------------	----

CHAPITRE QUATRE

Convergences et cohérence entre matières d'étude	29
---	----

4.1 Le contact entre matières d'étude du primaire	29
--	----

4.1.1 Affinités naturelles et zones d'interdisciplinarité	29
--	----

4.1.2 L'interdisciplinarité très poussée	30
---	----

4.2 Thèmes interdisciplinaires, compétences transdisciplinaires	31
--	----

4.2.1 Des thèmes interdisciplinaires par nature ou par choix	31
---	----

4.2.2 Une transdisciplinarité ancrée dans l'horizon des compétences	32
--	----

4.2.3 Défis particuliers du curriculum du secondaire	33
---	----

4.3 L'interdisciplinarité, la transdisciplinarité et les programmes officiels	34
--	----

4.4 Un chantier exigeant pour le ministère de l'Éducation	36
--	----

CHAPITRE CINQ

Latitude locale, appropriation du curriculum, dynamique pédagogique	39
---	----

CHAPITRE SIX

Aspects problématiques des grilles matières	43
--	----

6.1 Le genre et la portée des grilles-matières	43
---	----

6.2 Quelques arbitrages à reconsidérer	44
--	----

6.2.1 Le nombre d'heures de la semaine des élèves au primaire	44
--	----

6.2.1.1 Quelques premières raisons ...	45
--	----

6.2.1.2 Le temps, les ressources et la richesse culturelle du curriculum	45
--	----

6.2.2 L'évacuation de l'éveil scientifi- que, historique et géographique au premier cycle du primaire	47
---	----

6.2.3	Sciences et technologie au premier cycle du secondaire	49
6.2.4	Le français langue d'enseigne- ment et l'équilibre du premier cycle du secondaire	50

CHAPITRE SEPT

Pour une stratégie de développement mobilisatrice	53
--	-----------

7.1	De multiples perplexités	53
7.2	Des méthodes éprouvées	54
7.3	Des inquiétudes légitimes à lever	55

Conclusion

Savoir tirer parti d'une conjoncture privilegiée	57
---	-----------

Bibliographie	61
--------------------------------	-----------

Introduction

L'énoncé de politique éducative portant sur la réforme des programmes d'études du primaire et du secondaire, *L'École, tout un programme*, est à la fois un signal de départ et l'amorce d'un processus complexe. Le Conseil supérieur de l'éducation porte la plus sérieuse attention à ce changement proposé. Il est extrêmement important pour l'évolution de l'école que les milieux scolaires, et particulièrement le personnel enseignant, apportent leur contribution à ce processus d'approfondissement et de renouvellement du curriculum.

L'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* a eu déjà des suites d'ordre divers : inscription dans la Loi sur l'instruction publique d'une spécification de la mission de l'école; création d'une commission des programmes d'études; engagement de divers travaux découlant de *L'École, tout un programme*. Le Conseil supérieur de l'éducation, pour sa part, a voulu contribuer aussi à pousser plus loin la réflexion partagée sur le renouvellement des programmes d'études, ou du curriculum, sans restreindre son intervention à un examen d'amendements éventuels des régimes pédagogiques du primaire et du secondaire¹. C'est pourquoi, en vue de prévenir des attitudes attentistes et d'encourager plutôt un engagement actif, le Conseil a entrepris d'analyser les fondements ou les assises de la réforme proposée. Il s'est particulièrement arrêté aux positions retenues sur les missions de l'école, aux grands domaines d'apprentissage constitués comme référence englobante du curriculum et au rattachement de compétences, particulièrement de grandes compétences transdisciplinaires, à ces domaines. Le Conseil a exploré dans ce contexte le potentiel de l'interdisciplinarité et de l'intégration des matières, et a mis en valeur les affinités entre ces avenues de renouvellement

du curriculum et certains types de pratiques pédagogiques privilégiées. Le Conseil attire ensuite l'attention sur quelques aspects problématiques des grilles-matières esquissées dans *L'École, tout un programme*. Enfin, il conclut en examinant certains traits d'un processus de mise en œuvre de cette réforme qui favorisent la maîtrise du changement et la pleine appropriation de ce dernier par les partenaires du ministère de l'Éducation.

Cet énoncé de politique éducative ouvre des portes extrêmement intéressantes. Il faut que la suite de l'action du ministère de l'Éducation ménage les conditions les plus favorables possible à la pleine utilisation de ce potentiel. Et tel est l'axe principal des propos qui suivent concernant l'action de l'État à l'égard de l'éducation : un souci de contribuer à la consolidation et à l'approfondissement du renouvellement espéré.

Cette perspective est en même temps, aux yeux du Conseil, d'une pertinence immédiate et très importante pour les agents d'éducation du réseau scolaire : directions d'école, en particulier, conseillers et conseillères pédagogiques, enseignants et enseignantes. Les avenues ouvertes par l'énoncé de politique constituent un espace d'initiative, de créativité professionnelle et de concertation institutionnelle beaucoup plus net et stimulant que celui du cadre curriculaire actuel. De ce fait, le renouvellement du curriculum représente, pour le ministère de l'Éducation, un premier espace – privilégié –, pour rendre perceptible la dynamique d'autonomie institutionnelle de l'école et de prise de responsabilité élargie des instances locales que les modifications récentes de la Loi sur l'instruction publique ont balisée.

Des enseignantes et enseignants, des conseillères et conseillers pédagogiques, des cadres scolaires, des chercheurs et des professeurs de sciences de l'éducation ont fait bénéficier, à divers titres, le Conseil et son comité de travail sur le curriculum de leurs connaissances et de leurs analyses. Le Conseil les en remercie expressément. Par ailleurs, quelques questions majeures, dans la perspective du renouvellement du curriculum, restent à appro-

1. Ayant été adopté par le Conseil le 10 juin 1998, le présent avis n'a donc pas pu tenir compte du document de la Commission des programmes d'études intitulé *Calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études* rendu public par la ministre de l'Éducation le 17 juin, en même temps qu'un échéancier retenu par la ministre pour la suite des travaux relatifs aux programmes. Il n'échappera pas toutefois au lecteur que plusieurs éléments de ces échéanciers dépendent d'amendements à apporter aux régimes pédagogiques, qui demeurent encore en suspens à l'été 1998.

fondir. Le Conseil a l'intention d'y revenir dans un avenir prochain : exigences pour la formation initiale et continue des maîtres; optique de renouvellement et de différenciation du second cycle secondaire dans une perspective d'accès élargi à la réussite scolaire; harmonisation du régime des études secondaires avec ceux de la formation professionnelle, des études collégiales et de l'éducation des adultes; régime de sanction des études secondaires. Il s'agit là, en effet, de facteurs importants pour la pleine efficacité de l'actuel processus de renouvellement du curriculum.

CHAPITRE PREMIER

La triple mission de l'école

Pour conduire les élèves à la réussite, l'école a besoin de l'appui de toutes les Québécoises et de tous les Québécois, jeunes ou adultes. Mais cet appui ne lui sera accordé que si les missions qui lui sont confiées sont connues et font consensus. Sinon l'ambiguïté persistera et l'école continuera de se voir adresser des demandes qui risqueront de la distraire de son objectif. Il importe donc de mieux définir le champ d'action de l'école.

INSTRUIRE, avec une volonté réaffirmée [...]
SOCIALISER, pour apprendre à mieux vivre ensemble [...]
QUALIFIER, selon des voies diverses.
(*L'École, tout un programme*, p. 9.)

L'École tout un programme s'ouvre sur une déclaration ferme et dense à propos des trois grandes missions de l'école: instruire, socialiser, qualifier. Il va de soi qu'une conviction quant à la mission de l'école constitue l'assise première du développement et de la mise en œuvre du curriculum. Cette position est-elle, dans la situation présente de l'école québécoise, une assise adéquate, ou bien excellente, ou bien ambiguë et susceptible d'interprétations contraires? S'accorde-t-elle très bien avec le reste de l'énoncé de politique sur les régimes pédagogiques et les programmes? Cela demande réflexion. À quelles conditions cette position peut-elle inspirer et mobiliser les enseignants et enseignantes, plutôt que soulever chez eux soit de l'attentisme, soit des réticences nettes? Car il y a des réticences. Seule une analyse soigneuse permettra de voir si, et comment, on peut les surmonter.

Le Conseil traitera successivement dans le présent chapitre les points suivants :

- a) des discernements bienvenus sur les missions;
- b) des réticences à considérer;
- c) une interprétation restrictive à éliminer.

1.1 Des discernements bienvenus

Par rapport aux positions de 1979 (*L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*), la déclaration récente sur les missions de l'école, inscrite dans la Loi sur l'instruction publique, a des qualités incontestables. Elle concerne l'éducation scolaire et non pas toute éducation, y compris la familiale. Elle se place sur le terrain normatif de ce que l'école se doit d'être, et non pas dans une zone ambiguë entre le factuel et ce qu'elle devrait être¹. Enfin, elle fait écho à l'une des convictions fortes de la Commission des États généraux : l'importance de réagir à la tolérance ou à la résignation devant l'ignorance des élèves au sortir d'un long parcours scolaire commun de base. L'accent placé d'abord sur la mission d'**instruire** vient directement de là. Il y a eu, en effet, toutes sortes de façons de reporter à plus tard le véritable effort d'apprendre, en privilégiant l'épanouissement personnel, en séparant «apprendre à apprendre» et apprendre «les arts, les sciences et les lettres», en privilégiant le savoir-être. L'accent mis sur la mission d'instruire répond à une double observation : la «légèreté» ou la relative pauvreté culturelle du curriculum en place, dont le Conseil faisait état en 1994²; ensuite, la situation concrète où nous sommes, c'est-à-dire une société d'information et de savoir, où la compétence intellectuelle est garante de l'avenir collectif³.

Un second grand discernement neuf et bienvenu concerne la mission de **socialiser** : l'importance d'une éducation à la citoyenneté. Quelle sorte d'école peut être une matrice du «savoir-vivre-

1. En suivant la distinction utilisée par Olivier Reboul, on pourrait parler, dans une perspective factuelle, de fonctions de l'école, des rôles qu'elle exerce de fait auprès de la jeunesse, en liaison par exemple avec les services publics de santé, sans qu'il s'agisse pour autant de sa raison d'être. Voir *Philosophie de l'éducation*, p. 27 et s.
2. Voir *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, chap. 4.
3. Cet aspect d'une assise socialement contextualisée du curriculum a été particulièrement développé par le groupe de travail sur les profils de sortie, en 1994. Voir son rapport, *Préparer les jeunes au XXI^e siècle*.

ensemble», comme le dit le rapport de la commission Delors de l'Unesco (*L'École, un trésor est caché dedans*, 1997)? L'éducation sociale joue à tous les paliers, des relations interpersonnelles jusqu'à la dimension «citoyen du monde», en passant par la démocratie politique. Le rapport thématique du Conseil sur l'état et les besoins de l'éducation pour 1997-1998 porte justement sur ce thème majeur et contribuera à la réflexion commune sur ce sujet.

La troisième mission, celle de **qualifier** selon des voies diverses, évoque la nécessité d'évoluer vers des façons d'éduquer beaucoup plus diversifiées que par le passé, particulièrement dans le cadre du second cycle du secondaire. Cette mission concerne au moins autant le système d'éducation considéré globalement que l'école primaire et l'école secondaire. On a placé dans la Loi sur l'instruction publique elle-même cette exigence d'accessibilité, non seulement de l'instruction, mais d'une qualification multiforme qui réponde à la réalité de la vie active. À ce titre, l'école secondaire qui conduit à une formation spécialisée ultérieure, aux études de métiers, aux études techniques collégiales ou aux études universitaires, exerce sa mission de qualifier, même indirectement, telle qu'elle est formulée dans *L'École, tout un programme*.

1.2 Des réticences importantes

La position adoptée sur les missions de l'école rencontre cependant des réticences. Il faut en faire état et les analyser, de façon à éviter que la suite des événements ne nous empêche de tirer le meilleur parti possible de cet énoncé de politique.

1.2.1 Le développement de la personne laissé dans l'implicite

De façon particulièrement perceptible dans le milieu de la maternelle et de l'école primaire, le silence qui est fait sur toute perspective de développement de la personne déçoit. L'effacement du terme «éduquer» au profit d'«instruire» paraît aux

yeux de certains une régression. D'autres, à l'école secondaire, frémissent en entendant des enseignants réagir à la formulation de la première mission de l'école : «Enfin, nous allons pouvoir “donner des cours”, point final!»

Sur le premier point, deux remarques s'imposent. D'abord, dans *L'École, tout un programme*, le développement personnel constitue l'un des six domaines d'apprentissage majeurs, de sorte qu'on ne peut pas prétendre qu'il s'agit ici d'un virage vers l'instruction «pure et dure», dépouillée d'un souci d'épanouissement de la personne. Ensuite, dans le débat des États généraux, les commissaires semblent avoir été surpris de la force d'une conviction selon laquelle la raison d'être de l'éducation serait très imprégnée de «développement intégral» ou équilibré, conviction qui amenait des interlocuteurs à refuser d'accorder la priorité au souci de développement intellectuel et au rôle d'instruire, dans l'école. Sur cet arrière-plan, il est possible d'interpréter la forte valorisation de la mission d'instruire comme une réaction, une volonté de rééquilibrer les choses. Revaloriser la mission d'instruire, c'est en effet souligner le propre de l'école, si l'on désire s'éloigner d'une définition de l'éducation très large et diffuse, s'appliquant tout aussi bien à l'éducation familiale. C'est aussi une façon de faire écho à une réticence souvent exprimée au cours de la dernière décennie à l'égard d'une «école envahie» par trop de préoccupations qui ne sont pas de son strict ressort. Cependant, une caractérisation des missions de l'école qui poserait d'entrée de jeu un rôle de développement de la personne ne serait certes pas incompatible avec ce que privilégie plus loin *L'École, tout un programme* au titre des grands domaines d'apprentissage. Il ne faut sans doute pas voir le développement de la personne comme une mission de plus, à côté de «instruire, socialiser et qualifier», en parallèle et, à la limite, en compétition. Il faudrait plutôt mettre en lumière que c'est à travers et par ces visées que progresse la «construction d'un sujet», que le développement de la personne donne leur sens profond à l'ensemble des trois missions.

1.2.2 Accès au savoir et développement intellectuel

Comment ne pas dissocier l'instruction et le développement des capacités? *L'École, tout un programme* met l'accent sur deux visées qui n'ont pas toujours été bien articulées entre elles : d'une part, l'acquisition des habiletés et des capacités, dont certaines sont dites «compétences transversales»; d'autre part, l'approche culturelle des savoirs et des disciplines, par opposition à une approche trop strictement fonctionnelle, sèche, pauvre de sens. Il s'agit de deux pôles en quelque sorte, qu'il est risqué de mal lier. Si l'on dérive vers une accentuation trop marquée des capacités, des savoir-faire, on dévalorise les savoirs, qui deviennent des contenus-prétextes. Comme certains contenus élémentaires ont valeur instrumentale à titre d'habiletés – principalement lire, écrire et compter –, la mentalité utilitariste s'est souvent alliée, en Amérique du Nord, avec le courant *back to the basics* («retour à la base»), en plaidant pour des savoir-faire de base. Si, à l'autre extrême, l'on dérive vers la survalorisation des savoirs sans souci des savoir-faire, on va vers une conception encyclopédique du curriculum, et l'on risque de survoler beaucoup de domaines sans mettre en jeu des capacités de mobilisation de son propre savoir qui dépassent «la mémoire jusqu'à l'examen». Quelle que soit la matière étudiée, le souci des capacités que l'étude de celle-ci permet de travailler et de développer mérite beaucoup d'attention : capacités intellectuelles certes, mais aussi capacités sociales, capacités de communication, de coopération. Par exemple, certaines thématiques de fables, contes et romans fournissent une avenue directe vers l'éducation à la citoyenneté.

Le Conseil a eu l'occasion déjà de souligner la liaison de ces deux aspects : capacités relativement génériques d'une part et initiation d'autre part aux diverses dimensions ou composantes de la culture⁴.

4. Voir les avis du Conseil intitulés *La Qualité du français à l'école, une responsabilité partagée* et *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*.

L'initiation s'oppose ici à la maîtrise que représenterait une spécialisation professionnelle : initiation artistique qui n'est pas une formation de musicien, initiation scientifique qui n'est pas une formation de chimiste, et ainsi de suite. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas place à maîtriser toutes sortes de connaissances dans chacun des champs culturels. L'école et l'enseignant ou l'enseignante exercent en fait un rôle de médiation : aider l'élève à se situer dans les grands domaines qui structurent le monde de référence de l'être humain et donnent prise sur lui. Dans cette optique, deux grands critères de qualité du curriculum sont retenus : l'équilibre et la richesse. Un curriculum si exclusivement pragmatique qu'il laisserait fermés les horizons de l'esthétique, de l'éthique, du langage symbolique, serait par définition pauvre, tout comme le curriculum qui laisserait les élèves illettrés sur le plan technologique ou scientifique.

Actuellement, beaucoup de formulations d'une mission de l'école associent l'expression d'une ouverture aux grands domaines constitutifs de la culture et la visée d'un développement de capacités, particulièrement de capacités intellectuelles. Tout cela est-il présent de façon compacte dans la mission **instruire** de *L'École, tout un programme*? Ou, plutôt, l'initiation culturelle se rattache-t-elle, plus ou moins aisément, à la mission **socialiser**, en vue d'un partage du patrimoine culturel de la collectivité? Là encore, on peut soupçonner que les trois termes clés, soit «instruire», «socialiser» et «qualifier», ne rendent pas pleinement justice au double souci qui s'affirmera plus loin dans *L'École, tout un programme* : celui des habiletés transversales d'une part, celui de l'enrichissement culturel du curriculum, d'autre part.

1.2.3 Éducation sociale ou socialisation

Le terme «socialiser» a fréquemment des connotations de l'ordre du conformisme, comme s'il s'agissait de «mouler», d'adapter l'individu à la société telle qu'elle est. Par contre, l'un des accents les plus neufs de *L'École, tout un programme* réside incontestablement dans son souci

de l'éducation à la citoyenneté. On rejoint alors un thème très vivant dans les débats sur l'école en Amérique du Nord : l'école comme condition et quasi-matrice de la démocratie, une école à l'image du modèle qu'en présente Dewey, de façon brillante. Jusqu'à tout récemment, l'éducation politique était implicite dans l'éducation sociale. Est-elle suffisamment et correctement exprimée maintenant dans la mission de socialisation? La socialisation est souvent entendue comme un processus élémentaire qui se passe bien plus dans la famille et le voisinage immédiat qu'à l'école, même s'il y est naturellement relayé. Est-ce que cela signifie aussi une éducation sociale qui initie au «savoir-vivre-ensemble» – pour emprunter un terme du rapport Delors à l'Unesco – sous un régime de lois, d'élections, de pouvoirs (législatif et exécutif) démocratiques? Si «socialiser» risque d'évoquer seulement la coexistence pacifique dans l'environnement scolaire et social immédiat⁵, c'est peut-être une formulation de la mission de l'école qui reste en deçà de l'audace et de la largeur de vue du reste de l'énoncé de politique. Si tel était le cas, il serait plus juste d'employer le terme «éducation sociale et civique» pour formuler cette mission.

1.3 Une interprétation restrictive à éliminer

La position ministérielle se prête, c'est indéniable, à une double lecture. Une première lecture, restrictive, répond au slogan de «l'école envahie». Elle renvoie à des bribes d'un discours conservateur de fermeté fort répandu en Amérique du Nord : se concentrer sur l'essentiel, durcir les exigences, qualifier pour gagner la guerre économique mondialisée⁶... La seconde lecture relève d'une perspective humaniste, qui centre le système

scolaire sur le développement des élèves, qui se soucie d'ouverture culturelle, qui milite pour l'exigence constante d'attentes élevées et stimulantes.

Il reste donc de grands risques d'ambiguïté dans la reformulation des missions de l'école, incluse depuis peu dans la Loi sur l'instruction publique. De ce fait, le Conseil recommande à la ministre de **veiller à ce que l'interprétation concrète des missions de l'école respecte une compréhension large et ouverte, plutôt que restrictive; conséquemment, le Conseil souhaite que la mise en œuvre de la réforme des programmes rende pleinement justice à ce que promeut *L'École*, tout un programme, à savoir : le développement de compétences intellectuelles, le développement personnel en tant que domaine d'apprentissage, la valorisation de l'éducation à la citoyenneté**. C'est en même temps la meilleure façon de tenir compte des convictions d'enseignants et d'enseignantes qui percevraient comme une régression toute tendance à durcir la frontière entre instruire et éduquer.

5. On trouvera chez John I. Goodlad (*In Praise of Education*) un exposé très actuel de la conviction que l'éducation sert en quelque sorte de matrice à la démocratie, à une démocratie à la fois sociale et politique. Voir également Goodlad et McMannon (dir.), *The Public Purpose of Education and Schooling*.

6. John I. Goodlad (1997) présente en particulier les impasses où conduit une analyse politique de la situation de l'école qui associe utilitarisme et «ligne dure».

CHAPITRE DEUX

Domaines de référence : des assises à approfondir et à consolider

Il importe de préciser les grands domaines d'apprentissage qui doivent apparaître dans le curriculum, ainsi que les intentions générales à privilégier pour chacun de ces champs, de façon à indiquer des balises en vue de la révision des programmes. Ces cinq domaines sont :

- les langues;
- la technologie, les sciences et les mathématiques;
- l'univers social;
- les arts;
- le développement personnel [...]

Le domaine des compétences transversales

L'école devra aussi poursuivre l'acquisition de compétences et, dans certains cas, d'attitudes qui ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines [...] : ce sont les compétences transversales.

(*L'École, tout un programme*, p. 17-18.)

L'École, tout un programme enracine le curriculum dans un ensemble limité de grands domaines d'apprentissage. Ce faisant, l'énoncé de politique s'efforce de rendre perceptibles la cohérence et l'équilibre de l'ensemble. C'est une voie de plus en plus pratiquée dans l'élaboration du curriculum, une sorte de pont entre les programmes particuliers et la mission générale de l'école. Le Conseil tentera dans les pages qui suivent d'attirer l'attention sur l'intérêt majeur qu'il y a à fonder, pour ainsi dire, le curriculum sur des grands domaines d'apprentissage, d'une part, ainsi que sur des habiletés et des compétences partiellement transdisciplinaires, d'autre part. Il examinera en même temps divers moyens par lesquels on pourrait consolider et développer encore ces assises. Car ces fondements ou ces enracinements peuvent particulièrement contribuer à ces grandes qualités de tout curriculum que sont la richesse de son contenu, son équilibre et sa cohérence.

Pourquoi entreprendre une telle réflexion sur les grands domaines d'apprentissage sous-jacents et pour ainsi dire préalables aux diverses matières scolaires? Essentiellement parce que le curriculum mis au point au début des années quatre-vingt est éclaté et dispersé. De ce fait, son sens est occulté. On voit très mal comment il met en œuvre la mission propre de l'école. C'est un curriculum très analytique dans chacun de ses programmes, et ces programmes demeurent juxtaposés, sans cohérence, sans interdépendance forte et affichée. Le curriculum actuel porte trop en évidence les traces de la logique suivante : s'il survient un aspect neuf à prendre en considération, ajoutons un cours. On peut souligner sans hésitation que l'effort de dégagement de grands domaines de référence du curriculum, depuis 1994, a d'abord voulu freiner et inverser une telle logique de juxtaposition et d'éclatement.

Comment faire en sorte que l'enracinement des éléments concrets d'un curriculum dans des grands domaines de référence ne soit pas banal, de l'ordre de l'expédient organisationnel mais, au contraire, inspirateur et profondément significatif? Faut-il s'interroger sur le genre même des domaines à privilégier? À l'intérieur d'un genre donné, qu'est-ce qui mérite d'être englobé de façon synthétique, et, à l'opposé, qu'est-ce qui mérite d'être considéré de façon autonome? Dans le sillage de *L'École, tout un programme*, ce sont des questions extrêmement pertinentes. Une très bonne façon de mettre en valeur à la fois l'intérêt et l'importance de telles questions peut consister à dégager leur centralité dans d'autres grands efforts d'actualisation et de renouvellement du curriculum entrepris dans des sociétés analogues à la nôtre. Pour alimenter la réflexion qui s'impose, le Conseil fera, dans les pages qui suivent, un bref tour d'horizon de quelques perspectives actuelles sur la raison d'être de tels domaines de référence et sur l'intérêt de divers choix en la matière.

2.1 Une approche d'analyse culturelle

L'articulation du curriculum a renvoyé, au cours des dernières décennies, à deux approches contrastées. L'une est d'inspiration technique et planificatrice : elle met de l'avant le « menu », un ensemble de disciplines à proposer et, partant de là, elle déploie des enchaînements d'objectifs par étapes jusqu'à des objectifs dits terminaux. Les traits communs des programmes mis en place au Québec entre 1979 et 1982 renvoient à ce modèle, d'abord promu par Ralph Tyler (1949), puis constamment raffiné.

L'autre approche d'élaboration du curriculum porte couramment le nom d'analyse culturelle. Voici comment un expert la décrit :

[...] Il n'y a pas nécessairement d'opposition entre les besoins de l'individu et les besoins supposés de la société, comme beaucoup de professionnels de l'éducation progressistes semblent l'avoir supposé. L'individu ne peut devenir authentiquement humain et social qu'en devenant membre d'un réseau, d'un groupe social. Un enfant qui grandirait isolé du reste de l'humanité deviendrait « sous-humain ». L'essence d'une pleine humanité, c'est d'avoir part au langage, à la culture et aux expériences d'autres êtres humains. Un curriculum doit donc ouvrir l'enfant individuel au monde des autres êtres humains par des types appropriés de connaissance et d'expérience. Telle est essentiellement la perspective qu'adoptent ceux des théoriciens du curriculum dont le système se base sur l'« analyse culturelle ».

Ma propre perspective s'appuie sur la définition du curriculum comme étant une sélection à partir de la culture de la société. Le terme « culture », dans ce contexte, est compris au sens anthropologique ou sociologique, comme tout ce qui est produit par l'être humain dans notre société : les mets rapides et le bingo aussi bien que les sciences et la mathématique; les valeurs et les croyances aussi bien que la religion, l'art et la littérature; la culture pop aussi bien que la grande culture et ainsi de suite. Aucune école ne peut tout enseigner ou transmettre le tout de notre culture à la génération suivante, alors il faut déterminer des priorités. Il faut choisir à partir de l'ensemble de notre culture pour transmettre à la nou-

velle génération les aspects les plus importants de notre héritage culturel. Soulignons qu'il ne s'agit pas ici d'une vision statique de la culture – l'essence de la culture dans une société comme la nôtre est de changer constamment. L'école doit aussi tenir compte de ce changement, mais non pas nécessairement refléter tous les types de changements. Des jugements de valeur s'imposent quant aux types de changements nécessaires et importants, et quant aux types de changements auxquels il faut résister. (D. Lawton, 1985, p. 32-33.)

À la différence de la première perspective, celle-ci s'attaque ouvertement à la question du choix des contenus de formation : qu'est-ce qui mérite d'être enseigné? Cette question peut se formuler en des termes qui reflètent un souci d'actualisation et de mise en contexte : pour entrer de la meilleure façon **dans cette société-ci**, avec quels grands champs d'expérience et de connaissance le jeune être humain doit-il entrer en contact grâce à l'école? Quelle palette de modes d'accès doit-il travailler, expérimenter, exercer, raffiner? Tel est l'intérêt majeur des grands domaines de référence sous-jacents à la gamme des cours et matières d'un curriculum : exprimer quelle sorte de médiation culturelle l'école exerce.

L'explication des grands domaines de référence de l'ensemble d'un curriculum met en valeur, d'une part, des constantes transculturelles, dans une perspective universaliste, au sens où la culture de toute société comporte des techniques et façons de faire, des modes d'échanges de biens, des façons de reconnaître et d'estimer le beau, un mode de fonctionnement institutionnel et social, une langue au cœur de son mode de communication et d'expression, et ainsi de suite¹. D'autre part, poser clairement ces domaines de référence permet dans un second temps, et c'est là l'élément le plus inspirant pour le curriculum, de particulariser, d'actualiser ou de mettre en contexte chacune des dimensions. Le rapport du groupe de travail sur les profils de sortie avait déjà, en 1994, fait ressortir des accents

1. Denis Lawton analyse à ce titre huit sous-systèmes culturels qu'il considère comme présents dans chaque culture particulière et qu'il pose comme assise d'une analyse culturelle sous-jacente au curriculum. Voir à ce sujet : Conseil supérieur de l'éducation, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, p. 42-43 et section 2.1, plus loin.

bien précis concernant l'un ou l'autre domaine : rationalité scientifique et technologie, langue au cœur de la communication, soin majeur apporté à l'appropriation de la composante sociale et civique de notre culture. Les débats des États généraux et la reprise de leur problématique dans les conclusions du rapport du groupe de travail sur le curriculum, *Réaffirmer l'école* (1997), ont dégagé des jugements du même type. Ils portent sur des facettes de la culture de notre société auxquelles l'école doit apporter un soin très particulier dans sa mission de médiation culturelle. Rappelons les trois jugements d'actualisation majeurs : l'importance de la maîtrise d'une langue commune, dont la négligence ne pourrait que conduire à un grave appauvrissement culturel; le caractère crucial, donc la promotion nécessaire, de la composante civique et démocratique de notre culture; enfin, l'accès à la culture technologique – l'analphabétisme technologique devenant un facteur individuel de marginalisation et un facteur collectif de stagnation.

Dans ce contexte, il devient relativement facile de lever une ambiguïté qui demeure, dans *L'École, tout un programme*, sur la richesse culturelle du curriculum. L'énoncé de politique oscille entre une position où la technologie, les études sociales, la mathématique sont moins «culturelles» que l'histoire, l'art et la littérature (selon le sens humaniste du terme «culture», associé aux «humanités» de l'école moderne) et une position où la technologie, l'éthique ou la politique font tout autant partie de la culture que les arts et les lettres. C'est la première position qui pousse à greffer une dimension culturelle à toutes les matières, particulièrement aux matières scientifiques. Mais la seconde position est plus juste et plus féconde. Ainsi, c'est parce que la technologie est une partie intégrante de la culture contemporaine qu'une «analyse culturelle» lucide à la base du curriculum nous incite à évoluer vers une école qui la prenne au sérieux tout autant que l'histoire et la littérature². La

dimension culturelle n'est pas une facette ajoutée : c'est la substance et le fond. La richesse culturelle d'un curriculum, telle que le Conseil l'analysait dans son avis de 1994, repose sur la volonté et la capacité de l'école de médiatiser l'accès de la jeune génération à chacun des grands domaines constitutifs de la culture actuelle de notre société, culture en grande partie partagée avec l'ensemble de l'humanité contemporaine.

2.2 Les choix possibles de domaines de référence

Les domaines d'apprentissage retenus comme assises du curriculum dans *L'École, tout un programme* sont-ils adéquats? Sont-ils les meilleurs? Faudrait-il les approfondir, les expliciter encore? Avant de répondre à ces questions, il y a lieu d'examiner d'autres ensembles de domaines de référence pour comprendre à quoi ils peuvent le mieux répondre comme exigences, pour peu qu'on fasse varier leurs accents³.

En général, les domaines d'apprentissage posés en référence servent au moins deux fins : ils sont un **rempart contre le réductivisme**, la banalisation, la pente utilitariste qui concentrerait volontiers l'effort de l'école sur le strict nécessaire permettant de tenir un emploi productif; ils servent aussi à mettre en valeur la **cohérence du curriculum**, la contribution complexe et convergente d'une palette large de disciplines et d'activités d'apprentissage aux divers domaines – une cohérence, donc, qui appelle des complémentarités interdisciplinaires.

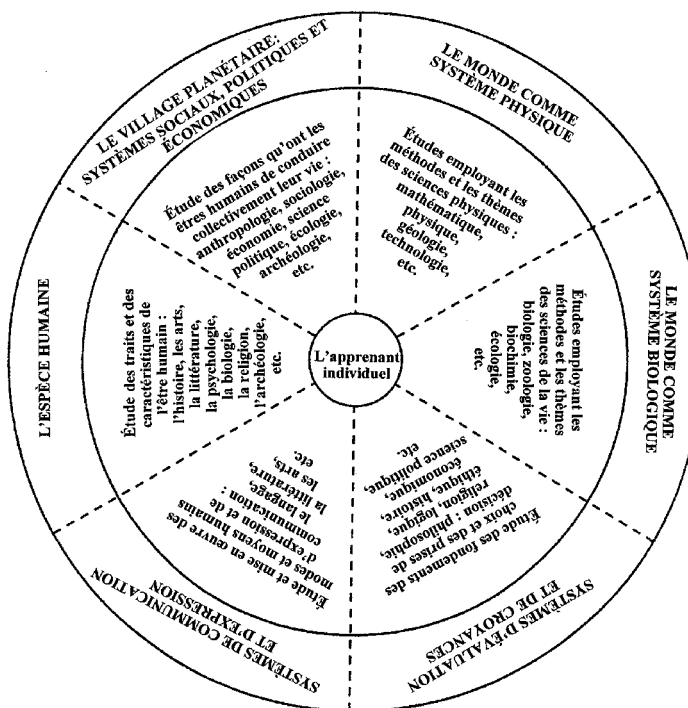
Au-delà de ces fonctions générales, on peut retrouver des dominantes, des préoccupations particulières. Parfois, la référence à des domaines sert tout particulièrement à l'actualisation du curriculum.

2. On trouvera une analyse sociologique et historique de ces mutations culturelles qui interpellent l'école au plus haut degré dans les communications de deux conférenciers au récent colloque *Ecole et culture*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation et Institut québécois de recherche sur la culture, 1997 : Camille Limoges et Paul Inchauspé, p. 47-65, p. 103-122.

3. Dans la majorité des cas, les domaines de référence n'incluent pas un domaine de compétences transversales, celui que *L'École, tout un programme* pose comme sixième et dernier domaine, parce que c'est un aspect de l'éducation qui concerne chacun des domaines plus spécifiques. Le chapitre trois portera sur les compétences transversales.

Ce fut le cas dans le rapport *Préparer les jeunes au XXI^e siècle*, de 1994 : ses trois discernements majeurs se retrouvent d'ailleurs dans *L'École, tout un programme* : nécessité d'une maîtrise poussée de la langue commune de notre société; accentuation de l'apprentissage de la citoyenneté; et très grande importance, pour entrer de plain-pied dans le monde tel qu'il est, d'une alphabétisation scientifique et technologique qui soit commune et étoffée. Parfois, les domaines permettent de donner droit de cité à toutes les dimensions de la réalité, en précisant comment les disciplines d'enseignement constituent des voies polyvalentes et complémentaires pour chaque domaine. Telle est particulièrement la préoccupation de John I. Goodlad à l'égard des six domaines qu'il expose à l'aide de la figure ci-dessous : le monde comme système physique, le monde comme système biologique; les systèmes de croyances et de valeurs; les systèmes de communication et d'expression; l'espèce humaine; enfin, le «village planétaire» : systèmes sociaux, politiques et économiques.

Il faut complètement repenser les domaines d'expérience humaine et de pensée avec lesquels les enfants et les jeunes doivent communément venir en contact en progressant par l'intermédiaire de l'école vers une vie pleine et satisfaisante de citoyens, de parents, de travailleurs, et de participants lucides à leur culture. Se contenter d'imposer tant de cours de mathématique, d'anglais et ainsi de suite pour le diplôme secondaire et l'accès au collège, c'est se soustraire à cette responsabilité. Les domaines essentiels d'expérience humaine et de connaissance englobent beaucoup plus que les matières retenues de façon convenue dans le curriculum. En effet, cela nous rendrait service de dépasser ces énumérations pour nous donner une image englobante du monde sur lequel les élèves doivent s'interroger et avec lequel ils doivent se familiariser. Pour s'impliquer activement dans leur culture, les humains doivent avoir conscience, et une compréhension convenable, des grands systèmes universels qui la structurent : systèmes physique, biologique, social, politique, communicationnel, évaluatif et économique [...]



Pour sa part, l'ensemble des domaines proposés par Ernest L. Boyer au terme des travaux conduits par la Fondation Carnegie pour l'amélioration de l'enseignement est particulièrement significatif en ce qu'il crée un pont entre la mission de l'école et les divers enseignements. Il s'agit en effet de thèmes intégrateurs qui mettent en valeur les convergences :

À l'École de base, tous les élèves deviennent bien informés. Ils étudient les divers champs du savoir qui sont structurés de façon thématique dans un cadre appelé «les éléments communs centraux» [*Core Commonalities*]. Ces huit éléments communs, basés sur des expériences humaines partagées, intègrent les matières traditionnelles en aidant les élèves à voir les liaisons entre disciplines et à mettre ce qu'ils apprennent en rapport avec la vie. (*The Basic School : a Community for Learning*, p. 81.)

Ce tableau est tout à fait utilisable et applicable au secondaire et au-delà. Ici, Boyer pense surtout à résister à la fragmentation des enseignements à l'école primaire, fragmentation qui dépouille beaucoup d'apprentissages de leur sens, de leur rapport à une réalité de vie.

Ce que nous proposons pour l'École de base n'est pas tant un nouveau **curriculum** qu'une nouvelle manière de concevoir le curriculum. Bien sûr, il y a indéniablement un noyau de contenus à apprendre en histoire, en littérature, en sciences, en éducation civique et dans les autres domaines d'études. Cependant, à l'École de base, ce contenu traditionnel est inséré dans huit thèmes intégrateurs que nous avons appelés «éléments communs de base» [*Core Commonalities*] [...] Par «éléments communs de base», nous entendons ces expériences universelles que tous partagent, les conditions essentielles de l'existence humaine qui donnent sens à nos vies : *le cycle de la vie; l'usage de symboles; l'appartenance à des groupes; un sens du temps et de l'espace; l'appréciation de l'esthétique; les liens avec la nature; la production et la consommation; et la quête de sens.*

En se concentrant sur ces expériences humaines communes, les enfants acquièrent non seulement un noyau de connaissances, mais ils découvrent aussi des relations entre

disciplines distinctes. Ils commencent dès lors à voir comment ce qu'ils étudient en classe a rapport à *eux-mêmes*, comment leur propre vie peut se développer de façon constructive sur les plans personnel, social et éthique. (*Op. cit.*, p. 84-86.)

Un des éléments communs de base qui met particulièrement bien en lumière son caractère fondamental et la diversité des contributions convergentes des disciplines qu'il appelle est justement le premier :

Le cycle de la vie. Le but : tous les élèves de l'École de base comprennent que la vie humaine a un commencement, une période de croissance et un terme. Ils acquièrent une connaissance de base des besoins et des fonctions du corps, et adoptent des habitudes personnelles qui favorisent le bien-être. Ils développent une appréciation du caractère sacré de la vie et comprennent comment les expériences de vie diffèrent d'une culture à l'autre. (*Op. cit.*, p. 86.)

2.2.1 Deux perspectives anglaises

On perçoit déjà comment l'articulation des domaines peut se déployer franchement sur un terrain extrascolaire, culturel et anthropologique, ou bien à mi-chemin de celui-ci et des composantes concrètes des études, en se rapprochant des disciplines. Le spécialiste anglais du curriculum Denis Lawton est l'un de ceux qui ont poussé le plus loin dans la première perspective. Dans la seconde, on trouve un système de référence mis de l'avant par l'Inspectorat anglais⁴, système qui a beaucoup servi au fil d'une démarche d'élaboration d'un curriculum national.

D. Lawton pose huit grands domaines comme sous-systèmes culturels, chacun pertinent pour la mission de médiation culturelle de l'école :

[...] il y a de bonnes raisons anthropologiques et sociologiques de diviser le système

4. «Her Majesty's Inspectorate» : cet organisme constituait jusqu'aux années quatre-vingt-dix un corps d'experts, de leaders en matière de curriculum et de pédagogie, statutairement indépendant du Ministère et relevant directement du ministre de l'Éducation de l'Angleterre.

culturel dans les huit structures ou sous-systèmes suivants : 1° structure sociale/ système social; 2° système économique; 3° système de communication; 4° système de rationalité; 5° système technologique; 6° système de moralité; 7° système de croyances («belief»); 8° système esthétique. [...]

Je soutiens qu'un programme éducatif satisfaisant doit communiquer l'essentiel des huit systèmes, à moins que d'autres institutions sociales soient mieux outillées pour cet aspect de la transmission culturelle. (1983, p. 31, 38.)

L'intérêt de ces sous-systèmes, comme domaines de référence, se situe principalement sur trois terrains. D'abord, ils sont à la base d'une démarche d'analyse portant sur chacun d'eux. On peut se demander par exemple, par rapport au sous-système économique de la culture de notre société, où nous en sommes par rapport à l'échange, à la production, à l'évolution des modes de production, au travail et à son organisation, à l'entrepreneuriat et, à partir de là, clarifier à quoi l'école pourrait sensibiliser les jeunes. Tel est l'axe d'actualisation valable pour chaque domaine. En second lieu, les domaines servent à repérer des «trous» ou des carences dans le curriculum scolaire, en fonction d'un critère de «richesse culturelle», pour ainsi dire⁵. En troisième lieu, ils servent à mettre en valeur la diversité, et donc la convergence, des contributions de chaque discipline à des domaines particuliers. Un petit exemple illustre bien le principe. Au domaine «anthropologique» de l'esthétique, D. Lawton raccorde naturellement des contributions non seulement de l'étude des arts, ce qui va de soi, mais également de la discipline de l'éducation physique et des sciences de la nature.

L'Inspectorat anglais, de son côté, dans un document sur les assises du curriculum intitulé *The Curriculum from 5 to 16*, mettait en rapport étroit et direct des domaines d'expérience et de connais-

sance et des habiletés à acquérir. Il retenait neuf domaines, certains plus centrés sur une discipline précise, d'autres moins : domaine **esthétique et créatif**, domaine **humain et social**, domaine **linguistique et littéraire**, domaine **mathématique**, domaine **moral**, domaine **physique**, domaine **scientifique**, domaine **spirituel**, domaine **technologique**⁶.

L'intérêt de cette articulation de domaines ressort particulièrement lorsqu'on les place en regard des grandes catégories d'habiletés à développer. Car dans ces habiletés, certaines sont propres à un domaine, d'autres non. Et l'on commence ainsi à s'approcher de la problématique de compétences transversales qui se retrouve dans *L'École, tout un programme*. Voici les neuf grandes catégories d'habiletés que pose le document cité de l'Inspectorat : habiletés de communication, d'observation, d'interprétation de données, de résolution de problèmes, habiletés physiques et pratiques, habiletés créatives et imagination, habiletés de mesure et calcul, habiletés personnelles, habiletés sociales (HMI., p. 39-40).

Le plus intéressant, à ce sujet, est de constater que certaines correspondances entre domaines et habiletés sont évidentes et très fortes (domaine mathématique et habiletés de mesure et calcul), d'autres sont claires mais non exclusives, d'autres, enfin, sont très larges, car certaines catégories d'habiletés sont en jeu dans tous les domaines, potentiellement, comme celle de résolution de problèmes, par exemple. Là se trouve la source de l'idée de compétences transversales. Les habiletés vont du plus particulier au plus commun, et celles qui peuvent être exercées et développées dans de multiples domaines ne sont pas moins importantes que les autres.

5. Il y a ici un parallèle direct avec le passage d'une perception de l'importance cruciale de la démocratie et du pluralisme dans notre société à la conviction du bien-fondé d'un grand souci d'éducation à la citoyenneté sur le terrain proprement scolaire.

6. On constate aisément que, vis-à-vis des quatre domaines strictement liés aux disciplines de *L'École, tout un programme*, on ne combine pas ici mathématique, sciences et technologie. Par rapport au cinquième, celui du développement personnel, on trouve ici posés de plein droit les domaines physique, moral et spirituel, ce dernier étant analogue sans doute à l'élément commun «quête de sens» de Boyer.

C'est donc avec beaucoup d'à-propos que *L'École, tout un programme* retient conjointement et solidairement des domaines, puis rappelle le caractère fréquemment transdisciplinaire d'habiletés ou de compétences à développer et à exercer. La plupart du temps, on ne pose pas les habiletés comme un domaine de plus; on les analyse plutôt comme une dimension commune à l'ensemble des domaines d'apprentissage. Mais il n'y a pas lieu d'argumenter sur cette particularité.

2.2.2 Quelques autres façons de poser des domaines de référence

Malgré la grande diversité dans la façon de présenter des domaines de référence, il existe des constantes, et il s'agit toujours de «fonder», de légitimer les éléments diversifiés du curriculum : matières, activités, enchaînements. Voici quelques témoins supplémentaires de cette diversité.

D'abord, voyons le produit d'une démarche de réflexion partie de l'idée de formation fondamentale comme englobant des attitudes, des savoirs, des savoir-faire essentiels. Dans l'effort de dégager les savoirs ou les concepts essentiels pour l'éducation scolaire actuelle, Norman Henchey⁷ propose les dix concepts suivants, d'une façon très apparentée au discernement de grands domaines de référence dans notre culture :

Concepts à comprendre

1- Les systèmes : les espèces de systèmes (fermés et ouverts), les caractéristiques d'un système, les modes de changement des systèmes, la façon dont ils constituent un contexte pour la signification, la différence entre des hiérarchies et des réseaux, le rôle de l'information dans le maintien et la transformation de la structure des systèmes.
Sources : philosophie, théorie de la communication, gestion, mathématique, sciences politiques, écologie, sciences physiques.

2- Le temps et l'espace comme contexte : élargir notre point de vue au-delà du temps présent et de l'environnement local, équilibrer le sens d'identité avec notre compréhension d'autres façons de vivre.
Sources : histoire, géographie, anthropologie, art, littérature.

3- Pouvoir, conflit et coopération : le pouvoir comme force et comme contrôle, les divers types de pouvoir, le concept d'émancipation, les conflits de pouvoir, la violence, la résolution des conflits, la coopération et l'action concertée.
Sources : sciences sociales, particulièrement sciences politiques et économiques.

4- Le soi : intelligence, corps, esprit, potentiel, intégrité; le concept de soi à la fois dans son sens psychologique et dans son sens intellectuel, l'accomplissement de soi, la physiologie et la santé, l'intelligence, le développement spirituel et «le sens de l'existence».
Sources : biologie humaine, psychologie, éducation physique, éducation à la santé, éducation morale et religieuse.

5- La société en tant que communauté : l'évolution des communautés de la famille aux nations et à la communauté internationale, les divers modèles de société, types de mœurs et de responsabilités, le bien commun, les droits.
Sources : sociologie, histoire, éducation civique, philosophie sociale.

6- L'interdépendance mondiale : l'effet des communications, des mouvements environnementaux, du commerce, des politiques monétaires sur des régions et des pays particuliers, les disparités de richesse et de puissance, les concepts de développement, les responsabilités des pays développés.
Sources : histoire, économie, écologie, actualité mondiale.

7- Écologie humaine, sphère de la vie, sphère de la matière inerte : nature du système écologique, menaces environnementales (pluies acides, effet de serre, couche d'ozone, déchets toxiques, etc.), le rôle de l'être humain, développement durable et politiques d'intervention.
Sources : sciences de la nature, particulièrement biologie et écologie, économie, géographie, sciences politiques.

8- L'équilibre et l'échange : l'équilibre, l'homéostasie, la modération, les jeux à gain

7. «Les Éléments fondamentaux : concepts, habiletés et valeurs», *Vie pédagogique*, p. 6-10.

nul, le concept général du prix à payer dans divers champs de choix.

Sources : sciences physiques, économique.

9- La culture et la technique en tant que produits : la culture en tant qu'intervention de l'être humain, comment les cultures restreignent ou amplifient le champ d'action humain, l'influence de la technologie sur la science et la culture, le rôle et les limites de la technologie dans une culture de haute technologie.

Sources : histoire, technologie, sciences, anthropologie et éthique.

10- Le vrai, le bien, le beau : façons de trouver et de vérifier ce qui est vrai, de discerner le bien du mal, de créer et d'apprécier le beau.

Sources : sciences, mysticisme, philosophie, religion, art, musique, danse, théâtre, littérature, architecture.

Quelle différence trouve-t-on entre ces concepts et les huit grands domaines de Boyer? Il s'agit d'une perspective plus située, plus en contexte, qui tend à montrer sous quels éclairages les enseignements courants seront vraiment en prise sur des caractéristiques présentes de notre société. Comme l'écrit Norman Henchey, «la liste des concepts, des compétences et des valeurs qu'on pourrait enseigner et apprendre s'allonge à mesure que l'histoire avance. Mais chaque société se doit d'en dégager l'essentiel pour elle, une liste restreinte qui reflète les courants sociaux importants» (*ibid.*). D'une certaine façon, les éléments fondamentaux proposés par Henchey sont encore plus distants des disciplines comme telles que les *Core Commonalities* d'Ernest Boyer. De ce fait, ils montrent le large éventail des «sources», des disciplines contribuant potentiellement à chaque grand thème.

En Belgique francophone, on trouve une articulation des domaines qui se formule à travers le langage des «socles de compétences» :

Alinéa 3. Les socles de compétences accordent la priorité à l'apprentissage de la lecture centrée sur la maîtrise du sens, à la production d'écrits et à la communication orale ainsi qu'à la maîtrise des outils mathématiques de base dans le cadre de la résolution de problèmes.

Les autres activités éducatives visent également les objectifs généraux fixés à l'alinéa 1^{er}. Ces activités s'inscrivent dans les domaines suivants, qui font partie de la formation commune obligatoire : la structuration du temps et de l'espace, l'éducation psychomotrice et corporelle, l'éveil puis l'initiation à l'histoire et à la géographie, l'éducation artistique, l'éducation par la technologie, l'initiation scientifique, la découverte de l'environnement, l'apprentissage de comportements sociaux et de la citoyenneté⁸.

Ici aussi, la diversité des disciplines d'appui, donc la complémentarité et la convergence entre elles, ressortent amplement.

Il est très intéressant de situer en parallèle la position de base de la grande charte du curriculum norvégien des écoles primaires et secondaires. Car ce document de référence officiel explicite lui aussi à la fois la spécificité de domaines donnés et l'extrême importance de les traiter de façon intégrée. Le sens de l'éducation est exprimé à travers six grandes dimensions de l'être humain : l'être humain **spirituel, créatif, travailleur, cultivé** (*liberally-educated*), **social et soucieux de l'environnement**; et ces six dimensions convergent dans une perspective unifiée, de celle de «l'être humain intégré». La charte du curriculum norvégien⁹ est particulièrement explicite sur les tensions et les équilibres à maintenir, sans réduction, pour favoriser le développement de l'«être humain intégré» :

L'éducation poursuit un certain nombre de buts apparemment contradictoires :

- exprimer l'axe moral commun de notre culture, avec son souci des autres – et favoriser la capacité de tracer sa propre voie;

8. Ministère de l'éducation et de l'audiovisuel, *Projet de décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, Communauté française, 1997. Cité dans : J. Weiss, *Quels plans d'études et quelles compétences clés pour le XXI^e siècle?*, p. 30.

9. Royal Ministry of Church, Education and Research, *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*.

- familiariser avec notre héritage chrétien et humaniste – **et** faire connaître et respecter les autres religions et croyances;
- vaincre l'autocentrisme et la croyance au droit du plus fort – **et** inspirer la force de s'affirmer, de résister, de diverger d'opinion, de ne pas céder aux opinions des autres ou s'abaisser devant elles;
- développer des personnalités indépendantes et autonomes – **et** la capacité de fonctionner et de travailler en équipe;
- nourrir le caractère unique de l'individu, les différences qui en font une ressource pour les autres – **et** transmettre l'acquis commun de savoirs et d'habiletés qui facilitent l'interaction et contribuent conjointement à la société et à son développement;
- laisser de la latitude aux jeunes en ce qui concerne les manières et les façons de vivre – **et** les outiller pour qu'ils prennent part au monde des adultes et y assument des responsabilités;
- fournir des habiletés en vue du travail et des tâches pratiques de la vie – **et** laisser place à la croissance émotionnelle et au développement de la personnalité;
- enseigner et entretenir notre patrimoine national et nos traditions locales pour préserver la variété et la particularité – **et** aller ouvertement à la rencontre d'autres cultures pour prendre plaisir à la diversité de l'expression humaine et pour apprendre à partir des différences;
- faire connaître une histoire de l'humanité chargée de conflits, les triomphes et les épreuves du passé – **et** les crises et les possibilités du temps présent;
- faire prendre conscience de la détermination de notre époque et de notre vie quotidienne par les choix des générations précédentes – **et** de la façon dont nous aussi, nous préparons la scène pour les générations à venir;
- fournir des connaissances factuelles permettant de suivre et de comprendre l'actualité – **et** véhiculer des valeurs pouvant guider les choix auxquels conduisent des connaissances nouvelles;
- susciter un contact prenant avec les plus grandes réalisations dans les domaines de la littérature et des arts, du travail, de l'aventure et de la recherche – **et** donner à chaque individu l'occasion de découvrir et de développer les potentialités relevant de ses propres capacités;
- inspirer le respect des faits et de l'argumentation solide – **et** exercer les capacités critiques de remettre en question

- les attitudes courantes, la sagesse conventionnelle et les façons de faire établies;
- éveiller l'estime pour l'effort des autres et l'humilité devant leurs exploits – **et** développer une foi suffisante en soi-même pour prendre le risque d'échouer;
 - ouvrir les sens aux formes qui se sont enracinées pour devenir traditions, dans tous les domaines, de la musique à l'architecture – **et** avoir l'audace de repenser les choses à neuf et l'imagination pour rompre avec les voies établies;
 - fournir aux jeunes une base solide de connaissances – **et** la constituer de telle façon qu'elle pousse au questionnement et à la quête de nouvelles connaissances tout au long de la vie;
 - apprendre aux élèves à utiliser la nature et ses forces à des fins humaines – **et** leur apprendre à protéger l'environnement contre les extravagances et les abus de l'homme.

L'éducation doit équilibrer ces doubles buts. Elle vise un développement global de capacités et de qualités caractéristiques : se conduire de façon morale, créer et agir, travailler avec les autres et en harmonie avec la nature. L'éducation doit contribuer à la construction d'une personnalité qui donne aux individus la force de prendre en main leur propre vie, d'assumer leurs devoirs envers leur société et de prendre soin de leur environnement (Royal Ministry..., p. 39-40.)

2.3 Domaines et résultats : outils de décentralisation et d'émancipation

La récente démarche de renouvellement du curriculum conduite dans l'État de l'Oregon, aux États-Unis, met en valeur une autre façon de présenter les domaines de référence, en les couplant avec des seuils de résultats attendus, à divers niveaux de progression dans le temps.

De la maternelle à la fin des études secondaires, le curriculum commun à tous les élèves est construit autour de neuf matières («Subjects») et de neuf habiletés communes d'apprentissage («Essential Learning Skills»). Les matières retenues sont l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, les arts, les langues secondes,

l'éducation à la santé, l'éducation physique et la technologie. Quant aux qualités que l'on qualifie d'«essentielles» et auxquelles on donne une valeur commune semblable à celle des matières elles-mêmes, ce sont l'habileté à lire, à rédiger, à résoudre un problème, à communiquer (notamment par écrit), à apprendre, à penser, à repérer de l'information, à utiliser la technologie et à travailler de manière efficace, individuellement ou à l'intérieur d'un groupe¹⁰.

Sans entrer de façon fouillée dans l'articulation de ces grands domaines avec les habiletés communes, sur laquelle l'étude citée fournit un éclairage nuancé, il y a lieu de prêter attention à des seuils repères touchant les résultats attendus :

Ce curriculum prend forme à partir de trois éléments : des *objectifs généraux d'apprentissage* («Common Curriculum Goals»), des *contenus communs d'apprentissage* («Content Standards») et des *apprentissages-repères* («Benchmarks») dont la maîtrise est présumée acquise à la fin des 3^e, 5^e, 8^e, 10^e et 12^e années (*op. cit.*).

Cette façon de structurer l'ensemble du curriculum clarifie les résultats attendus d'une façon qui favorise une latitude évidente quant à l'agencement des moyens au niveau local.

Un autre exemple, plus près de nous, permet de saisir que l'établissement de domaines, associé à la détermination de résultats attendus, est de plus en plus utilisé à la fois pour favoriser le renouvellement pédagogique et pour laisser l'autorité locale et l'équipe enseignante, avec leurs partenaires du milieu, prendre tout l'espace d'initiative souhaitable. Il s'agit d'un programme scolaire intégré, proposé en Ontario depuis 1995, qui va de la première à la neuvième année d'études.

Au cœur du programme, il se trouve d'une part quatre grands domaines de référence, très proches des quatre premiers domaines de *L'École, tout un programme* : 1^o les arts; 2^o la formation personnelle et les études sociales : l'individu et la société;

3^o la langue; 4^o les mathématiques, les sciences et la technologie¹¹.

Ce programme propose d'autre part dix capacités que l'ensemble de ces années d'études doit permettre d'exercer et développer :

- communiquer de façon efficace;
- résoudre des problèmes et prendre des décisions éclairées en faisant preuve d'esprit critique et de créativité;
- utiliser la technologie de manière efficace;
- manifester sa perception du monde comme étant un réseau de systèmes connexes;
- appliquer les compétences nécessaires pour vivre et travailler en harmonie avec les autres;
- participer à la vie communautaire à l'échelle locale, nationale et internationale en tant que citoyennes et citoyens responsables;
- explorer diverses possibilités en matière d'éducation et de carrière;
- faire preuve de jugement esthétique dans la vie quotidienne;
- faire des choix judicieux concernant son mode de vie;
- utiliser ses compétences d'apprentissage pour mieux apprendre.

On propose enfin un niveau de résultats attendus pour chacun des quatre grands domaines à la fin de la 3^e, de la 6^e et de la 9^e année.

Le plus éclairant, pour saisir l'esprit qui guide cette démarche, tout à fait dans la ligne des «profils de sortie» que l'équipe présidée par M. Claude Corbo avait commencé à élaborer à la demande du ministre Chagnon en 1994 (*Préparer les jeunes au XXI^e siècle*), est sans doute le contraste esquissé dans ce programme entre une approche centrée sur les résultats et une approche plus classique :

11. Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, *Le Programme d'études commun : politiques et résultats d'apprentissage de la 1^{re} à la 9^e année*, p. 41-101. Il faut noter cependant, qu'avec le retour au pouvoir du Parti conservateur, on a diffusé un nouveau programme d'anglais de la 1^{re} à la 8^e année qui comporte des seuils de progression établis année par année; on a fait de même en mathématique. Voir ministère de l'Éducation et de la Formation, *The Ontario Curriculum, Grades 1-8 : Language*, Toronto, 1997.

10. Réginald Grégoire inc., *La Nouvelle Piste de l'Oregon*, Recherche documentaire, à paraître.

Dans le contexte de l'apprentissage axé sur les résultats, le programme scolaire se définit comme un ensemble d'expériences variées par lesquelles les élèves atteignent une série de résultats clairement définis. Cependant, l'atteinte de ces résultats ne passe pas par une suite d'activités d'apprentissage imposées dans une discipline particulière ou durant une année d'études donnée. Au contraire, les élèves sont amenés à atteindre les résultats visés en vivant des expériences variées qui portent sur des notions tirées des divers champs d'études et qui s'échelonnent sur plusieurs années d'études. Bref, l'apprentissage axé sur les résultats fait appel à une programmation intégrée, les deux étant indissociables. [...]

Programme axé sur les objectifs

- cible sur ce que le personnel enseignant a l'intention d'enseigner;
- met l'accent sur l'atteinte des objectifs prescrits dans le programme d'études;
- détermine le contenu et les objectifs de façon compartimentée;
- met l'accent sur le temps consacré à l'étude de diverses matières;
- implique l'estimation de ce que l'élève peut apprendre durant une période donnée;
- permet de vérifier l'atteinte des objectifs par l'élève.

Programme axé sur les résultats

- énonce clairement ce que les élèves doivent savoir et pouvoir faire;
- met l'accent sur l'application de l'apprentissage dans divers domaines;
- permet l'application de l'approche intégrée de l'apprentissage;
- requiert un horaire souple;
- permet à l'élève d'acquérir dans une période flexible les connaissances, les compétences et les valeurs propres à un champ d'études particulier;
- permet d'évaluer avec précision le rendement de l'élève. (*op. cit.*, p. 25-26).

2.4 Pousser plus loin l'articulation des domaines

En réappliquant à *L'École, tout un programme* l'éclairage de ce rapide tour d'horizon, que pourrait-on conclure et proposer? Un certain nombre de constats et d'hypothèses fortes se dégagent, qui peuvent servir à étoffer et à guider la suite d'une démarche de renouvellement du curriculum du primaire et du secondaire.

En premier lieu, le fait même de proposer des grands domaines de référence pour l'ensemble du curriculum avant de structurer les composantes très diverses de cours et de matières d'études est un atout, un pas en avant. *L'École, tout un programme*, en établissant ce pont entre les missions de l'école et la place des disciplines particulières,

resitue la problématique ministérielle du curriculum québécois dans la ligne des problématiques contemporaines majeures.

En second lieu, le Conseil constate et souligne que des domaines de référence moins scolaires ou strictement liés aux disciplines et proportionnellement plus ancrés dans une lecture sociale des dimensions irréductibles de la culture servent mieux les impératifs permanents d'actualisation et de pertinence du curriculum. Ils se prêtent mieux, aussi, à rendre perceptible aux élèves le rapport entre l'étude et leur vie, car les domaines sont des champs d'expérience et de connaissance qui donnent prise sur un monde complexe. Toute amélioration du référentiel de base d'un curriculum officiel rajeuni et repensé devrait prendre très au sérieux cette voie.

En troisième lieu, un tableau de domaines de référence sert en particulier à se donner collectivement une façon de s'assurer de la qualité du curriculum. C'est une étape préalable à l'établissement d'attentes élevées pour les élèves. Par exemple, si un curriculum ne pousse pas, ou ne pousse pas suffisamment, à l'appropriation d'un sens de la citoyenneté ou encore s'il ne lutte à peu près pas contre l'analphabétisme technologique, on se trouve devant un problème de qualité du curriculum, et non pas de rendement des élèves. Dans l'ensemble des cas examinés ci-dessus, les domaines de référence choisis mettent fortement en garde contre une mentalité de «retour à la base» (*back to the basics*) et, à cet égard, *L'École, tout un programme* n'est pas à l'abri de toute ambiguïté. Dans un curriculum pauvre et restrictif, obsédé avant tout d'habiletés permettant de gagner sa vie, il y a beaucoup moins de problèmes d'équilibre et de cohérence que dans un curriculum large et riche. C'est pourquoi, dans la visée d'un curriculum large et riche, non étriqué, les domaines de référence servent déjà à faire comprendre les convergences et la cohérence de l'ensemble.

En quatrième lieu, comme il a été mentionné à la section 2.1 plus haut, à la différence du sixième domaine, celui des compétences transversales dans *L'École, tout un programme*, on ne pose pratiquement jamais les habiletés comme un domaine parmi d'autres. Il paraît beaucoup plus éloquent et pratique de poser les habiletés, certaines plus liées que d'autres à des thématiques particulières, **en intersection** par rapport à l'ensemble des domaines retenus.

Enfin, la logique qui fait poser comme double et inséparable assise à un curriculum des domaines de référence, d'une part, et un tableau très articulé d'habiletés, d'autre part, habiletés en bonne partie transdisciplinaires («connaissances procédurales», «habiletés méthodologiques», «habiletés ou compétences intellectuelles génériques», «compétences sociales»), invite à une troisième référence fondatrice, sans l'imposer : **la formulation des résultats attendus au terme d'étapes données du parcours d'apprentissage**. Cette perspective

d'articulation d'un curriculum selon les résultats démontrables plutôt que selon la gestion détaillée du temps alloué, des intentions et des objectifs de départ de chacun des programmes, s'applique particulièrement là où les équipes enseignantes et les établissements sont capables d'organiser le temps, les ressources didactiques et les pratiques pédagogiques avec une latitude substantielle.

Cela dit, comment tirer parti au mieux de ce qui est déjà acquis dans *L'École, tout un programme* pour une suite optimale du processus de renouvellement du curriculum?

Le Conseil supérieur de l'éducation est persuadé que **le système de domaines constituant le curriculum mériterait d'être retravaillé, approfondi et consolidé**. Dans son état actuel, l'énoncé de politique n'annonce pas très bien le sens des changements majeurs que l'on propose plus loin aux grilles-matières. Il laisse encore planer une ambiguïté entre une lecture réductrice et appauvrissante, et une lecture actualisatrice et enrichissante du sens général du renouvellement du curriculum.

Si l'on se donne la peine de réexaminer ces questions, un tableau de domaines de référence sans doute moins étroitement réduit à des catégories de disciplines aurait une place tout à fait bienvenue dans le «programme des programmes» qu'on annonce ou même dans un préambule aux règlements concernant le régime pédagogique, ou encore dans le commentaire de ces derniers.

Quelques points méritent une attention particulière dans cette éventuelle démarche de consolidation et d'approfondissement. Sans vouloir les trancher, le Conseil les formule comme questions non dépourvues d'enjeux ultérieurs :

- 1° le détachement d'un domaine séparé de développement personnel pose problème. D'une part, le domaine éthique mérite droit de cité, car il n'est pas réductible aux seules sciences humaines. On peut dire la même chose du domaine religieux ou spirituel, irréductible à celui de l'éducation éthique, dans la mesure où

une société lui donne délibérément et démocratiquement une place dans l'éducation scolaire. De même l'ancrage de l'éducation physique dans un tableau de domaines très bien articulé soulève certaines difficultés. À cet égard, la piste proposée par Ernest Boyer dans l'un de ses huit domaines de référence, constitue un exemple intéressant, lorsqu'il pose la découverte de la vie et du vivant comme domaine fondamental, indépendamment des institutions sociales, même s'il est éclairé à la fois par la biologie et l'éthique (caractère sacré de la vie).

- 2° Il y a des raisons évidentes de solidariser en un même domaine sciences de la nature, mathématiques et technologie, mais il y a aussi des contre-indications et de graves inconvénients. D'abord, dans la vie, l'intelligence du quantitatif s'applique au moins autant aux questions sociales et économiques qu'au champ des sciences de la nature. De plus, le type d'intelligibilité symbolique et logique des mathématiques rejoint très peu les compétences d'observation et de montages expérimentaux des sciences. Enfin et surtout, le monde du «faire», du «produire», du «fabriquer» demeure culturellement hétérogène par rapport à celui du savoir scientifique comme tel. Quelle est l'articulation des domaines qui conduirait à considérer de plus en plus la technologie et le savoir-faire comme une dimension de plein droit de l'initiation culturelle aux champs du savoir dont s'occupe l'école? Cela mérite certainement réflexion.
- 3° Vaut-il mieux poser le domaine de l'expérience esthétique comme dimension anthropologique constitutive (sens et sentiment du beau, expression et création, reconnaissance et admiration...), puis, dans un second temps seulement, poser une relation privilégiée entre disciplines artistiques et champ esthétique, ou bien, comme dans *L'École, tout un programme*, poser d'entrée de jeu les arts comme domaine? Il n'y a sans doute pas là un enjeu majeur, mais c'est un choix qui éclaire d'autres aspects

intéressants. Si l'on opte pour le premier cas, on laisse ouverte la possibilité de convergences interdisciplinaires, on les appelle, même : il y a toute une beauté à découvrir en se familiarisant avec les cristaux et les minéraux, avec les plantes, avec les oiseaux, sans parler des coquillages de mer. De la même façon, il y a un incontournable arrière-plan poétique et esthétique dans les œuvres que l'on découvre en apprenant sa propre langue. D. Lawton, pour sa part, détecte une contribution possible de l'éducation physique à l'expérience esthétique. Si par contre, dans la ligne du second choix (domaine des arts plutôt que domaine esthétique), les quatre domaines de référence strictement disciplinaires de *L'école, tout un programme* servent trop directement à légitimer la place réduite, maintenue ou agrandie de disciplines particulières dans le régime pédagogique, on se prive de la mise en valeur des convergences potentielles entre disciplines.

- 4° Dans le champ de l'éducation sociale par rapport au domaine des sciences humaines, on peut pareillement se demander si l'on ne brûle pas les étapes en adoptant d'entrée de jeu un système de référence strictement lié aux disciplines. Y a-t-il une distinction opportune à faire entre l'éveil au temps et à l'espace, d'une part, et une initiation aux institutions sociales comme telles (juridiques, économiques, politiques), où se situerait plus précisément l'éducation à la citoyenneté? La composante de formation sociale des programmes de formation personnelle et sociale que nous avons jusqu'à maintenant est-elle éliminée ou faut-il l'intégrer? S'il faut l'intégrer, quel domaine de référence lui sert d'assise? Il y a, dans *L'École, tout un programme*, une forte valorisation de compétences transversales d'ordre social, par lesquelles on rattrape des thématiques de cours promis à disparaître, par exemple la thématique de l'environnement. Mais c'est un mode de rattrapage qui mériterait d'être repensé. L'une des façons de le repenser pourrait passer par une articulation de domaines de référence moins immédiatement liés aux disciplines.

2.5 Les assises du curriculum du point de vue de la classe

Le Conseil avait eu l'occasion de souligner, en 1994, que la perspective actuelle la plus courante de développement du curriculum privilégiait d'abord le «curriculum effectif», celui de la classe et de l'école, qui n'est jamais le «curriculum officiel» réalisé à l'identique partout, mais bien un «curriculum interprété». Quels que soient les approfondissements et les améliorations possibles et souhaitables en ce qui a trait notamment aux domaines du curriculum officiel, le Conseil désire attirer l'attention des enseignantes et enseignants et des équipes de conseillers et conseillères pédagogiques sur des acquis qui demeurent.

Le fait même de poser d'entrée de jeu, comme assises du curriculum, d'une part des domaines d'apprentissage, d'autre part des habiletés et des compétences qui se développent dans et par ces domaines, a beaucoup de potentiel de renouvellement d'un intérêt immédiat et puissant du point de vue du «curriculum effectif» et de l'école. En effet, c'est d'abord une approche qui assoit et légitime les disciplines, tout en leur donnant une complémentarité évidente. Le temps où les grilles-matières découlaient d'un arbitrage entre groupes de pression par discipline est passé; de même et surtout, le temps où la dimension éducative des disciplines était si peu perçue que l'on parsemait, à côté de grands enseignements «instructifs», divers petits cours «éducatifs», ce temps est révolu. C'est à travers l'ensemble des enseignements que trouvent leur chemin l'éducation dite personnelle, l'éducation sociale, tout comme l'éducation intellectuelle et la formation de l'esprit.

La clarification des assises du curriculum met en valeur la diversité, la richesse potentielle et la convergence de la contribution des diverses disciplines. Elle aide les équipes-écoles à se donner des exigences quant au curriculum qu'elles offrent. On peut en effet, sur cet arrière-plan, se poser localement la question de l'accessibilité de l'éducation

considérée du point de vue du curriculum, dans un esprit d'évaluation institutionnelle. On peut ainsi se demander : notre agencement de cours, matières, activités, ressources didactiques et évaluations donne-t-il à la jeune génération la meilleure chance d'**entrer en contact** avec les grands domaines d'expérience et de connaissance hors desquels sa prise sur notre monde contemporain reste boiteuse? Et les aspects évolutifs les plus requis, dans une perspective d'actualisation et de pertinence du curriculum, sont-ils bien assumés?

En somme, la position, dans le curriculum officiel, de grands domaines en jonction étroite avec des compétences constitue une perspective de développement du curriculum qui permet, à terme, une relation plus saine entre curriculum officiel et curriculum effectif, une relation qui ne se limite plus à une application quasi technique de consignes. En effet, plus les domaines constitutifs et les types de compétences visées sont clairs, plus les résultats escomptés, donc, sont explicités, plus l'équipe-école devient maîtresse de la structuration du temps, des approches didactiques, de l'orchestration même des grandes convergences interdisciplinaires. C'est dans cet esprit que le Conseil aborde maintenant trois aspects du curriculum qui ont une grande importance sous l'éclairage de *L'École, tout un programme* :

- a) le souci des compétences, particulièrement des compétences transversales;
- b) l'interdisciplinarité et l'intégration des apprentissages;
- c) les approches pédagogiques qu'appelle un curriculum rénové.

CHAPITRE TROIS

Le souci des compétences

L'école devra aussi poursuivre l'acquisition de compétences et, dans certains cas, d'attitudes qui ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines et qui doivent donc être présentes dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école : ce sont les *compétences transversales*. Elles peuvent être définies selon les quatre catégories suivantes :

- les compétences *intellectuelles* [...]
- les compétences *méthodologiques* [...]
- les compétences liées aux *attitudes* et aux *comportements* [...]
- les compétences *linguistiques*.

(*L'École, tout un programme*, p. 18-19.)

«*L'École, tout un programme* accorde à bon droit une grande importance aux **compétences transversales**. Mais, là encore, le genre de texte dense et impératif qui convient à un énoncé de politique n'est pas nécessairement le plus adéquat pour mettre en valeur les ponts concrets entre la pratique actuelle et les avenues de développement qui s'offrent. Si l'énoncé de politique laisse deviner ce que cette valorisation des compétences transversales impliquera dans le texte des programmes officiels, on ne saurait dire pour autant qu'il éclaire et inspire un curriculum effectif de la classe et de l'école. Le Conseil désire donc s'attarder à expliciter l'horizon potentiel extrêmement intéressant de revalorisation du curriculum effectif qui se dévoile dans la perspective des compétences transversales¹. Il désire aussi contribuer à atténuer les réticences que fait naître toute nouveauté, surtout celle qui présente les compétences transversales comme le «slogan de l'heure» ou la «trouvaille du siècle». Il attirera enfin l'attention sur quelques pratiques susceptibles de donner ses chances optimales à la promotion des compétences transversales.

1. Ce qualificatif de «transversal», rappelons-le, correspond au qualificatif courant de «transdisciplinaire». À des fins de clarté, on réservera ici le qualificatif «interdisciplinaire» aux thématiques qui concernent plus d'une discipline ou aux thématiques qu'on allie délibérément entre disciplines.

3.1 L'appel d'une conjoncture

C'est l'évolution sociale et l'importance croissante d'apprendre et de savoir apprendre qui appellent un renouvellement en profondeur du curriculum, des améliorations qui aillent jusqu'à la restructuration, bien au-delà des retouches superficielles. Un document canadien récent, portant sur l'enseignement au secondaire, décrit bien l'arrière-plan qui constitue la principale incitation à valoriser les compétences transversales :

«*Pourquoi restructurer les écoles?*

Les défis

Les écoles secondaires font face à plusieurs défis importants :

- la *diversité* croissante des élèves du point de vue du milieu d'origine, des habiletés, des intérêts et des attentes : la même peinture ne convient pas à tous;
- le monde du *travail* en évolution, qui met l'accent sur les habiletés sociales, intellectuelles et les habiletés de communication, sur l'apprentissage tout au long de la vie, sur l'initiative et la souplesse : les distinctions entre formation générale et formation professionnelle se brouillent et il se trouve toutes sortes de transitions et de voies entre l'école et le travail, entre travailler et apprendre;
- l'effet des *technologies* de l'information et des communications, qui élargissent l'accès aux services et aux ressources d'apprentissage : les ordinateurs, Internet et le multimédia remettent en question les notions établies de l'apprentissage, du temps, de l'horaire, du lieu, de la fréquentation scolaire et de l'interaction entre enseignement et apprentissage.

Des réponses

Les écoles et les systèmes scolaires prennent des initiatives pour relever ces défis :

- en dégagant des *résultats* transcurriculaires, des apprentissages, des habiletés, des valeurs et des concepts clés;
- en insistant sur des *connaissances* essentielles et des habiletés *génériques* comme apprendre à apprendre;
- en explicitant les *relations* entre domaines d'apprentissage et en dégagant de nouveaux domaines;

- en montrant la *pertinence* de ce qu'on apprend;
- en instaurant des activités et programmes visant l'amélioration des qualités d'*employabilité* des jeunes – habiletés intellectuelles, travail d'équipe, capacité d'organisation personnelle;
- en reliant l'apprentissage scolaire avec la *collectivité locale*;
- en utilisant la *technologie* de façon créative pour appuyer l'apprentissage en classe et le compléter avec l'apprentissage indépendant et l'apprentissage coopératif;
- en élaborant des moyens originaux d'*évaluer* la performance qui s'ajoutent aux «tests» traditionnels;
- en déplaçant vers l'*école* – et vers l'apprenant individuel – davantage d'activités et de décisions relatives au curriculum;
- en évoluant vers une politique de *formation continue* selon laquelle la scolarisation des jeunes constitue une première phase importante.

Les conséquences

Ces défis et ces tendances ont des conséquences importantes pour le personnel enseignant et la direction des écoles secondaires :

- les écoles sont en *compétition* entre elles et avec d'autres ressources d'apprentissage;
- les écoles sont pressées de démontrer la *qualité*, l'efficacité et l'originalité de leurs programmes et de leurs services;
- les écoles doivent établir et entretenir des liens étroits et diversifiés avec leur *collectivité locale*;
- les écoles doivent développer les habiletés jumelles de l'*apprentissage coopératif* et de l'*apprentissage indépendant* chez leurs élèves, pour les préparer à des apprentissages ultérieurs et à un monde du travail en évolution;
- les écoles doivent être prêtes à repenser certaines des *présuppositions* concernant les tâches des enseignants, les horaires, l'organisation de la classe, l'enseignement, le curriculum, les cours, l'engagement des élèves, l'évaluation, la technologie, l'allocation des ressources et les méthodes de contrôle.

Plusieurs de nos institutions subissent des transformations et certaines sont actuellement en train de se réinventer. C'est ce qui se produit dans les domaines des soins de santé, des services sociaux, de la finance, du

développement communautaire, des loisirs, de la communication et de la recherche.

Les établissements d'enseignement apprennent aussi à changer, et changent pour aider à apprendre de façon plus effective.» (Henchey, 1997, p. 9-10.)

La mise en valeur des compétences transversales prend tout son sens dans cette configuration des besoins en éducation. Du même coup, il devient évident qu'elle exige, pour se concrétiser, une profonde prise en charge locale. En effet, elle s'allie naturellement à une capacité institutionnelle de structurer autrement le curriculum, de ne plus s'en tenir à la reproduction d'un modèle d'organisation uniforme de simple distribution de cours. *L'École, tout un programme* ouvre la porte dans cette direction. Examinons de plus près la portée de compétences transversales qui se greffent aux disciplines ou aux grands domaines thématiques sous-jacents au curriculum.

3.2 Une jonction dégagée progressivement

Le sixième domaine de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, celui des compétences transversales, n'est pas en rapport de symétrie avec les cinq précédents, du fait précisément de son attention à la transversalité : il implique une jonction étroite avec chacun des autres domaines thématiques plus ou moins immédiatement centrés sur une discipline. Et c'est précisément cette jonction, cette inséparabilité même, qui favorise l'équilibre du curriculum et fait éviter une polarisation malsaine entre deux dérives possibles. La première va vers des programmes de type encyclopédique, où il s'agit de montrer le plus de choses possible. La seconde privilégie tellement les savoir-faire que les connaissances comme telles glissent vers un statut d'occasion d'exercer des habiletés, un statut de «contenus-prétextes». C'est en tenant très fermement à la fois à la légitimité de chacun des domaines thématiques et à l'importance des compétences, y compris les transversales, ainsi qu'à leur jonction adéquate et bien conçue, qu'on échappe au risque d'oscillation entre ces deux

pôles opposés. Si l'on utilisait l'appellation «domaines d'expérience et de connaissance» pour des champs relativement distincts et spécifiques, on pourrait poser les compétences transversales non pas comme un domaine de plus, mais comme un carrefour, une intersection, une jonction que chaque domaine particulier rencontre.

Il y a deux grands dangers d'appauvrissement de cette perspective des compétences transversales : celui de la faire passer pour une nouveauté absolue et celui de penser qu'il est facile de l'exploiter et de la mettre en œuvre. Dans le premier cas, il faut souligner avec force que cette perspective est l'aboutissement d'une évolution de la pratique pédagogique bien perceptible au Québec comme ailleurs. Pour le comprendre, le plus simple consiste à rappeler quelques phases d'une ligne de progression bien connue.

En arrière-plan se trouve la hiérarchisation des niveaux dans la taxonomie des objectifs cognitifs : du plus bas niveau, celui de «savoir que» (par exemple, savoir que Rome est en Italie, que la pluie va de pair avec la basse pression atmosphérique), on passe à celui de comprendre pourquoi par éléments détachés (par exemple, comprendre que les divers éléments chimiques se combinent plus ou moins aisément à d'autres, d'après leur valence), puis il s'agit de comprendre de façon plus globale, de s'approprier des connaissances en les maîtrisant (jusqu'à les utiliser en les tirant du «préréfléchi», en quelque sorte) et de les intégrer à soi au plus haut degré, avec les réorganisations conceptuelles que cela exige; enfin, le plus haut niveau consiste à appliquer ces connaissances.

Dans un second temps, la problématique du transfert des connaissances a suscité beaucoup d'intérêt : on peut, par exemple, transférer des connaissances acquises en histoire dans un raisonnement politique sur le présent, ou encore des connaissances biologiques dans le choix et la pratique d'un type d'exercice physique. La volonté de privilégier des connaissances transférables préfigure déjà les compétences transversales. Mais la difficulté de faire en sorte que s'opère véritablement le transfert a

poussé à examiner très soigneusement les conditions de mobilisation des connaissances. Cette mobilisation joue déjà dans des situations élémentaires telles que l'application dans l'écriture des principes de grammaire que l'on a appris par ailleurs.

La réflexion pédagogique et didactique a utilisé aussi la distinction entre connaissances déclaratives (savoir ce qui en est de la guerre civile américaine, par exemple) et connaissances procédurales (savoir se documenter, savoir argumenter oralement, par écrit...), en soulignant l'importance trop souvent laissée dans l'ombre de ces savoirs méthodologiques, comme les appelle le rapport *Préparer les jeunes au XXI^e siècle*.

Aujourd'hui, le travail sur des compétences conduit plus loin dans cette piste de développement. Si, avec Philippe Perrenoud², on comprend par «compétence» la capacité de mobiliser et d'appliquer ses savoirs dans des situations complexes, on travaillera sur des capacités qui vont au-delà de transferts de connaissances pris un à un, pour mettre en jeu une sorte de faisceau, très fréquemment multidisciplinaire, de connaissances déclaratives et procédurales.

Cette ligne de pensée converge avec le souci de compétences génériques sur le plan social et d'attitudes soutenant la mobilisation : le plaisir, plutôt que la déception, d'avoir à se colleter avec quelque chose d'un peu trop difficile ne va pas de soi. La joie de lire non plus. La confiance en soi et la sérénité émotive suffisantes pour se sentir à l'aise dans l'activité de la classe sont-elles des apprentissages transdisciplinaires utiles et importants? Beaucoup

2. Dans *Construire des compétences dès l'école*. Il serait très intéressant de rapprocher le développement des compétences du concept de «zone proximale» mis de l'avant par le psychologue Vygotski, poussant à faire travailler l'élève dans des tâches légèrement en avance sur son développement cognitif, mais qui demeurent à sa portée avec assistance. Voir B. Schneuwly, J.B. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui*.

d'enseignants et enseignantes les prennent très au sérieux, en tout cas³.

Ainsi, la perspective des compétences transversales est bien loin de constituer une nouveauté absolue. Elle couronne et explicite, systématise en même temps, ce qui progressait depuis au moins deux décennies. Il faut le reconnaître et l'expliquer à tout prix. Ce faisant, on confirme l'importance de pratiques qui doivent être posées comme assises au curriculum. Ainsi, on reconnaît l'intérêt et on renforce le potentiel de ce qui préoccupait les éducateurs bien avant que cela n'émerge dans le curriculum officiel.

3.3 Ni neuf, ni facile

La mise en œuvre d'un exercice constant des compétences transversales est un idéal qui oriente déjà le chemin du développement actuel en matière de didactique et de curriculum. Cet exercice doit aller plus loin que la seule attention aux habiletés génériques. C'est pourquoi l'une des façons les plus menaçantes de «brûler l'idée» serait de ne pas en reconnaître la difficulté et de négliger d'y travailler patiemment avec les enseignants et les enseignantes des disciplines les plus diverses.

Ce bref rappel d'une progression ambitieuse, en matière de visées de l'éducation scolaire, amène le Conseil supérieur de l'éducation à attirer l'attention de la ministre de l'Éducation sur une ambiguïté possible touchant le souhait exprimé d'un document inspirateur sur ce terrain et qui serait pour ainsi dire un «**Programme des programmes**». Cette suggestion, avalisée dans *L'École, tout un programme*, risque d'osciller entre une consigne *a priori* et une volonté, si bien intentionnée soit-elle, d'instrumentation stimulante et pratique pour les enseignants et enseignantes. Si la pression d'échéances serrées pousse vers la première vision,

ne risque-t-on pas de généraliser un vocabulaire nouveau sans que la substance de l'éducation en profite? Dans ce contexte, le Conseil supérieur de l'éducation recommande **que le «Programme des programmes» ait un statut exploratoire, qu'il soit un point de départ de travaux multiformes de développement du curriculum plutôt qu'une consigne définie une fois pour toutes, renvoyant tout le fardeau de la mise en œuvre à la débrouillardise des milieux scolaires**. Ici comme ailleurs, l'absence d'écho gouvernemental à l'hypothèse du groupe de travail sur le curriculum de constituer un lieu privilégié de recherche et de développement en matière de curriculum laisse songeur. Les ressources requises trouveront-elles leur principal port d'attache dans des équipes de conseil pédagogique constituées en réseau? Ou bien au ministère de l'Éducation lui-même? Ou bien en même temps, du côté de la Commission des programmes d'études récemment créée⁴? Quelle que soit la façon d'y pourvoir, la nécessité d'une certaine «masse critique» de ressources appropriées n'échappera à personne.

3. Dans les classes du primaire, en particulier, les enseignants et enseignantes soulignent qu'il serait fort discutable de penser la classe maternelle comme «toute socialisation» et la classe primaire «tout instruction». L'éducation sociale constitue parfois presque un levier, sinon un préalable, en vue de l'éducation intellectuelle.

4. Cette commission, composée de onze membres nommés par la ministre de l'Éducation, a pour mandat «de conseiller la ministre sur toute question relative aux programmes d'études qu'elle établit. Elle doit faire des recommandations sur : a) les orientations et les encadrements généraux qui serviront de guides pour l'établissement des programmes d'études; b) le calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études; c) l'approbation des programmes d'études; d) l'adaptation continue des programmes d'études» (Bulletin *Info-Réforme*, 16 avril 1998).

CHAPITRE QUATRE

Convergences et cohérence entre matières d'étude

Un dernier aspect du curriculum peut être considéré comme relevant de ses assises et situé en amont des programmes d'études particuliers, à savoir tout ce qui renvoie à l'interdisciplinarité et à une intégration partielle des matières. C'est l'un des aspects qui a paru le plus déficient au sortir de la grande opération de révision de l'ensemble des programmes effectuée de 1978 à 1981. En vertu de *L'École, tout un programme*, la perspective est-elle plus prometteuse? Voilà la question que le Conseil aborde ici. Il entend examiner ce thème en accordant une attention prépondérante à l'école primaire, tout en présentant plus loin quelques perspectives propres aux études secondaires. La question majeure et cruciale est la suivante : si l'interdisciplinarité est souhaitable de même qu'une certaine intégration entre diverses matières, de quelle façon les programmes d'études soutiendront-ils cette possibilité? Faut-il que, à la différence des programmes actuels, ce soient **des programmes éminemment intégrables**?

4.1 Le contact entre matières d'étude du primaire

Les programmes officiels actuellement en vigueur, conçus au début des années quatre-vingt, prennent peu en considération le contact et les affinités entre matières. C'est pourquoi, entre 1982 et 1985, divers documents de la Direction des programmes du ministère de l'Éducation ont mis de l'avant soit l'interdisciplinarité, soit l'intégration des matières, mais *a posteriori*, en partant des objectifs analytiques tels qu'établis dans chacun des programmes. Or, des projets d'envergure ont été réalisés sur ce terrain. Il s'est publié du matériel pédagogique largement utilisé¹. Tout cela permet aujourd'hui, si l'on tire profit de l'expérience acquise, d'aborder une nouvelle ère de révision des programmes sur

une meilleure lancée². Trois observations de départ aident à cerner la question et rappellent le bénéfice de l'expérience acquise au cours des vingt dernières années : affinités naturelles fortes entre certaines thématiques, rapport naturel entre savoirs instrumentaux et nouvelles connaissances, ambivalence, enfin, quant à l'opportunité d'explicitier des éléments de la pratique d'enseignement.

4.1.1 Affinités naturelles et zones d'interdisciplinarité

La première remarque porte sur les affinités naturelles, qui ne manquent pas. Nous sommes ici sur le terrain d'une **interdisciplinarité partielle**. Ainsi il y a, entre une partie des apprentissages des sciences de la nature et les outils de l'intelligence du quantitatif, un recoupement majeur. On peut par exemple faire saisir à des enfants le concept d'hydrodynamisme en faisant flotter des bouts de bois de diverses formes – rectangulaires, pointus à un bout, pointus aux deux bouts, arrondis – que l'on fait tirer à l'aide d'un fil de nylon chargé d'un poids constant. Qu'est-ce qui joue, dans cette expérience? Essentiellement la mesure : les variations de poids, de distance, de temps... Dans le même ordre d'idée, l'aérodynamisme peut se tester avec un éventail maison ou même avec une paille dans laquelle on souffle. En fait, le recouvrement bidisciplinaire est tellement incontournable dans ces cas qu'on n'y pense pas, et ce n'est pas nécessaire de l'explicitier. Cependant, on peut vouloir renforcer l'apprentissage mathématique par des situations concrètes d'observation, de construction, d'expérimentation, qui relèvent des sciences de la nature, y compris de la zoologie ou de la botanique³. Si l'interdisciplinarité partielle entre les

1. Du côté des écoles primaires de langue française, trois ensembles de matériel didactique ont fréquemment servi à intégrer ce que les programmes eux-mêmes avaient développé de façon cloisonnée : le matériel MEMO, celui de La Passerelle et celui diffusé sous le nom des Maskalutes.

2. Voir Roger Delisle et Pierre Bégin (dir.), *L'Interdisciplinarité au primaire : une voie d'avenir?* Cet ensemble de communications d'un colloque de l'Association des cadres scolaires demeure tout à fait d'actualité.

3. Un exemple pratiqué couramment dans des écoles de Grande-Bretagne : on sème dans un carré une poignée de graines de plantes sauvages, puis l'on mesure soigneusement lesquelles prennent le dessus, lesquelles se font étouffer, de saison en saison. Ce faisant, avec un décompte très minutieux, on refait aujourd'hui des observations qui ont beaucoup inspiré le grand naturaliste Darwin.

mathématiques et les sciences de la nature relève d'affinités naturelles et évidentes, parier sur celles-ci demande cependant du temps et de l'ingéniosité. À cet égard, il n'est pas nécessaire que chaque enseignant ou enseignante réinvente le tout isolément. Toutes choses égales d'ailleurs, un programme officiel qui se prête mieux qu'un autre à ces recoupements est sans aucun doute un meilleur programme.

Les affinités naturelles sont vastes et ne sont pas toutes aussi évidentes. Par exemple, la géographie amène à travailler avec des formes, des mesures, des proportions. Or, l'enfant qui trace des formes à l'échelle travaille également de façon mathématique. Par ailleurs, l'histoire et la géographie ont beaucoup d'affinités avec l'apprentissage de la langue et il est possible de systématiser ces recoupements. Après tout, le nom même de l'algèbre vient de l'arabe...

L'apprentissage de la langue a aussi des affinités considérables avec le domaine des arts. En soi, il a des composantes poétiques⁴. Il rejoint naturellement la dimension visuelle et la gestuelle par le théâtre. De plus, il s'insère en toute facilité dans les activités liées à la chanson, au rythme de la musique⁵. On pourrait soutenir sans abuser des mots que l'ouverture à l'aspect esthétique de notre

culture passe non seulement par les programmes d'art, mais aussi par l'apprentissage de la langue et par la familiarisation avec la nature que permet le programme de sciences de la nature.

Au-delà des affinités naturelles, il peut y avoir des convergences et des alliances construites, sans que l'esprit d'une matière en souffre au profit d'une autre. Ainsi, limiter l'apprentissage des sciences de la nature à la lecture de textes ne suffirait pas, car il comporte un exercice de l'observation et une certaine dose de manipulation. Ces alliances construites prennent souvent la forme d'un projet, d'un travail thématique étendu sur une certaine durée : un module de sciences naturelles, par exemple, qu'on harmonise soigneusement avec les apprentissages en langue ou en mathématiques.

4.1.2 L'interdisciplinarité très poussée

Il existe un rapport naturel entre savoirs instrumentaux et nouvelles connaissances. Autrement dit, on peut faire en sorte que les savoirs de base d'ordre linguistique, de même que ceux d'ordre mathématique, s'exercent en bonne partie ou quasi entièrement dans et à travers des thématiques diverses.

Une première approche à ce sujet a consisté à retravailler le curriculum du primaire à partir de la distinction entre «matières-outils» et «matières-contenus», de façon à associer étroitement la progression en langue maternelle, par exemple, avec des projets dont la thématique était issue des sciences de la nature, des sciences humaines ou de la formation personnelle et sociale. Une variante de cette approche a consisté à donner forme aux diverses disciplines au moyen de projets thématiques approfondis et coopératifs⁶.

On trouve en Belgique francophone un programme intégré pour l'école maternelle et l'enseignement primaire qui se situe nettement dans cette perspec-

4. Il faudrait se rappeler le fait que la dimension poétique de toute chose a sa place dans l'enseignement, comme le soutiennent L. Cornu, J.-C. Pompougnac et J. Roman : «Comment recueillir dans une culture les connaissances à transmettre à l'école? La question est celle de la mise en relation d'éléments épars, de "contenus" disjoints. Trois opérations peuvent opérer ces relations : la première est de l'ordre de la présentation, la seconde de l'ordre du récit, la troisième de l'ordre de la problématisation. Il est souhaitable et possible de développer à propos de chaque objet de savoir une poétique, une mémoire et une problématique. Seule la conjugaison de ces trois exercices peut à la fois donner l'idée qu'il y a quelque chose à comprendre, en communiquer le goût, indiquer les manières de s'y exercer, et enfin, préparer une démarche critique dans les champs du savoir et de la culture.» (*Le Barbare et l'écolier. La fin des utopies scolaires*, p. 120.)

5. L'expérience montre que le décodage de la notation musicale renforce considérablement l'aisance à décoder des lettres, des mots et des phrases. En même temps, l'exercice du chant familiarise avec les syllabes et la parole en général de façon tout à fait convergente avec les premiers apprentissages scolaires de la langue.

6. Cette approche, couramment utilisée avec l'accord des parents, est très bien décrite dans les publications touchant le projet Intégration. Voir Pierre Angers et Colette Bouchard, *La Mise en œuvre du projet intégration* ainsi que *Le Jugement, les valeurs et l'action*.

tive, car il pose, comme aboutissement de la clarification des objectifs d'apprentissage, le déploiement d'activités fonctionnelles, c'est-à-dire d'activités «signifiantes» qui reflètent mieux le décloisonnement des connaissances et des outils dans des tâches d'une certaine complexité, que les exercices traditionnels⁷.

Il y a beaucoup de potentiel dans l'interdisciplinarité en tant que jonction et renforcement entre thématiques. L'expérience des quinze dernières années en a toutefois laissé voir la difficulté et certaines limites. Comme la facture même des programmes en place ne la favorisait pas, il est arrivé qu'on utilise le matériel didactique élaboré pour l'instrumenter, comme une norme de remplacement à appliquer à la lettre, plutôt que comme outil. D'autre part, forcer au recouvrement total entre les matières, à une intégration exhaustive, risque de privilégier les zones les plus faciles à mettre en commun et d'infléchir parfois l'esprit d'une matière. Le piège le plus évident serait par exemple de verser dans une approche trop livresque des sciences de la nature.

Le progrès des efforts, dans ce domaine, invite à clarifier la différence entre trois notions qui se confondent trop aisément :

- a) l'idée de l'*interdisciplinarité* au sens initial d'alliances et de combinaisons *thématiques* entre disciplines;
- b) la notion des *thématiques* particulières qui sont pour ainsi dire naturellement interdisciplinaires, ou bien que l'on constitue telles par choix d'organisation du curriculum⁸;

- c) la possibilité des perspectives et des pratiques *transdisciplinaires* ancrées plutôt dans les habiletés ou les «compétences» de référence que dans les thématiques propres à chaque discipline.

L'École, tout un programme ouvre des portes sur ces notions. Il y a lieu d'examiner comment elles renforcent la capacité de relative intégration du curriculum.

4.2 Thèmes interdisciplinaires, compétences transdisciplinaires

Comme on l'a vu jusqu'ici, certains contenus particuliers de programmes d'études se prêtent à des combinaisons et à des renforcements d'un programme à l'autre. De toute évidence, l'usage d'une pratique pédagogique comme la pédagogie de projets, projets d'une certaine envergure et complexité mobilisant les élèves bien autrement que sur les «rails uniformes» des cahiers d'exercices, est particulièrement favorable à ce premier type d'intégration partielle de matières différentes ou d'interdisciplinarité.

Avant, toutefois, de dégager en quoi et comment des programmes officiels bien faits doivent tout au moins ne pas faire obstacle à une relative globalité du travail de la classe ou, encore mieux, mettre en évidence le potentiel de l'interdisciplinarité du propos, il faut considérer deux autres aspects : celui des thèmes interdisciplinaires par nature ou par choix et celui du caractère transversal de compétences à développer et d'attitudes à cultiver.

4.2.1 Des thèmes interdisciplinaires par nature ou par choix

Bien des thèmes qui constituent l'éducation primaire sont interdisciplinaires par nature : éveil à la santé, à l'environnement, à la diversité culturelle proche ou lointaine, à la beauté, à la coopération conduisant à un savoir-vivre-ensemble. Il n'y a pas, en effet, une et une seule matière qui correspond à ces grandes thématiques. Elles ont toutes

7. Fédération de l'Enseignement fondamental catholique (FEFC), *Programme intégré. Plans de référence pour un projet pédagogique d'école fondamentale*, Liège, 1995, 191 p.

8. L'exemple le plus évident, dans le curriculum en usage au Québec depuis les années quatre-vingt, consiste, pour le primaire, à intégrer les thématiques du programme de formation personnelle et sociale dans l'ensemble des enseignements. Un autre exemple typique, beaucoup pratiqué dans les écoles de langue anglaise : apprendre simultanément le français langue seconde et diverses autres disciplines suivant la pratique de l'immersion française.

rapport à plusieurs matières. Si le sens de la beauté n'émerge pas aussi dans l'étude de la langue, dans le contact avec la nature physique et biologique, le professeur d'art sera bien seul. Il en va de même si la santé n'a pas d'autre point d'appui que le programme d'éducation physique.

Au secondaire, c'est un des traits majeurs du présent virage touchant le curriculum de renoncer à l'éparpillement de multiples mini-cours gravitant autour de thématiques normalement interdisciplinaires telles que : la formation personnelle (découverte de soi, comme homme ou femme, comme personne capable de telle ou telle qualification professionnelle); la formation sociale, économique, politique; la prise de conscience des enjeux environnementaux; le rôle de producteur et de consommateur, etc. Comme le rapport *Réaffirmer l'école* l'a amplement souligné, c'est par un traitement sérieux de ce type de thématiques que les disciplines du secondaire assureront en particulier leur richesse culturelle et leur pertinence⁹. Et la première thématique interdisciplinaire qui les concerne toutes consiste en l'articulation et en la consolidation des capacités d'information par la lecture et des capacités de raisonnement et d'expression par l'écriture et par l'échange oral constamment exercés.

4.2.2 Une transdisciplinarité ancrée dans l'horizon des compétences

Si nous revenons à l'école primaire, nous voyons l'émergence, depuis au moins une dizaine d'années, d'une perspective «transdisciplinaire», qui correspond intégralement à la piste des compétences transversales promue dans *L'École, tout un programme*. Le préfixe «trans» évoque ici, paradoxalement, à la fois un «au-delà» des disciplines et un «à travers», une dimension qui traverse les disciplines. Prenons un exemple. Une enseignante utilise à l'occasion, comme méthode didactique, le

travail coopératif en petits groupes, car elle y trouve une efficacité incontestable pour faire progresser les élèves en mathématiques. Elle ne se situe pas délibérément dans un horizon de transdisciplinarité. Une autre enseignante est soucieuse d'une éducation sociale à la coopération; elle est particulièrement à l'affût de situations d'apprentissage qui permettent d'exercer, donc de développer des attitudes ouvertes à l'égard des autres. Pour ces raisons, elle fait travailler les élèves en coopération, par petits groupes, dans les mêmes tâches mathématiques, et l'on peut dire qu'elle se situe dans une perspective transdisciplinaire de façon délibérée. Si donc l'«interdisciplinarité» concerne d'abord les affinités et les rencontres entre les thématiques des disciplines, la «transdisciplinarité» s'entend plus particulièrement de réalités sous-jacentes et communes aux diverses disciplines, de l'ordre des habiletés et des attitudes.

La transdisciplinarité ainsi comprise et vécue n'est pas dépourvue d'intérêt, certes. Cependant, il serait abusif d'en faire une référence incontournable. Par un côté, elle rejoint la grande question des habiletés génériques que l'école permet d'exercer et de développer. Quand on compare très finement l'action de l'enseignant exceptionnel avec ce qui se passe dans une classe moyenne, on observe en effet que, dans la classe exceptionnelle, les habiletés génériques sont davantage mises à contribution. Mais de là à croire qu'il suffit de se donner cette consigne avant de franchir la porte pour livrer un enseignement remarquable, il y a une marge considérable! En effet, l'enseignant que la recherche qualifie d'expert ne vise pas toujours délibérément cette mise en valeur des habiletés à développer. Il le fait d'instinct, spontanément. Cet aspect de son travail n'est pas «algorithmisé¹⁰», et il y a de forts arguments, du côté de l'analyse de la profession

9. À la différence du rapport *Réaffirmer l'école*, on qualifie dans le présent avis ces thématiques d'«interdisciplinaires» plutôt que de «transdisciplinaires», pour préserver une association plus claire entre perspective de compétences et transdisciplinarité. Il va de soi qu'une autre terminologie serait tout aussi acceptable.

10. On observe que le progrès de la technique consiste en partie à transposer un artisanat fait de «tours de main», d'instincts formés par imitation et devenus experts, en pratique «algorithmisée» c'est-à-dire décrite de façon analytique comme une procédure d'extraction d'une racine carrée. Ainsi, pour programmer un robot qui doit peindre des voitures, on attache des senseurs électroniques à un ouvrier expert, puis ses gestes se reproduisent à partir de commandes électroniques mises en équations algébriques et gouvernant les mouvements du robot.

enseignante comme pratique réfléchie (dans la ligne de pensée de Schoen), qui amènent à penser qu'il ne doit pas nécessairement devenir délibéré.

4.2.3 Défis particuliers du curriculum du secondaire

Les études secondaires entretiennent depuis toujours un rapport substantiel et normal avec la diversité des disciplines et impliquent une familiarisation progressive avec leurs spécificités. De ce fait, la problématique de l'interdisciplinarité et de l'intégration des matières prend, au secondaire, des couleurs particulières mais n'est pas moins cruciale qu'au primaire. Elle joue particulièrement sur quatre terrains précis : l'intégration proprement dite de certaines matières, la reprise de thématiques interdisciplinaires, la responsabilité partagée en ce qui a trait aux habiletés linguistiques et, enfin, l'attention aux compétences transdisciplinaires.

En matière d'interdisciplinarité au sens strict, d'abord, apparaissent de multiples besoins de concertation ou d'intégration. Des cours simultanés d'histoire et de géographie, en 1^{re} et en 2^e secondaire, ne peuvent pas décemment se passer de traits de convergence et d'harmonisation. Si la direction de l'école décide de les confier à une enseignante ou un enseignant «bivalent» dans ces champs, le programme d'études devrait présenter ces enseignements d'une façon hautement intégrable.

En sciences, on désire à juste titre se diriger vers un enseignement intégré, y compris dans les sciences de la vie, au premier cycle du secondaire. Cela est exigeant, et le programme doit tracer la voie à une intégration authentique et stimulante pour l'élève, bien au-delà d'une séquence de modules qui demeureraient aussi hétérogènes que des enseignements propres aux disciplines parallèles¹¹.

On pense à intégrer aussi l'initiation technologique à l'éducation scientifique. Le Conseil reviendra plus loin sur cette question, à propos des grilles-matières. Si l'on s'en tient à ce principe, du moins en deçà du second cycle du secondaire, c'est une intégration qui nécessitera un soin très particulier.

Le second terrain qui demande une réflexion sérieuse et des actions fermes est celui des thématiques interdisciplinaires. Plusieurs d'entre elles étaient incorporées à des cours qui disparaîtront : santé, environnement, rapport aux institutions sociales, consommation, choix de carrière et découverte de son propre potentiel. **Il est impossible de transposer tout cela par le canal des compétences transversales d'ordre social.** Dans la mesure où la santé, l'environnement, la thématique sociopolitique, par exemple, comportent des savoirs, et non seulement des habiletés et des attitudes, l'ensemble des disciplines du secondaire doit comporter des ancrages et des «points de chute» précis pour ces diverses thématiques.

En troisième lieu, l'ensemble des disciplines comme lieu d'exercice et facteur de progression des habiletés linguistiques constitue un horizon relativement nouveau, et représente, comme *L'École*, tout un programme le rappelle succinctement, un défi incontournable d'appui interdisciplinaire au secondaire¹².

En quatrième lieu, le dégagement des contributions respectives des diverses disciplines à l'approfondissement de compétences transversales, méthodologiques, intellectuelles ou sociales est également un chantier relativement neuf sur le terrain des programmes officiels, chantier particulièrement stimulant dans l'enseignement secondaire, invitant à une concertation pédagogique

11. Il va de soi que les travaux majeurs conduits par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada permettront ici de ne pas «commencer à zéro» : voir Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature : maternelle à 12^e année*.

12. Le Centre national de documentation pédagogique de France diffusait récemment un document de travail sur ce sujet, particulièrement à l'intention des professeurs de mathématiques, de sciences de la nature et de sciences humaines. Voir M. Baudry et al., *La Maîtrise de la langue au collège*, 1997. Le collège français correspond au parcours scolaire québécois de la 6^e année du primaire à la 3^e année du secondaire.

substantielle entre groupes d'enseignants et enseignantes¹³.

4.3 L'interdisciplinarité, la transdisciplinarité et les programmes officiels

Comme il a été exposé au chapitre deux, le bien-fondé de l'interdisciplinarité ressort particulièrement d'une bonne mise en valeur de grands domaines d'expérience et de connaissance servant d'assises à l'ensemble du curriculum, car on y perçoit la multiplicité des contributions potentielles des disciplines à chaque domaine.

Quant au bien-fondé de la transdisciplinarité d'habiletés ou de compétences transversales, il réside pour l'essentiel dans l'articulation entre connaissances et habiletés, et dans le fait que des habiletés d'importance majeure ne sont pas propres à une discipline particulière. Comment mettre en valeur ces idées et convictions dans la facture même des programmes officiels? Comment faire de ceux-ci un outil et une inspiration pour que le curriculum effectif des classes et des écoles progresse dans ces directions? L'expérience des quinze dernières années quant à l'usage des programmes officiels confirme sans doute quelques convictions inspiratrices. D'abord, une réaction s'impose à l'hyperfractionnement analytique des programmes, sans quoi l'on risque de réduire les compétences à une nouvelle appellation. Selon Philippe Perrenoud, il ne s'agit pas de revenir en deçà d'une programmation par objectifs, mais de dépasser son premier stade trop éclaté :

Parfois, on ne parle de compétences que pour insister sur la nécessité d'exprimer les *objectifs* d'un enseignement en termes de

conduites ou de pratiques *observables*; on renoue alors avec la «tradition» de la pédagogie de la maîtrise ou des diverses formes de pédagogie par objectifs. Ces approches ne sont nullement dépassées, à condition d'en maîtriser les excès maintenant connus : behaviorisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement objectif par objectif, etc. Connaissant ces limites, on ne devrait plus, aujourd'hui, oser enseigner sans poursuivre des buts explicites, communicables aux étudiants et sans en évaluer régulièrement, avec les apprenants, le degré de réalisation, d'abord à des fins de régulation (évaluation formative), ensuite, lorsqu'il ne reste plus de temps d'enseignement-apprentissage, à des fins certificatives. Toutefois, parler à ce propos de compétence n'ajoute pas grand-chose à l'idée d'objectif.

On peut d'ailleurs enseigner et évaluer par objectifs sans se soucier du transfert des connaissances, encore moins de leur mobilisation face à des situations complexes. L'assimilation d'une compétence à un simple objectif d'apprentissage brouille les cartes et suggère, à tort, que chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence, alors que la pédagogie par objectifs est parfaitement compatible avec un enseignement exclusivement centré sur les connaissances. (*Construire des compétences dès l'école*, p. 23-24)

Il s'est réalisé un effort exemplaire de «remembrement» de l'immense panoplie des objectifs des programmes du primaire, dont les résultats sont tout à fait significatifs. Ils se trouvent dans *Le Guide DISCAS des programmes d'études*. Les actions ou compétences les plus fréquemment proposées dans le détail des objectifs des programmes officiels y sont résumées en une courte liste :

- objectifs expérientiels : explorer, rappeler, rétroagir;
- objectifs cognitifs et psychomoteurs :
 - a) les habiletés intellectuelles : constater, identifier, décrire, interpréter, représenter, relier, expliquer, analyser;
 - b) les habiletés pratiques : appliquer, choisir, produire, synthétiser;
- objectifs affectifs (les attitudes) : accueillir, exprimer, s'engager.

(DISCAS, 1994, «Cadre de référence», p. 21-22)

13. Le régime pédagogique des années quatre-vingt, au secondaire, accentuait la compétence commune en pédagogie dans l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes, en multipliant des petites matières à associer aux disciplines principales dans une perspective bivalente ou polyvalente. Les propositions de *L'École, tout un programme* rééquilibrent la situation, revalorisent les disciplines et la place légitime d'une compétence disciplinaire approfondie dans leur identité professionnelle.

Cette liste pourrait inspirer et guider une perspective transdisciplinaire, tel un arrière-plan permanent qui donne du corps, de l'ambition à bien des enseignements particuliers. L'utiliser, cependant, simplement pour outiller un vocabulaire d'évaluation, ou bien pour réduire le contenu même du curriculum aux seuls points d'appui suffisants pour exercer ces compétences, serait très discutabile et ce n'est pas l'intention du guide DISCAS¹⁴. En effet, ce serait revenir à une notion de «contenu-prétexte» et ouvrir la porte à un grave appauvrissement culturel du curriculum. Le chapitre deux du présent avis a suffisamment insisté sur l'irréductibilité des grands domaines d'expérience et de connaissance. L'école a une mission d'initiation culturelle, de médiation des acquis de la créativité humaine, et pas seulement une fonction d'exercice des capacités mentales, comme on le postule en pratique si l'on considère les contenus particuliers de connaissance comme largement interchangeables à titre de simples occasions d'exercice.

Un courant vivace de réflexion sur «la formation fondamentale» a aussi préparé le terrain, depuis une quinzaine d'années, au souci des compétences transversales, non sans ambiguïté, toutefois. Le tout se plaçait dans la perspective d'un «retour à l'essentiel». Les débats et les travaux conduits depuis plusieurs années par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) autour du thème de la formation fondamentale sont une excellente illustration de ce courant. Il est lié à la conviction qu'il faut cerner plus précisément la mission propre de l'école, rejeter la situation de «l'école envahie» et éviter une dérive qui donnerait une mission trop ambitieuse, donc impossible, à l'école. Il faut, selon ce courant, que l'école se concentre davantage sur l'essentiel pour le garantir mieux, au lieu de s'éparpiller. L'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* fait substantiellement écho à cette analyse de ce qui est

souhaitable. Cependant, la difficulté constamment rencontrée dans les débats autour de la formation fondamentale consiste à savoir discerner l'«essentiel». En effet, on a utilisé très couramment la définition de la formation fondamentale proposée par le Conseil supérieur de l'éducation en 1984 : «les apprentissages essentiels dans l'ordre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes[...]» Le qualificatif «essentiel» a propagé une représentation qui lui opposerait le marginal, l'inutile, l'élément envahisseur qui dilue la mission de l'école. Cette catégorisation est malsaine, parce qu'un bon enseignement est saturé de choses utiles, valables, intéressantes, d'éléments souhaitables qui ne peuvent pas toujours prétendre au statut d'«essentiel». La marge entre un curriculum riche et un curriculum culturellement pauvre joue sur le terrain du souhaitable plutôt que sur celui de l'essentiel. La valeur d'un curriculum effectif adéquatement actualisé (qui n'est pas à la remorque de chaque mode; qui outille au mieux par rapport à la culture artistique, scientifique, politique et technologique actuelle plutôt que par rapport à la culture d'il y a 20 ou 30 ans) relève aussi davantage du possible-souhaitable que de l'évidence des apprentissages incontournables, c'est-à-dire «essentiels».

C'est ici qu'il faut ancrer l'enjeu de la deuxième perspective, soit le souci de remédier à l'écèlement de mini-objectifs à la façon du guide DISCAS. Les programmes paraissent à la fois extrêmement lourds, surchargés, dès lors qu'on s'impose de suivre fidèlement l'enchaînement linéaire de leurs objectifs, et légers dans leur ambition et la richesse de leur contenu. Les nouveaux programmes à venir, dans le sillage de *L'École, tout un programme*, sauront-ils négocier autrement l'association entre la clarté d'un minimum et le réalisme d'un optimum? Peut-on rêver de programmes simples et ambitieux, remplaçant des programmes dont la complexité les fait percevoir comme chargés?

La correction la plus propre à pallier les difficultés engendrées par la facture des programmes actuels est le recours à une pédagogie par projets. La perspective d'une attention renouvelée à des

14. On trouve des typologies transdisciplinaires des démarches intellectuelles et socioaffectives qui ont beaucoup d'affinités avec cette liste dans Louis D'Hainaut, *Des fins aux objectifs*, p. 114-151.

compétences transdisciplinaires constitue un autre recours. D'après Perrenoud, c'est une modification qui exige un allègement du contenu de connaissances des programmes de même qu'une évolution du rôle des enseignants et enseignantes vers un accompagnement plus soutenu dans des situations d'apprentissage plus ouvertes; cette modification exige aussi de repenser radicalement l'évaluation (1997, p. 93-110).

Ce n'est pas une mince affaire d'élaborer des programmes officiels qui soient compatibles avec ce genre de renouvellement pédagogique ou, mieux encore, qui y soient favorables. Comment échapper à la difficulté, caractéristique de la dernière décennie et au-delà, de devoir mettre en œuvre une authentique approche transdisciplinaire, c'est-à-dire un souci constant et efficace des compétences transversales, malgré une facture et une élaboration de programmes centrées sur les disciplines, et qui s'y prêtent donc peu ou mal? La vive insistance du rapport *Réaffirmer l'école* sur la coordination nécessaire mérite à cet égard la plus grande attention, de même que tout ce que la recherche a dégagé sur ce terrain.

4.4 Un chantier exigeant pour le ministère de l'Éducation

Vers quel type de programmes d'études ministériels faudrait-il aller? Cette question a d'énormes répercussions pour tous les enseignants et enseignantes, sans oublier les équipes de conseillers et conseillères pédagogiques et les directions d'école. Le Conseil tient à attirer l'attention de la ministre de l'Éducation sur quelques aspects bien concrets des développements promis ou attendus.

Si nous joignons les propos du chapitre deux, sur les domaines de référence, et ceux du chapitre trois, sur les compétences transversales, à ceux du présent chapitre, il ressort que *L'École, tout un programme* donne des assises très intéressantes au curriculum considéré globalement. C'est justement parce que **les grands domaines d'expérience et de connaissance auxquels l'école doit donner**

l'accès à la jeune génération sont plutôt «pré-disciplinaires», ancrés dans la culture de notre société, qu'il y a du jeu dans l'ajustement postérieur des disciplines comme telles par rapport aux domaines. Ce jeu est tout à fait propice aux convergences et aux alliances interdisciplinaires, qu'il faut favoriser et cultiver.

Une seconde assise d'importance majeure vient prendre place dans le sillage de *L'École, tout un programme*. Pour les praticiens et praticiennes de l'enseignement les plus engagés, **la reconnaissance des visées transdisciplinaires, en ce qui touche les compétences et aussi les attitudes, légitime et consolide ce qui émergeait, s'expérimentait et se pratiquait depuis nombre d'années**, malgré, en quelque sorte, le curriculum officiel cloisonné selon les disciplines.

Mais comment faire en sorte, particulièrement dans le curriculum officiel et les programmes ministériels, que ces assises engendrent les résultats les plus positifs qu'on peut en escompter dans le curriculum effectif de l'école et de la classe? Il existe trois pièges possibles, auxquels l'avis du Conseil sur le curriculum, paru en 1994, portait déjà attention.

Le premier piège serait d'ignorer les affinités de *L'École, tout un programme* avec l'une ou l'autre optique pédagogique privilégiée, et de faire comme si les programmes fondés sur les assises décrites ici étaient totalement dissociables des pratiques pédagogiques (approches didactiques, méthodes d'évaluation, etc.). C'est une vue de l'esprit dangereuse que de maintenir une telle dissociation. Elle renvoie à l'époque du début des années soixante-dix, où l'on posait volontiers les pratiques pédagogiques dans un ordre parfaitement individualiste d'«options» quasi idéologiques. Le plein respect de la profession enseignante ne réside pas là : il réside dans la prise de conscience que le curriculum effectif, c'est-à-dire celui qui s'applique à la fois à la classe et à la vie de l'école ne peut être qu'un curriculum interprété et que le professionnalisme des enseignantes et enseignants

s'exerce à travers une appropriation, avec interprétation, du curriculum officiel.

Le second piège, qui n'est pas tout à fait dissociable du premier, consisterait à mettre l'accent sur la responsabilité ministérielle pour déterminer le contenu du curriculum au détriment de la responsabilité ministérielle de soutien à son implantation. L'ampleur et la complexité du soutien au développement du curriculum ne peuvent échapper à quiconque observe un peu ce qui se passe dans la majeure partie des pays d'Occident sur ce terrain. En ne donnant pas suite à la proposition du rapport *Réaffirmer l'école* d'instaurer un centre de recherche et d'innovation, la ministre de l'Éducation se place dans la situation ou bien de devoir faire assumer le soutien par son ministère, ou bien de laisser cette responsabilité pour compte. Un réseau sans soutien condamne au second piège. On affirmerait alors un nouveau vocabulaire «officialisé» des pratiques sans assistance substantielle pour les renouveler.

Le troisième piège serait sans doute une orchestration administrative précipitée des travaux conséquents à *L'École, tout un programme*. On a pu entendre, dans les échanges récents de la Commission parlementaire sur l'éducation, des propos qui oscillaient entre la volonté de réduire les ressources et le temps requis pour «produire» des programmes officiels révisés, et celle de reconnaître toute la portée d'un processus de renouvellement inséparable d'une collaboration à susciter dans les milieux scolaires. La version minimaliste équivalait à reproduire le processus des années 1978 à 1982, en commençant par un «devis» de tout nouveau programme officiel, puis en posant un calendrier de «sortie» des programmes révisés, sortie suivie d'une courte opération dite «d'implantation». On entend, par exemple, que le programme révisé de français appliqué depuis 1995 servirait de modèle... Pourtant, il demeure très analytique, quoique plus bref que l'ancien; et l'on peut difficilement prétendre qu'il repose sur une conscience vive des compétences transversales à mettre en valeur. Le but de l'opération n'est pas de pouvoir dire «mission accomplie» le plus tôt possible, dans

le champ ministériel; c'est plutôt de soutenir le curriculum de la classe et de l'école par un «curriculum officiel» qui soit un excellent outil et un soutien solide. Il faut éviter à tout prix que s'accrédite dans l'esprit des enseignants que, «par défaut», comme l'on dit en programmation informatique, ce sont quelques grands éditeurs de matériel didactique qui «font», en pratique, les programmes.

Le Conseil supérieur de l'éducation recommande **d'élaborer, pour l'enseignement primaire, un programme intégré plutôt que des programmes parallèles par matière d'enseignement : un programme qui déploie les domaines de référence du curriculum, qui définit et explicite les compétences transversales, et qui présente les visées des diverses matières et les résultats attendus d'une façon qui favorise et soutienne une véritable intégration interdisciplinaire**. Il n'est pas nécessaire que la description de la pratique de l'enseignement primaire renvoie obligatoirement à neuf ou dix documents parallèles. Il est tout à fait possible de placer ensemble, dans le même document de programme officiel, les domaines de connaissance qui servent de référence globale, les compétences transdisciplinaires privilégiées, les éléments spécifiques aux diverses disciplines et, enfin, les aspects et les thématiques de ces dernières qui invitent le plus naturellement à des pratiques d'interdisciplinarité. Il faut que la forme adoptée par le programme officiel exprime elle-même l'esprit de convergence et de cohérence qui l'inspire.

Le Conseil reconnaît l'immense intérêt de certains aspects neufs des assises du curriculum telles que formulées dans *L'École, tout un programme*. Il se préoccupe de faire reculer l'attentisme actuel, de sensibiliser les milieux scolaires au potentiel de renouvellement qu'annonce l'énoncé de politique. De ce fait, pour l'ensemble du curriculum du primaire et du secondaire, il **recommande à la ministre de l'Éducation d'engager formellement les ressources du ministère de l'Éducation dans des démarches de soutien au développement pédagogique et curriculaire qui répondent aux idéaux d'enrichissement du curriculum**

d'une part et, d'autre part, d'agencer les travaux de renouvellement des programmes de façon à mobiliser au mieux les équipes enseignantes qui travaillent déjà ou travailleront dans ces perspectives.

Pourquoi ne pas animer, dès l'année scolaire 1998-1999, la réflexion des enseignants et enseignantes sur le rapport entre diverses disciplines, des mathématiques aux arts en passant par les langues vivantes, et sur les compétences transversales mises en valeur déjà dans les analyses de *Préparer les jeunes au XXI^e siècle* (1994) puis dans *Réaffirmer l'école* (1997)? Du côté de l'enseignement primaire, il est évident que ce sont des convictions pédagogiques globales¹⁵ qui serviront de moteur à l'actualisation et à l'enrichissement des enseignements dans le sillage de *L'École, tout un programme*. Bien loin de durcir la distinction entre curriculum et pédagogie, il faut bâtir des ponts, renforcer les affinités. C'est précisément la cause que plaide le chapitre suivant.

15. Voir Marcel Chabot, «Plaidoyer pour une école bourdonnante», *Vie pédagogique*, p. 19-21, pour l'expression synthétique d'idéaux pédagogiques qui inspirent les espoirs de changement des enseignantes et enseignants du primaire.

CHAPITRE CINQ

Latitude locale, appropriation du curriculum, dynamique pédagogique

L'une des grandes difficultés à entrer dans la perspective de *L'École, tout un programme*, dans le milieu scolaire, notamment dans celui de l'enseignement primaire, découle du fait qu'on n'y perçoit pas une position cohérente et articulée en matière pédagogique. Or cette timidité est compréhensible : elle s'enracine en effet dans la volonté de préserver l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants.

Il se trouve une seconde forme, bien précise, de préservation d'une latitude locale. Il s'agit du principe d'un programme officiel limitant ses ambitions au potentiel réaliste de 75 % du temps prévu. Ceci soulève indirectement un problème plus vaste, car on semble alors postuler que les unités réparties entre disciplines, dans la grille-matières du secondaire, équivalent à un temps standard, dont 75 % est plus strictement prédéterminé. La grille-matières risque, dans ce contexte, de dériver vers une transposition en grille-horaire.

Un troisième élément de latitude locale est moins développé : celui qui concerne précisément les conseils d'établissement que les modifications récentes apportées à la Loi sur l'instruction publique ont institués à partir de l'automne 1998.

Ces divers éléments ne sont pas totalement indépendants les uns des autres. En ce qui concerne le genre et la facture même des programmes ministériels, le Conseil désire attirer l'attention sur quelques aspects qui garantissent jusqu'à un certain point les chances d'une excellente appropriation locale de l'esprit du curriculum rénové.

Le clivage entre une emprise gouvernementale forte sur le curriculum officiel et une totale latitude pédagogique individuelle laisse perplexe. Il en va de même pour une forte spécification à l'égard des trois quarts du temps en principe alloué à une matière, par opposition à un dernier quart, libéré de contraintes. Ce sont des éléments qui demandent à être repensés.

Le Conseil a souligné l'intérêt manifeste d'accorder des domaines d'expérience et de connaissance

à des capacités, habiletés et compétences parfois peu liées à une discipline particulière. Or, il faut absolument reconnaître que cette nouvelle approche émerge aujourd'hui, au Québec et ailleurs, parce que les pratiques pédagogiques ont évolué et se sont raffinées, depuis une trentaine d'années¹. Leur évolution a conduit à des convictions pédagogiques sans lesquelles on n'oserait pas énoncer ces ambitions relatives au curriculum. Pour que les milieux scolaires puissent s'approprier l'intention profonde du renouvellement du curriculum, on ne peut faire abstraction des perspectives pédagogiques qui l'inspirent.

Que signifie, par exemple, le travail par cycles? C'est le corollaire direct de pratiques pédagogiques plus adéquates, capables de remédier à très court terme aux difficultés qui se manifestent dans la classe. Prenons à témoin cette esquisse tirée d'un programme d'études belge :

Organiser progressivement son école en cycles, c'est mettre en place des unités pédagogiques de base comprenant au moins deux années de la vie scolaire.

Durant cette période, doivent s'effectuer un certain nombre d'apprentissages caractéristiques, précisés dans ce programme intégré.

Les cycles concernent des communautés de vie composées d'enfants d'âges différents et d'adultes coresponsables de la vie du cycle et plus particulièrement de la gestion des apprentissages et de l'évaluation.

Ils se caractérisent notamment par l'éveil au sentiment d'appartenance à une commu-

1. On trouvera par exemple, dans Michel Perraudeau, *Les Cycles et la différenciation pédagogique*, un enracinement très soigné d'une pratique de programmes par cycles (et non par années) d'une part, dans la compréhension des stades de développement que fournit la psychologie et, d'autre part, dans l'acquis de la pédagogie différenciée et dans les percées didactiques que favorisent les travaux d'Antoine de la Garanderie, les apports de la neuropsychologie (voir Hélène Trocmé-Fabre, *J'apprends donc je suis*, Paris, éd. d'Organisation, 1987), les recherches de Britt-Mari Barth très proches de celles de Jérôme Bruner (B.M. Barth, *Le Savoir en construction*, Paris, Retz, 1993) et les méthodes de médiation dite instrumentale de Reuven Feuerstein. Voir également Michel Minder, *Champs d'action pédagogique. Une encyclopédie des domaines de l'éducation*, p. 437-513.

nauté de vie, le respect des rythmes d'apprentissage des enfants, la différenciation des apprentissages (approche multiple et variée des savoirs), la continuité pédagogique à l'intérieur comme à l'extérieur des cycles, la cogestion par des adultes des interapprentissage entre enfants, l'organisation de groupements différenciés (d'intérêt, de besoins, interâges...), la mise en place de stratégies d'évaluation formative tout au long du cycle, le report de l'évaluation sommative en fin de cycle.

Les cycles dont il est fait mention dans ce programme correspondent aux âges suivants : 1^{er} cycle : 2½-5 ans; 2^e cycle : 5-8 ans; 3^e cycle : 8-10 ans; 4^e cycle : 10-12 ans. (FEFC, 1995, *Programme intégré [...]*, p. 19)

Que signifie, pour sa part, la volonté de faire converger et s'allier entre elles diverses disciplines? La possibilité d'intégrer les matières entre elles et surtout les grands thèmes interdisciplinaires dans les matières du secondaire, va de pair avec une pédagogie de projets particulièrement propre à exercer les compétences méthodologiques que l'on considère si cruciales².

L'idée même de se servir d'une marge dans l'allocation du temps, soit pour enrichir les apprentissages, soit pour offrir un soutien pédagogique supplémentaire dans la classe, découle directement des immenses progrès de la pédagogie différenciée. Au-delà de ces acquis, un enseignement axé sur le développement de compétences appelle une pédagogie active très raffinée dans ses mises en situation et ses choix de problèmes de départ³. Si

-
2. Le programme intégré pour la 1^{re} à la 9^e année, publié en 1995 en Ontario (*Le Programme d'études commun. Politiques et résultats d'apprentissage de la 1^{re} à la 9^e année*) fournit un bon exemple, dans tous ses développements sur l'intégration interdisciplinaire, de l'association d'analyses pédagogiques à la détermination d'un curriculum comme tel.
 3. Le Conseil avait approfondi, en 1993, les points de rencontre des pratiques pédagogiques et des traits du curriculum sous l'éclairage d'un souci prédominant de réussite, soulignant les interdépendances : voir *Le Défi d'une réussite de qualité*. Voir aussi, pour un exemple d'approche curriculaire gouvernée par des pratiques pédagogiques de plus en plus favorisées : Suzanne Francœur-Bellavance, *Le Travail en projet. Une stratégie pédagogique transdisciplinaire*.

les programmes officiels restent totalement muets sur des approches pédagogiques consonnantes, ils n'incitent pas les praticiens et praticiennes à se les approprier. Ils risquent plutôt d'être lus comme s'ils émanaient d'une mentalité magique : c'est écrit, c'est comme si c'était fait.

En matière d'approches pédagogiques, le ministère de l'Éducation n'est évidemment pas en position d'autorité. Si, de ce fait, il décline ou néglige son rôle d'influence, de réflexion et d'analyse, de leadership pour tout dire, l'appropriation franche et positive de programmes officiels repensés risque fort de prendre un mauvais départ.

En somme, la question des 75 % du temps couverts par le programme officiel de même que celle du conseil d'établissement comme partenaire et acteur majeur de la mise en œuvre d'un curriculum renouvelé demandent toutes deux un éclairage qui ne dissocie pas curriculum et pédagogie. Dans une perspective optimale, l'équipe enseignante d'une école, animée par sa directrice ou son directeur, assume la responsabilité d'agencer les complémentarités, d'instrumenter concrètement le travail sur les habiletés génériques et les compétences transversales. Avec le conseil d'établissement, l'équipe-école organise le temps – cours, temps de travail indépendant et d'étude, périodes périscolaires de soutien, d'activités culturelles et de sport – sans rien négliger des cibles de résultats à atteindre, mais dans une autonomie institutionnelle largement moins encadrée et contrainte que ce que le système scolaire connaît depuis plus d'une décennie. La mesure de l'émancipation, dans ce cas, sera le degré de prise de responsabilité collective capable d'allouer les ressources humaines, les moyens didactiques et le **temps**⁴ non pas uniquement en fonction des besoins du personnel mais aussi en fonction des besoins des élèves. 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

-
4. Voir à ce sujet, le constat des États généraux concernant le manque d'emprise sur l'usage du temps, trop pré-déterminé et stéréotypé : *Exposé de la situation*, p. 44-46.

formule la plus stimulante. Car, si l'on peut faire mieux dans les limites du temps scolaire disponible, tout y est favorable. Comme le laisse très clairement entendre le document ontarien déjà cité sur le curriculum, 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.

Comment faire en sorte que les divers programmes officiels favorisent chez leurs usagers l'exploration de perspectives pédagogiques harmonisées avec l'esprit de ces programmes? Et cela, sans tomber dans ce que le rapport *Réaffirmer l'école* semble percevoir comme un «hyperpédagogisme» des programmes des années quatre-vingt? Sans non plus donner à penser que la pratique pédagogique s'impose et se décrète? Comment, de façon complémentaire, mettre en valeur les responsabilités respectives de l'équipe-école et du conseil d'établissement, dans l'orchestration délibérée des latitudes disponibles en matière de curriculum?

Le Conseil supérieur de l'éducation croit qu'un outil remarquable à cet effet pourrait se trouver dans un document général d'interprétation des divers programmes qui engloberait plus de thèmes que ce qu'on attend du «Programme des programmes». Dans cette optique, le Conseil supérieur de l'éducation **recommande à la ministre de l'Éducation de voir à ce que soient rassemblés dans un document officiel de type «Programme des programmes» les éléments suivants : 1° une réarticulation plus fouillée de domaines de connaissance servant de référence fondatrice au curriculum; 2° comme il a déjà été prévu, une articulation des habiletés spécifiques et surtout transdisciplinaires, se regroupant en faisceaux de compétences transversales; 3° une esquisse des liens entre ces deux composantes qui favoriserait à terme l'émergence de standards de progression jalonnés de seuils repères (couramment appelés *benchmarks* en Amérique du Nord); 4° et enfin, une exploration des affinités du nouveau curriculum avec des convictions et des pratiques pédagogiques.**

CHAPITRE SIX

Aspects problématiques des grilles-matières

Sans aller jusqu'à esquisser un régime pédagogique entièrement repensé pour les études primaires et un autre pour les études secondaires, *L'École, tout un programme* propose des grilles-matières destinées à constituer un élément clé de ces régimes. En juin 1998, ces propositions ont valeur de «livre blanc», selon le vocabulaire de notre démocratie parlementaire, c'est-à-dire qu'elles expriment l'intention du gouvernement, sous réserve d'autres avis à venir. Le Conseil croit opportun d'apporter des éclairages qui ont été peu considérés dans les débats des États généraux et dans le mandat du groupe de travail sur le curriculum.

Le Conseil estime que l'intention de conserver le genre de grilles-matières qui gouverne l'éducation depuis les années quatre-vingt pose problème. En même temps, il désire attirer l'attention sur quelques aspects des grilles-matières proposées qui méritent un nouvel examen.

6.1 Le genre et la portée des grilles-matières

On peut appréhender certains effets du genre de grilles-matières proposées dans *L'École, tout un programme*, notamment qu'elles s'harmonisent mal avec l'esprit des assises d'un curriculum renouvelé. S'accordent-elles, telles qu'elles sont proposées, avec le potentiel d'un curriculum qui associe domaines d'apprentissage et habiletés ou compétences transdisciplinaires? Conduisent-elles à une emprise régénérée des équipes-écoles et des conseils d'établissement sur le curriculum de la classe et de l'école en s'appuyant sur une structuration du curriculum officiel qui va dans cette direction? Ou, au contraire, les grilles-matières proposées perpétuent-elles une autre logique, suivant laquelle l'essentiel de la structuration locale se règle au palier central? Une réflexion urgente s'impose sur ces points.

Quels sont les défauts majeurs du genre de grilles-matières qui gouvernent le curriculum depuis quinze ans? Ce sont des grilles-matières qui règlent l'organisation locale à partir du palier

central, parce qu'elles ne peuvent pratiquement pas s'appliquer autrement que comme des grilles-horaires, surtout au secondaire. Si l'on conserve ce cadre de référence, on risque fort de dépouiller le conseil d'établissement d'une responsabilité à l'égard de l'usage du temps que le rapport final des États généraux et le rapport *Réaffirmer l'école* considèrent comme très importante. Les grilles-matières traditionnelles relèvent d'une logique de contrôle des moyens plutôt que des résultats. Elles symbolisent et perpétuent un cloisonnement entre disciplines qui ne favorise pas le recours aux compétences transversales.

L'espace d'initiative locale est-il suffisamment concrétisé dans le principe d'un programme officiel élaboré pour 75 % du temps théoriquement disponible¹, dans la définition, pour l'enseignement primaire, d'une zone de «temps non alloué²», puis dans le statut de «temps indicatif» pour pratiquement toutes les matières?

Le sens des grilles-matières consiste de toute évidence d'abord à symboliser l'importance relative des composantes du curriculum, à proposer un équilibre entre ces dernières. Mais le maintien du genre de grilles-matières actuelles ne donnerait pas leur chance aux traits les plus prometteurs du renouvellement auxquels *L'École, tout un programme* ouvre la porte. Le ministère de l'Éducation pourrait proposer trois ou quatre exemples de grilles-matières comportant des allocations de temps et pouvant servir d'appui à des établissements qui assument leur propre responsabilité de structuration du temps. Au primaire, si l'on disposait d'un programme intégré élaborant de concert les divers domaines d'apprentissage, on pourrait lier les allocations de temps à des priorités très claires découlant de résultats visés par cycle.

-
1. Ce principe à lui seul montre combien il est difficile de ne pas transposer la grille-matières en grille-horaire.
 2. Ce qui signifie forcément qu'il y a un temps à allouer par décision locale : 5,5 heures au premier cycle et 9,5 heures au deuxième et au troisième cycles (*L'École, tout un programme*, p. 22).

Le Conseil considère que les esquisses de grilles-matières présentées dans *L'école, tout un programme* s'allient mal aux principes de renouvellement repris, par ailleurs, du rapport du groupe de travail sur le curriculum, *Réaffirmer l'école*. Au moment même où l'on travaille à un régime pédagogique repensé pour le primaire et pour le secondaire, **le Conseil recommande donc à la ministre de l'Éducation de faire en sorte que les mesures nécessaires soient prises afin d'harmoniser le genre même des grilles-matières avec la revalorisation d'une responsabilité locale plus substantielle à l'égard de la structuration du curriculum et de l'allocation conséquente des ressources, ainsi qu'avec l'esprit d'un curriculum moins cloisonné et plus sensible aux résultats visés, ce que promeut par ailleurs *L'école, tout un programme*.**

6.2 Quelques arbitrages à reconsidérer

Il y a quatre points particuliers, dans les grilles-matières que propose *L'École, tout un programme*, sur lesquels le Conseil désire attirer l'attention. Ils ne vont pas de soi. Sans vouloir dicter une décision particulière, le Conseil cherchera à les éclairer par quelques analyses de leurs avantages et inconvénients.

6.2.1 Le nombre d'heures de la semaine des élèves au primaire

Voilà une question particulièrement complexe, beaucoup débattue. Le rapport *Réaffirmer l'école* porte un jugement négatif très clair sur le déficit de temps mais s'abstient de conclure, en renvoyant à la définition de son mandat qui l'obligeait à travailler en fonction du cadre du temps présentement alloué³. Le Conseil supérieur a, pour sa part, plaidé

dans un passé récent pour un retour aux 25 heures hebdomadaires allouées par le régime pédagogique jusqu'à 1980⁴.

La pratique des années soixante, en vertu du programme de 1959 (*Programmes d'études des écoles élémentaires*, p. 689) échelonnait une certaine progression en la matière : 21 heures en 1^{re} et 2^e année, 25 heures de la 3^e à la 5^e année, 26 heures en 6^e et 7^e année. Puis, en 1969, un document ministériel intitulé *L'École élémentaire renouvelée*, qui ne fut pas rendu officiel par les autorités ministérielles, mais que les commissions scolaires ont fréquemment adopté par résolution de leur conseil, établissait le calendrier scolaire à 38 semaines de classe à raison de 25 heures par semaine. Tôt après, le règlement numéro 7, adopté le 27 avril 1971, officialisait une semaine de classe de 25 heures, ou 1500 minutes d'activités éducatives. Il prévoyait cependant une année scolaire de 180 jours ou 36 semaines pour les élèves, et permettait aux commissions scolaires de limiter, par résolution de leur conseil, le temps hebdomadaire de présence en classe des élèves de la 1^{re} à la 3^e année à 1250 minutes. Le règlement du régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire élaboré à la fin des années soixante-dix, dans le sillage de *L'École québécoise : Énoncé de politique et plan d'action* (1979) prévoit pour sa part «un minimum de 23 heures» hebdomadaires en classe (article 41).

Il importe d'examiner ici le pour et le contre d'une augmentation du nombre d'heures tel qu'il se présente dans l'argumentation courante, pour chercher ensuite un second niveau d'analyse qui situerait la décision au-delà d'une sorte de *statu quo* insatisfaisant qui semble devoir se perpétuer.

dienne d'études dirigées à l'école, ne pourront être résolues que lorsqu'on pourra prescrire au moins 25 heures d'enseignement au primaire» (p. 66).

3. «Nous tenons à souligner que le temps consacré à l'enseignement à l'école primaire au Québec souffre d'un déficit important si l'on compare avec ce qui se fait ailleurs, où le temps d'enseignement est généralement de 25 ou 26 heures [...] Certaines problématiques tout à fait fondées, comme le temps consacré à certaines disciplines ou la nécessité d'instaurer une période quoti-

4. «Le Conseil rappelle que, pour que soit assurée une formation de base diversifiée, pour que soient accrues les marges de manœuvre locales et pour que le calendrier scolaire s'approche des pratiques observables dans les sociétés comparables, il s'avère pertinent d'augmenter à 25 heures le temps de présence des élèves prescrit pour le primaire» (1994a, p. 8).

6.2.1.1 Quelques premières raisons

Qu'est-ce qui milite pour une augmentation réglementaire du temps hebdomadaire de classe à 25 heures au primaire?

D'abord, la conviction de manquer de temps fréquemment exprimée par des enseignantes et enseignants, ce qui tendrait à exercer une certaine pression sur les élèves. En second lieu, l'espoir d'élargir la plage temporelle d'activités éducatives au-delà du temps de classe au sens strict, particulièrement dans des milieux moins favorisés du point de vue économique. Il peut s'agir d'une période supplémentaire de devoirs supervisés, mais aussi bien d'activités diverses à participation libre qui ont un grand potentiel éducatif. Voilà du moins ce que plaiderait le rapport final des États généraux. Or, cet élargissement profiterait d'un temps d'enseignement moins bref.

Une troisième raison incite à revenir aux 25 heures hebdomadaires dans la mesure où une partie de l'ajout signifierait un accroissement du temps d'intervention d'enseignants spécialistes. Étant donné l'augmentation du temps d'enseignement de l'anglais langue seconde, très souvent confié à un enseignant spécialiste, le temps qui reste pour d'autres matières se rétrécit trop souvent comme peau de chagrin. Par ailleurs, on perçoit bien l'inéluctable lien de cette question avec celle des priorités concernant l'allocation des ressources.

Il y a aussi quelques motifs de réticence qui s'expriment. Certains, par exemple, s'appuient sur le fait qu'au primaire, des enfants associent parfois à leur scolarisation un temps substantiel consacré soit au sport, soit à la musique, soit à un autre centre d'intérêt particulier. Mais ce sont là des pratiques dont sont couramment exclus les enfants qui peinent ou bien avancent à un rythme moyen dans l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques. On ne peut donc pas tirer de conclusion générale de telles situations non typiques.

6.2.1.2 Le temps, les ressources et la richesse culturelle du curriculum

Comment appuyer solidement une décision en matière de temps de présence des élèves au primaire? Le Conseil propose d'examiner trois aspects en rapport avec cette décision : d'abord, l'aspect de la structuration coutumière du temps, divisée entre la zone des enseignants généralistes et celle des enseignants spécialistes; en second lieu, la conviction d'un nécessaire enrichissement culturel du curriculum; en dernier lieu, les choix relatifs quant à l'allocation des ressources.

Ce ne sont pas tous les curriculums du primaire comparables au nôtre qui confient de nombreuses matières à des enseignantes et enseignants spécialisés. Dans l'un ou l'autre système scolaire, on trouve parmi l'équipe enseignante une personne qui fait office en même temps d'inspiratrice des collègues en matière de musique ou d'arts plastiques ou encore de sciences de la nature. En Grande-Bretagne, par exemple, cette fonction de relais ou de leadership est formalisée sous l'appellation de *postholder*, de «répondant», en quelque sorte. Derrière cette pratique, demeure le problème d'un équilibre à établir entre trois variables : des classes plus ou moins nombreuses, un nombre d'heures hebdomadaires de présence de l'enseignant dans sa classe qui est plus ou moins élevé et, finalement, la pratique de confier la classe épisodiquement à un autre enseignant pour une durée plus ou moins prolongée.

Au Québec, au début des années quatre-vingt, il s'est présentée une alternative qui consistait à : soit ajouter du «temps de spécialité» dans la semaine des enfants en allongeant légèrement celle-ci tout en augmentant un peu le nombre moyen d'enfants par classe⁵, pour dégager les ressources nécessaires; soit préserver un nombre d'élèves par classe plus bas, en maintenant le temps prescrit de pré-

5. Le nombre moyen d'enfants par classe, actuellement, se situe à 23 en 1^{re} année, 25 en 2^e et 3^e année et 27 de 4^e à 6^e année.

sence en classe sans ajouter de «temps de spécialité». On a opté pour la seconde solution.

Idéalement, dans un esprit de gestion locale hautement décentralisée de l'école primaire, on peut supposer que des écoles s'écartent, dans leur gestion du temps et leur organisation du travail, de l'ancien cloisonnement entre matières de spécialité et autres matières. On peut même penser que le nombre d'enfants par classe variera avec le temps d'enseignement individuel dans des marges moins étroites que celles de la pratique actuelle. Peut-on supposer que s'il n'y a pas de spécialiste en musique ou en éducation physique, l'enseignante ou l'enseignant généraliste pourrait ouvrir une petite fenêtre sur des activités d'apprentissage valables et intéressantes dans ces domaines? Cela dépendra beaucoup de la facture des programmes. Mais, dans l'immédiat, il faut certainement faire en sorte qu'il reste à l'école une possibilité assez large de recourir à des enseignants spécialistes.

Que signifie par ailleurs, dans le présent contexte, le souci réaffirmé de la richesse culturelle du curriculum? Sa pauvreté potentielle est bien connue : celle-ci apparaît lorsqu'il n'y a de temps et d'insistance que pour les habiletés instrumentales de la langue et des mathématiques. Il est certes indispensable de lire, d'écrire et de compter. Mais l'utilité, ainsi comprise, peut conduire à un appauvrissement majeur, où la langue maternelle elle-même sera apprise mais dépouillée de ses très riches dimensions culturelles, où les mathématiques seront un exercice infini d'algorithmes mécaniques. Dans l'école primaire culturellement pauvre, on n'apprend pas sa langue en nommant les oiseaux, les plantes et les roches, ou en chantant, ce qui est dommage.

On ne peut échapper, enfin, à la question clé, celle des ressources impliquées. Si l'on ajoutait une heure et demie de temps de présence à l'école, les enseignants généralistes ne désirent évidemment pas prendre en charge en totalité ce temps ajouté pour un coût de système nul. Qu'il soit entièrement absorbé par «du temps de spécialiste», c'est incontestablement coûteux. Mais il y a de forts

arguments en faveur d'un **accroissement du temps de présence des élèves dont une partie substantielle serait assumée par des enseignants ou enseignantes spécialistes.**

En effet, même si la traditionnelle division du travail entre enseignants généralistes et enseignants spécialistes devait perdre de sa rigidité, si cette cloison devait perdre de son étanchéité, le pas en avant réaliste serait d'abord celui d'une collaboration où les enseignants généralistes prendraient du temps avec leurs élèves pour prolonger le rayonnement des arts, pour exercer des activités physiques, pour pratiquer la langue seconde en continuité avec une base donnée par le spécialiste de ces matières. Sans cet élargissement et cette collaboration, le temps prévu aux matières de spécialité, fût-ce à titre indicatif, selon le régime pédagogique du primaire, se trouve dès le départ peu respecté et problématique⁶.

En même temps, l'enrichissement culturel du curriculum du primaire, dont *L'École, tout un programme* se fait le champion, a sa figure propre, qui n'est pas exactement la même que celle du curriculum du secondaire. Le trait central de cette figure, c'est la différence entre une école d'inculcation de savoirs instrumentaux élémentaires (calcul, écriture, lecture) où le reste pèse peu et une école d'éveil multidimensionnel, d'émerveillement et de familiarisation sur le terrain des sciences de la nature, des arts visuels, de la technologie élémentaire et sophistiquée, de l'histoire, une école où le chant, la musique et l'art dramatique évoquent et suscitent l'expression. À la façon de la célèbre école primaire FACE de Montréal, on y soutient que tout est important parce que tout est passionnant pour un jeune esprit en éveil.

Il y a deux conditions pour que l'école primaire puisse être vibrante de richesse culturelle. La première, c'est que les enseignantes et enseignants

6. Avant la grande faveur actuelle que connaît l'étude de l'anglais, on a pu estimer à 50 % du temps indicatif du régime pédagogique le temps consacré aux arts et à l'éducation physique.

généralistes, particulièrement compétents à l'égard des apprentissages de langue maternelle et de mathématiques, soient extrêmement bien soutenus et outillés dans les champs culturels avec lesquels ils sont moins familiers : culture scientifique, technologie, arts, culture historique. Il ne suffit pas de s'être imprégné une fois, longtemps avant d'enseigner, de certaines bases de biologie, de zoologie, de botanique et de physique pour réussir à passionner des petits élèves sur ce terrain, à leur faire mettre en œuvre leurs «habiletés instrumentales» naissantes dans l'observation, le calcul, le dessin, la géographie; il faut un soutien constant et hyper-pratique apporté aux enseignantes et enseignants eux-mêmes. En second lieu, dans l'école culturellement riche, les enseignantes et enseignants spécialistes travaillent pour des classes d'enfants mais aussi pour leurs collègues enseignants. Cela nous amène à l'autre condition : qu'il y ait plus qu'une portion congrue, qu'une fraction minimale de temps alloué aux spécialistes. Si, au primaire, le temps de spécialité demeure à son bas niveau actuel, et si, comme *L'École, tout un programme* ouvre nettement la voie à cette éventualité, il est de plus en plus accaparé par un autre savoir instrumental, celui de la langue seconde, il serait incohérent de parler d'un curriculum culturellement riche avant les études secondaires.

Pour toutes ces raisons, le Conseil supérieur de l'éducation maintient deux convictions. D'abord, il reste fortement indiqué de rétablir à 25 heures par semaine le temps de présence à l'école des élèves du primaire en ajoutant une heure de temps de spécialité sur l'heure et demie supplémentaire. Ensuite, il est tout à fait réaliste et politiquement défendable de réallouer, en conséquence, des ressources financières, dans le même esprit que la réallocation récente des ressources en faveur des enfants de la maternelle. Allouer quelques ressources supplémentaires au primaire pour que l'éducation artistique et l'éducation physique ne deviennent pas, dans trop d'écoles ou de classes, un vague souvenir ou une coquille vide, ce n'est pas gaspiller. Cet effort ne soustrait rien aux chances de progrès des enfants dans les matières dites de base, bien au contraire. Le Conseil considère qu'il

s'agit, pour le gouvernement, d'un des choix clés concernant l'enseignement primaire; il **recommande à la ministre de l'Éducation** de ne pas suivre l'avis de la Commission des États généraux sur l'éducation sur ce terrain, mais plutôt **d'établir à 25 heures hebdomadaires le temps de présence à l'école des élèves du primaire.**

6.2.2 L'évacuation de l'éveil scientifique, historique et géographique au premier cycle du primaire

La grille-matières envisagée pour le primaire, basée sur une semaine de 23,5 heures de présence en classe des élèves, veut allouer de façon indicative plus de temps à la langue maternelle au premier cycle qu'aux deux suivants. Elle le fait en reportant au deuxième cycle une démarche d'éveil appuyée sur les sciences de la nature (aussi bien la botanique, la zoologie, la géologie et l'astronomie que la physique et la biologie élémentaires) et sur les sciences humaines. Or, ce changement est largement reçu comme un pis-aller. Il doit être rediscuté⁷. C'est pourquoi le Conseil se propose de considérer diverses options possibles, au moment même où s'élabore le projet de règlement. Il vaut mieux, en effet, réajuster les calendriers administratifs que de vivre pendant des années avec les effets d'une décision insuffisamment analysée.

D'entrée de jeu, le Conseil admet que le progrès en lecture et en écriture constitue le défi majeur et central du premier cycle. Mais faut-il pour autant écarter d'office la thématique de l'éveil aux sciences de la nature et aux sciences humaines? Dans une perspective très cloisonnée, où la didactique de la langue maternelle et des mathématiques ne s'appuie pas du tout sur des activités d'éveil, on comprend que celles-ci paraissent se soustraire aux «matières majeures». Mais la perspective de renouvellement du curriculum ne va-t-elle pas en sens exactement contraire, vers l'intégration plutôt que

7. Rappelons que le régime pédagogique n'a pas été encore adopté par le gouvernement et qu'un changement à l'orientation proposée par *L'École, tout un programme* demeure toujours possible concernant ces apprentissages.

la dissociation, avec sa jonction de domaines d'apprentissage et de compétences transdisciplinaires? La convergence naturelle entre activités d'éveil au temps et à l'espace et appropriation d'habiletés linguistiques, entre activités de sciences naturelles et exercices d'habiletés de mesure et de calcul, ne plaide-t-elle pas pour la non-exclusion de ces éveils?

À la limite, dans l'esprit de beaucoup d'interlocuteurs du primaire, on peut croire que la «marge de manœuvre» permettrait de ne pas faire l'impasse, pendant tout le premier cycle, à partir d'un éveil aux réalités naturelles et historiques déjà présent en maternelle. Peut-on consacrer à cela le reste du «temps non alloué» une fois assuré le minimum dans les thématiques qu'il englobe? Certains pensent même que le temps indicatif alloué à la langue maternelle et aux mathématiques est amplement élastique pour permettre de consacrer le temps que l'on désire à des activités de sciences de la nature et de sciences humaines. Pourtant, l'absence patente de ces dernières dans la grille-matières proposée peut aussi être comprise comme un jugement négatif sur leur pertinence.

Dans la perspective d'une école primaire utilisant un programme intégré comme référence et non pas neuf ou dix programmes d'études juxtaposés, un programme qui facilite des éléments d'interdisciplinarité par lesquels les activités d'éveil contribuent à appuyer les apprentissages relevant de la langue et des mathématiques, il ne serait plus du tout impératif d'écarter l'éveil aux sciences. Les raisons qui militent pour l'écarter paraissent finalement assez peu convaincantes tandis que celles qui plaident pour un maintien associé aux priorités centrales du premier cycle rejoignent les pratiques que l'ensemble de *L'École, tout un programme* s'emploie à promouvoir. C'est pourquoi le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation **de remettre en question l'hypothèse d'un retrait de l'éveil aux sciences de la nature et aux sciences humaines du premier cycle du primaire**. Un nouvel examen de cette hypothèse pourrait en particulier s'appuyer sur trois éléments.

- 1° La carence de temps appréhendée milite beaucoup plus en faveur d'un accroissement du temps de présence en classe que du retrait de l'éveil aux sciences de la nature et aux sciences humaines du premier cycle.
- 2° L'éducation scientifique repensée qu'appelle la logique générale de *L'École, tout un programme* est une éducation axée sur les compétences transversales : observation, montages et manipulation, recherche d'information, travail d'équipe. Il n'en tient qu'aux auteurs d'un programme retravaillé d'en faire un lieu où les habiletés plus spécifiquement rattachées à l'apprentissage de la langue maternelle s'exercent à plein, dans des situations d'apprentissage signifiantes et parfois même dans une pédagogie de projets relativement décloisonnés du point de vue des disciplines. Bien sûr, emprunter cette avenue est plus long, plus coûteux et plus compliqué que d'instaurer une parenthèse depuis la classe de maternelle jusqu'à la troisième année, mais c'est aussi une voie prometteuse pour la progression en compétences langagières.
- 3° Si l'on maintient l'hypothèse de travail actuelle, il y a fort à parier que des écoles utiliseront quand même leur marge de manœuvre au profit des sciences au premier cycle primaire; en conséquence, l'on pourrait distinguer chez les élèves, au début du deuxième cycle, ceux et celles qui viennent d'écoles culturellement pauvres sur le terrain scientifique et les autres, ce qui compliquerait d'autant la suite des choses en cas de changement d'école : les uns piétineront, les autres non...

Le poids de l'indication de temps normal par la grille-matières est lourd, même s'il s'agit d'un temps indicatif. L'absence de temps indicatif a aussi des effets néfastes certains, tandis que ses bénéfices sont incertains et, au mieux, très minces.

6.2.3 Sciences et technologie au premier cycle du secondaire

Dans la recherche d'un nouvel équilibre dont la grille-matières exprime au moins symboliquement l'importance des éléments en jeu, la place qui échoit, au secondaire, aux sciences et à la technologie est pauvre. Cette mesure provoque à la fois une immense réticence et de l'attentisme : attentisme à l'égard d'un programme intégré de sciences de la nature, réticence quant à la réduction du temps alloué. On considère que les analyses culturelles dégageant la forte imprégnation de notre société par les sciences et le besoin majeur d'une «alphabétisation» technologique qui a jusqu'à maintenant largement fait défaut⁸ sont lettres mortes si les unités allouées à la science et la technologie, au premier cycle du secondaire, passent de 16 à 12.

Les débats intervenus lors d'un récent congrès de l'Association des professeurs de sciences du Québec (mai 1998), avec la participation de nombreux enseignants et enseignantes de technologie, ont montré qu'on est loin d'avoir bien fait comprendre l'intérêt d'un enseignement intégré des sciences, et encore plus loin d'avoir mis en lumière les ponts possibles entre sciences et technologie.

Que représente l'enseignement intégré des sciences⁹? Les enseignants ont-ils raison d'appréhender une négation des perspectives spécifiques à la biologie, à la chimie ou à la physique? Quel est l'avantage d'un tel enseignement intégré par rapport à un enseignement traditionnel? Rien ne semble avoir été fait pour en plaider la cause, voire pour en expliquer le sens. Pourtant, si l'on considère des pratiques, de plus en plus largement adoptées et éprouvées, qui intègrent thématiquement l'enseignement des sciences en deçà du deuxième

cycle du secondaire, de façon à développer une certaine interdisciplinarité respectueuse des spécificités¹⁰ de chaque discipline, l'enseignement intégré s'avère un excellent moyen d'arriver à des résultats de fin de cycle qui demandent à être établis très clairement. Et, s'ils étaient très clairement définis, on peut penser que le conseil d'établissement et l'équipe-école pourraient opter pour une approche intégrée ou pour une approche centrée sur les disciplines en connaissance de cause, grâce à l'émergence d'un programme d'enseignement intégré dûment éprouvé. Or l'on procède ici d'autorité, pratiquement sans s'expliquer.

L'association entre sciences et technologie constitue dans l'esprit des enseignants une sorte d'intégration au second degré, le tout sans plus de temps ni de ressources. Il y a nettement ici deux problématiques à distinguer clairement. Une approche de sciences intégrées au premier cycle du secondaire ne manque pas de crédibilité quant à sa valeur ni, à plus forte raison, de vraisemblance quant à sa possibilité pratique. Elle est bien connue depuis une quinzaine d'années. Par contre, une base d'éducation technologique intégrée à l'éducation scientifique fait moins l'unanimité. Dans beaucoup de systèmes scolaires, c'est effectivement par et dans l'enseignement des sciences que se réalise une sorte d'alphabétisation technologique. Dans certains autres, par ailleurs, on tient à pratiquer une initiation à la technologie à la fois plus pratique et plus sensible au travail de conception et de planification d'une production que ce qui pourrait émerger d'une approche intégrée de l'étude des sciences¹¹.

Si l'on ne réserve en tout et pour tout que douze unités au premier cycle, à la fois pour l'éducation

8. Voir *Préparer les jeunes au XXI^e siècle* (1994) et *Réaffirmer l'école* (1997).

9. L'insistance de P. Perrenoud sur la nécessité de bien maîtriser la perspective disciplinaire pour une interdisciplinarité riche a certainement sa place ici (1997, p. 88).

10. Voir entre autres, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, *Le Programme d'études commun : Politiques et résultats d'apprentissage de la 1^{re} à la 9^e année*; Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature*.

11. On trouvera des exemples intéressants de l'un et l'autre choix dans Paul Black et J. Myron Atkin (éd.) *Changing the Subject. Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*, Londres, Routledge et OCDE, 1996, 229 p.

scientifique et pour l'éducation technologique, on risque de se retrouver entre deux pis-aller : concentrer les efforts sur l'éducation scientifique en considérant douze unités comme un minimum vital, ou bien réduire ce minimum pour faire une place concrète et décente à l'éducation technologique. S'il n'y a pas d'amorce un peu étoffée à l'initiation technologique, qu'elle soit intégrée avec les sciences ou relativement autonome, l'espoir de valoriser des options technologiques au deuxième cycle du secondaire, dans la ligne du plaidoyer de *L'École, tout un programme* pour une école plus «orientante» et un second cycle plus diversifié, perd ici un point d'appui non négligeable¹².

Le Conseil considère que cette question devrait être réexaminée d'urgence¹³. Ses hypothèses de 1994 (*Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*) représentent une autre façon d'équilibrer les choses qui a, comme celle de *L'École, tout un programme*, et des avantages et des inconvénients. Cette dernière optique ne paraît pas s'harmoniser avec l'analyse culturelle contextuelle, très attentive à la technologie, qu'avait entreprise le groupe de travail sur les profils de sortie (*Préparer les jeunes au XXI^e siècle*, 1994), analyse que le rapport *Réaffirmer l'école* reprend pourtant très largement à son compte. S'il y a un choix délibéré et argumenté à retenir en la matière, on n'en trouve certainement pas les éléments dans *Réaffirmer l'école* ou dans *L'École, tout un programme*. Cela reste à approfondir.

6.2.4 Le français langue d'enseignement et l'équilibre du premier cycle du secondaire

L'École, tout un programme propose d'allouer deux unités de plus sur 36 au français langue d'enseignement dans les écoles de langue française, pour un total de huit par année au premier cycle du secondaire. L'intérêt de cette mesure, envisagée isolément, ne soulève pas de problème et ne rencontrera certainement pas d'objection majeure dans le public. Considérée plus globalement, toutefois, elle n'est pas aussi indiscutable. Diverses analyses inclinent à se demander si l'objectif poursuivi, soit une nette amélioration des compétences en langue française chez les élèves des écoles de langue française, ne pourrait pas passer par d'autres moyens.

Les analyses les plus courantes portant sur les moyens de remédier aux faiblesses qui se traduisent surtout par une difficulté à s'exprimer par écrit, ne vont pas d'habitude vers l'allocation d'un surplus de temps à l'enseignement, mais plutôt dans les trois directions suivantes : le travail sur une didactique plus efficace; le travail personnel de rédaction des élèves à accompagner et à augmenter; enfin, la contribution de l'ensemble des matières à la progression dans les compétences linguistiques¹⁴. Les deux dernières directions d'action sont certainement prises en considération dans *L'École, tout un programme*. Ce document situe en partie les compétences linguistiques dans le grand domaine des compétences transversales en déclarant que «la maîtrise de la langue doit être une préoccupation dans toutes les disciplines et pour tout le personnel enseignant» (p. 19). L'autre préoccupation, celle de rédiger davantage, donne même l'impression d'être la raison première de l'augmentation du nombre d'unités : «Le temps consacré au français langue d'enseignement, sera augmenté et les enseignants et enseignantes de

12. *L'École, tout un programme* laisse planer un doute sur l'extension d'un enseignement intégré englobant sciences de la vie, sciences physiques et technologie en 4^e secondaire, à la place des sciences physiques intégrées actuellement au programme. En effet, on prévoit l'exigence de sciences physiques de 4^e secondaire pour l'obtention du diplôme (p. 32), mais, dans le projet de grille-matières, on spécifie «sciences et technologie».

13. Voir, dans un sens étroitement apparenté : Conseil de la science et de la technologie, *La Science et la technologie à l'école, Mémoire sur la science et la technologie dans la réforme du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, juin 1998.

14. Le Conseil avait, en 1987, tenté d'attirer l'attention sur ces diverses pistes dans un avis intitulé *La Qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*.

français s'adresseront, par conséquent, à un moins grand nombre d'élèves. Ils pourront ainsi faire davantage écrire leurs élèves et assurer un meilleur suivi de chacun» (p. 23).

Aux yeux du Conseil, l'augmentation d'office du nombre d'unités allouées et du temps indicatif correspondant n'est peut-être pas la seule manière de répondre au besoin. C'est certes la plus simple et la moins coûteuse. Cependant, elle rend ardu le maintien d'un équilibre satisfaisant dans l'ensemble du curriculum. Elle conditionne beaucoup le temps des élèves à partir d'une contrainte imposée par les exigences de la correction des travaux des élèves.

Parmi d'autres formules qui demandent à être examinées, une première pourrait consister à insérer dans l'horaire des temps d'atelier en plus petits groupes, lieux privilégiés pour s'exercer à l'expression écrite avec une assistance quasi immédiate plutôt qu'une correction tardive. Cela n'irait pas sans plus d'enseignants et légèrement moins d'élèves par enseignant. Mais, si le bénéfice en vaut la dépense, c'est sûrement défendable.

Une seconde formule mérite également qu'on s'y arrête. Des directions de services éducatifs et des directrices ou directeurs d'école l'ont exprimé ainsi : il s'agirait de restaurer la marge de manœuvre locale de deux unités à chaque année du premier cycle pour que, si le besoin le justifie, on puisse allouer deux unités supplémentaires au français langue d'enseignement sans devoir pour autant le faire «automatiquement».

Il y aurait certainement, comme troisième solution de rechange, un travail orienté vers une pédagogie différenciée et plus active, ouvrant éventuellement sur une pédagogie de projets¹⁵. Mais c'est la voie longue, exigeante, dont les bénéfices n'apparaissent pas du jour au lendemain.

Pourrait-on envisager une école, par exemple, qui prévoie pour ses élèves des temps de travail indépendant, des temps de projets non strictement axés sur une discipline; où le chiffre de 36 périodes d'enseignement cesse d'être un butoir universel et presque un fétiche; où la semaine scolaire s'organise autour de périodes d'enseignement et de périodes d'activités éducatives qui vont souvent au-delà des 25 heures prescrites? Tout ce potentiel ne touche pas seulement à un meilleur apprentissage du français, mais bien à tout l'ensemble des apprentissages proposés.

Une dernière façon de reconsidérer cette question a été exposée au Conseil. Elle repose en partie sur l'interprétation de la marge de manœuvre impliquée dans le principe des 75 % du temps d'un enseignement considérés comme adéquats au regard des résultats visés en vertu du programme officiel : les 25 % restants sont-ils à la disposition de l'enseignant ou bien aussi, potentiellement, du conseil d'établissement? Cette dernière façon de considérer la question repose aussi sur une façon de voir la grille-matières beaucoup plus détachée de l'allocation concrète du temps et des ressources humaines : on peut la considérer comme un exemple, parmi d'autres possibles, d'organisation du curriculum, comme le Conseil l'a exposé, dans une logique centrée sur les résultats plutôt que sur les moyens.

Malgré tout ce qui incline à favoriser l'augmentation prévue du nombre d'unités au premier cycle du secondaire, le Conseil porte à l'attention de la ministre de l'Éducation des raisons de réticence et des hypothèses concrètes de rechange qui s'expriment dans les milieux scolaires. Il recommande donc **de réexaminer les avantages et les inconvénients des diverses façons de contribuer à une nette amélioration des compétences en français au premier cycle du secondaire.**

Il ne faut pas détacher les analyses qui précèdent de toute la relecture antérieure du potentiel de renouvellement du curriculum inhérent aux grands domaines de référence, aux compétences à développer et à mettre en œuvre ainsi qu'à l'intérêt

15. Cette ligne d'action a peu en commun avec la pression exercée par la menace d'échec. Lorsque «tout compte» et qu'on se laisse accaparer par des grilles d'évaluation trop sophistiquées, le temps de correction enfle démesurément, bien sûr. Mais l'usage constant de l'évaluation sommative ne s'impose pas.

d'une programmation axée sur des résultats visés par cycle d'études. Le Conseil est persuadé que, pour développer ce potentiel, il faut évoluer vers un autre genre d'emprise du curriculum officiel sur la structuration locale des études que celui que véhiculent les grilles-matières des quinze dernières années. En même temps, quelques intentions formulées à l'égard des grilles-matières invitent particulièrement à des analyses complémentaires que le Conseil soumet ici à l'attention de la ministre de l'Éducation.

CHAPITRE SEPT

Pour une stratégie de développement mobilisatrice

L'année 1997-1998 n'a pas été, comme on aurait pu l'espérer, une année d'effervescence, de dialogue et de recherche sur le terrain du curriculum. Pourquoi? Cela est dû, en bonne partie, au mauvais souvenir que gardent les professionnels de l'éducation de l'opération de révision des programmes, au début des années quatre-vingt. Rappelons que cette opération provenait d'un schéma de décisions émanant du Ministère et qu'il devait être appliqué après une courte période de sensibilisation appelée «implantation». On n'a pas suivi le processus de changement, plus inspirateur et plus valable, de la recherche sur ce terrain¹.

7.1 De multiples perplexités

Vu du côté des écoles et des milieux d'éducation, le processus de renouvellement du curriculum proposé par *L'École, tout un programme* est mal enclenché. Les discours formulés dans une perspective plutôt politique, au terme des États généraux, dans *Réaffirmer l'école* et dans le présent énoncé de politique n'éveillent pas l'écho professionnel qu'on pourrait espérer. Cet accueil tiède rappelle l'absence de suite au rapport du groupe de travail sur les profils de sortie, en 1994. Celui-ci, pourtant, appelait de tous ses vœux un relais : «Le document qui suit est donc un point de départ, une invitation à la réflexion, un encouragement à nos concitoyens à regarder en face des questions fondamentales et à formuler les réponses qu'ils jugent les plus appropriées.» (*Préparer les jeunes au 21^e siècle*, p. 3.) Mais le relais n'est pas venu. Actuellement, devant les suites à donner à *L'École, tout un programme*, on ne peut pas dire que le relais se prépare très nettement. L'attentisme règne. La sensibilisation aux perspectives les plus prometteuses n'est pas très visible. Certains s'attendent à une façon d'appliquer la réforme qui risque d'être semblable à la précédente et ne s'avère guère plus ouverte et mobilisatrice : le Ministère émet des

textes de programmes révisés quant à la forme, suivant des consignes uniformes, puis le personnel enseignant applique ces programmes après une brève sensibilisation dite «opération d'implantation».

Quelles initiatives ont été prises cette année pour faire converger les positions de *L'École, tout un programme* avec les multiples acquis de la recherche contemporaine sur le développement du curriculum? Rien n'est manifeste encore. Pourtant, plusieurs éléments de l'énoncé de politique demandent à être approfondis, consolidés et même parfois remis en question. Quelles ressources a-t-on consacrées pour amorcer et alimenter la réflexion locale sur les pistes les plus prometteuses? Il y a des équipes-écoles que le redécoupage géographique des commissions scolaires concerne très peu et qui sont prêtes à s'investir dans l'appropriation et l'articulation d'un curriculum prônant le développement de compétences transversales. Or, les signaux déclencheurs ne sont pas venus en 1997-1998. La mise en œuvre d'un curriculum repensé et renouvelé pourrait constituer le premier grand chantier de la responsabilité institutionnelle confiée légalement aux conseils d'établissement, dès l'automne 1998. Cependant, le pont n'est pas établi de ce côté. En fait, la perpétuation d'un genre de grilles-matières qui a prévalu depuis le début des années quatre-vingt ne favorise pas cette harmonisation, comme le Conseil l'a indiqué dans les pages précédentes.

L'École, tout un programme se prête malheureusement à une interprétation réductrice, volontariste et technocratique d'une réforme du curriculum par décisions externes imposées. On pouvait lire, par exemple, dans un bulletin d'*Info-réforme* :

L'école devra mettre l'accent sur l'essentiel. Tous les éléments ayant été rajoutés au fil des ans seront éliminés. On ne conservera que les connaissances de base dont dépend directement le succès des élèves : la maîtrise de la langue maternelle et d'une langue seconde, celle des éléments principaux des mathématiques, la connaissance de l'histoire, l'initiation aux arts, aux fondements des sciences et l'acquisition de

1. Rappelons que l'un de ces principaux acquis, mis en valeur dans le rapport du Conseil sur le curriculum en 1994, consiste à reconnaître mieux la substance du curriculum pratiqué de fait dans les classes et les écoles, puis à définir le «curriculum officiel», retenu par un État, par exemple, en interdépendance étroite avec le premier.

méthodes de travail solides. À ces connaissances essentielles s'ajouteront des aptitudes et des comportements relatifs au développement humain et social. (Info-réforme, ministère de l'Éducation, 17 nov. 1997.)

Pourtant, l'esprit de *L'École, tout un programme* est plutôt d'enrichir le curriculum en intégrant mieux ses composantes, en particulier les thématiques transdisciplinaires de citoyenneté, de santé et d'environnement. Comment mettre l'accent sur les choses à éliminer puis passer sans transition à la facette culturelle, comme si elle consistait en une coloration ajoutée.

Nous lisons encore dans le même bulletin :

Il importe également de rehausser le niveau culturel des programmes d'études. Leur révision prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement même des matières. Une plus grande rigueur est de mise dans l'ensemble du curriculum national. Les objectifs des programmes doivent être clairs ainsi que leur lien avec les autres disciplines. (Ibid.²)

On peut percevoir ici l'un des malaises majeurs, peut-être, du processus d'implantation qui semble se mettre en place : s'agit-il avant tout d'une rédaction de textes de programmes officiels dotés de ces qualités de rigueur et de clarté, de produire un corpus de programmes officiels qui, considérés solidairement, formeraient le curriculum national? Si tel est le cas, nous sommes en grave danger de revivre les déceptions des expériences du début des années quatre-vingt, à l'époque où l'expression «se faire implanter un programme» se disait avec ironie. Ou bien s'agit-il d'améliorer les chances d'apprendre des élèves, entre autres par un travail sérieux sur les programmes officiels? Quand les enseignants et enseignantes lisent, dans le même bulletin : «un nouveau programme appelé Programme des programmes contiendra toutes les compétences dites transversales, c'est-à-dire les compétences permettant de transférer dans diffé-

rents domaines d'activité un savoir acquis dans un contexte particulier» (*Ibid.*), ils craignent une forme de fétichisme devant les textes : c'est écrit, c'est à faire, c'est comme si c'était déjà mis en œuvre dans les classes.

7.2 Des méthodes éprouvées

Les recherches et les évaluations portant sur les multiples efforts de renouvellement du curriculum entrepris dans divers États et pays, depuis deux décennies, ont contribué à dégager des constantes. Elles sont convergentes avec les conclusions plus générales qu'avait récemment dégagées le Conseil sur la maîtrise du changement, d'une part (1995), et sur le nouveau type de gestion que demande la présente conjoncture (1992), d'autre part.

Parmi les résultats les plus fermes de la recherche sur l'efficacité d'une stratégie de changement en matière de curriculum, il faut considérer les suivants, qui sont des conditions de réussite d'un changement véritable :

1. la nécessité d'un leadership professionnel enraciné dans la communauté intellectuelle; sinon, on agit par règlement et on change surtout l'appellation des choses;
2. la nécessité d'un concept très clair de l'esprit du changement, qui puisse mobiliser un consensus sur l'essentiel : par exemple, une valorisation des compétences transversales, une infusion de créativité dans l'ensemble du système pour l'amélioration du curriculum;
3. l'importance de la recherche pour une analyse continue de la situation et une mise à jour constante, car un processus de renouvellement du curriculum sérieusement enraciné dans la recherche ne peut pas consister en un virage subi une fois tous les quinze ans;
4. l'importance d'expériences pilotes pour tester les modèles qui émergent;
5. l'importance de l'évaluation des «impacts environnementaux», comme on les appelle volontiers; par exemple, dans certaines zones du Québec, on connaît un décrochage chez les

2. Ce quasi-décalque d'un passage de *L'École, tout un programme*, p. 13-14, est significatif par les déplacements d'accent qu'il apporte. La rigueur ne va plus dans l'école mais dans le curriculum.

- garçons au secondaire qui atteint près de 50 %; d'où la question : quels sont les liens potentiels entre la réforme du curriculum et la possibilité de remédier à cette situation?
6. l'activation de partenariats entre groupes intéressés : une bonne réforme du curriculum permet de surmonter la réticence des écoles et du personnel enseignant, à appeler la contribution des parents et de la collectivité locale en vue d'une meilleure mise en œuvre du curriculum.

Les processus de changement trop linéaires, hiérarchiques et très circonscrits dans le temps ont généralement donné des résultats décevants et superficiels, faut d'avoir parié sur le dynamisme et le professionnalisme du milieu scolaire. Pour échapper à l'ambivalence actuellement perçue, il faut penser très soigneusement la stratégie de changement et l'outiller adéquatement. Dans un contexte de valorisation de l'emprise locale sur la qualité de l'éducation par les conseils d'établissement, le pilotage du système doit en particulier s'appuyer sur des instruments fins et crédibles de suivi, sur une supervision très attentive à la créativité du réseau des écoles.

7.3 Des inquiétudes légitimes à lever

Le Conseil supérieur de l'éducation désire attirer l'attention de la ministre de l'Éducation sur trois éléments d'un processus de mise en œuvre de la réforme du curriculum. Ces éléments paraissent particulièrement incertains dans les circonstances présentes.

En premier lieu, le Conseil s'inquiète de l'avenir de la mise en œuvre de cette réforme en ce qui touche les **ressources de recherche et de développement qu'elle requiert** : elles n'ont pas été mises en place jusqu'à maintenant, ni au Ministère, ni dans le réseau des écoles, où les équipes de conseillers et conseillères pédagogiques voient leurs postes diminuer de façon draconienne, ni encore dans un organisme tiers de développement et d'innovation à la fois pédagogique et curriculaire,

auquel le groupe de travail sur le curriculum avait sérieusement songé.

En second lieu, le Conseil s'inquiète de la mise en œuvre de cette réforme en ce qui touche son échéancier. L'échéancier proposé dans *Réaffirmer l'école* est à la fois très linéaire et fort long. On y place en quelque sorte sur le même pied des domaines d'enseignement où tout est à construire et d'autres, où il n'y a pas de problème particulier. Faut-il par exemple à tout prix un nouveau programme par cycle d'anglais langue seconde au primaire avant même que les élèves de 3^e année abordent une première année d'anglais, qui se faisait jusque-là en 4^e année? Rien n'est moins sûr. Par contre, outiller les enseignantes et enseignants du primaire pour faire mieux qu'une transmission de connaissances livresques en éducation scientifique est un chantier de longue haleine requérant des ressources substantielles et méritant une période suffisante de mise à l'essai.

Aux yeux du Conseil, il n'est pas du tout évident qu'on ne puisse pas aborder dès maintenant le chantier du deuxième cycle du secondaire, sans attendre que tout le curriculum rénové du premier cycle soit en place. De même, pour l'essentiel, on peut s'attaquer dès maintenant aux grands pans du premier cycle du secondaire sans qu'un troisième cycle du primaire complètement rénové ait émergé. Certes, l'an 2006 est encore loin. Pour mettre en œuvre plus tôt et plus vigoureusement le renouvellement, toutefois, il faut éviter que rien ne se réalise avant que le Ministère n'émette un premier texte révisé de programmes, et éviter sans doute aussi qu'une première mise à l'essai soit universelle et impérative. Bon nombre d'écoles ne demandent pas mieux que de contribuer à l'émergence même d'une première mise à l'essai d'un nouveau programme. Mais, pour s'inspirer d'une méthode de développement curriculaire de plus en plus courante dans divers pays, méthode qui mobilise des écoles pilotes comme terrains d'expérimentation et de validation dans le travail sur des programmes nationaux ou officiels, le Ministère doit impérativement se donner les ressources humaines requises. Si telle est la priorité, la gestion des

conditions concrètes d'action doit pourvoir au nécessaire.

Un dernier point mérite une brève analyse pour donner toutes ses chances de réussite au vaste chantier d'actualisation et d'enrichissement du curriculum : il s'agit d'une **compréhension juste du rapport nécessaire entre curriculum et pédagogie**. Car il y a, à ce sujet, toutes les conditions objectives d'un vaste malentendu. Le rapport du groupe de travail sur le curriculum, *Réaffirmer l'école*, a réagi à juste titre contre une sorte d'hyperpédagogisme de bien des programmes élaborés dans les années quatre-vingt. En effet, il est malsain de présenter un tout petit programme accompagné d'un très gros guide pédagogique, s'il s'agit de communiquer à tout prix une perspective pédagogique. Cela évoque une vision des enseignants comme étant des exécutants plutôt que des professionnels autonomes et compétents. Cependant, à l'extrême opposé, penser que des programmes comme ceux qu'appelle *L'École, tout un programme* peuvent n'évoquer aucune pratique ou perspective pédagogique préférable, est aussi une vue de l'esprit dangereuse. La preuve en est que c'est dans le sillage d'efforts majeurs de renouvellement pédagogique qu'a émergé une jonction adéquate entre domaines de connaissance et compétences transversales à construire dès l'école. Certes, le versant pédagogique du renouvellement du curriculum demande une attitude de leadership de la part du Ministère, plutôt qu'un geste d'autorité formelle et décisionnelle; mais les exigences de ce leadership n'en sont pas moins concrètes : le soutien fourni en matière de ressources de recherche et de développement sera un facteur décisif de réussite quant à la mise en œuvre du renouvellement du curriculum.

Sur le plan administratif, le ministère de l'Éducation s'emploie naturellement et normalement à instaurer les conditions structurantes et facilitantes d'une rénovation permanente du curriculum. Mais on ne peut dissocier les éléments structurels (touchant le régime pédagogique, les règles négociées d'organisation du travail, les règles budgétaires)

d'un leadership repris et relayé par les acteurs clés³ que sont les directeurs et directrices d'école, les conseillères et conseillers pédagogiques ainsi que les enseignantes et enseignants chevronnés capables de susciter autour d'eux des réappropriations innovatrices de responsabilités liées au curriculum. De même, la mise à contribution des équipes universitaires de formation des maîtres agissant comme partenaires avec des écoles volontaires pour les expériences pilotes les plus utiles constitue une stratégie très prometteuse, préférable peut-être à des mesures de formation continue uniformément appliquées.

Même si tout n'est pas formalisé du côté des règlements touchant les régimes pédagogiques, il y a amplement matière à ce que l'année 1998-1999 soit dans les écoles une année de réflexion, de commencement d'application (pensons, par exemple, aux équipes fonctionnant par cycle au primaire), de validation (d'exploration par exemple d'une progression intégrée de l'initiation scientifique au premier cycle du secondaire⁴) et de planification concertée de la part des conseils d'établissement (quelle figure donner, par exemple, à un deuxième cycle du secondaire plus diversifié quant aux parcours éducatifs des élèves?). Entre des approches rivales, soit bureaucratique et centralisée, soit mobilisatrice et décentralisée, d'un processus de mise en œuvre, un choix clair s'impose. En ce sens, le Conseil recommande à la ministre de l'Éducation **de veiller à ce que, dans l'élaboration d'une stratégie efficace pour une mise en œuvre réussie du renouvellement du curriculum, une grande attention soit apportée à la sensibilisation des milieux scolaires aux perspectives essentielles du renouvellement proposé, aux ressources de recherche et de développement requises et à un rythme de mise en œuvre qui soit à la fois souple et mobilisateur.**

3. En outre, la mise en place des conseils d'établissement renforce la nécessité de fournir à leurs membres des outils de travail facilitant leur familiarisation avec le domaine du curriculum.

4. Télé-Québec serait à préparer une émission d'animation pédagogique visant précisément à explorer cette piste de développement.

Conclusion

Savoir tirer parti d'une conjoncture privilégiée

Dans cet avis, le Conseil a exploré ce que rend possible et ce que peut susciter, à certaines conditions, l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme*. Il a porté plus particulièrement son attention sur les assises et les fondements d'une nouvelle perspective sur le curriculum. Il s'est efforcé de mettre en lumière le potentiel et la fécondité d'un ensemble cohérent de domaines de connaissance comme ancrage du curriculum, la place accordée aux complémentarités interdisciplinaires, l'intérêt des compétences transversales et les affinités de cette nouvelle perspective sur le curriculum avec des pratiques et des convictions pédagogiques. Cet énoncé de politique laisse espérer des possibilités de renouvellement qui sont, depuis un certain temps déjà, attendues de la part du milieu scolaire. Par cet avis, le Conseil incite à s'engager dans la mise en œuvre des orientations proposées, à s'approprier dès maintenant ces nouvelles assises qui, bien que perfectibles, sont déjà prometteuses d'un curriculum plus riche, plus cohérent et mieux adapté aux nouvelles exigences de formation. Le temps y est propice et la conjoncture, favorable. L'énoncé de politique même invite en ce sens, ouvre des voies et se présente tel un appel au dynamisme du milieu scolaire.

Pour soutenir le mouvement maintenant lancé, pour qu'il soit bien instrumenté et le plus productif possible pour la qualité de l'éducation, le Conseil a formulé quelques recommandations à l'intention de la ministre de l'Éducation. Les premières portent sur ce que l'on a appelé les assises d'un curriculum repensé. Les autres concernent quelques aspects précis des régimes pédagogiques en révision et l'un ou l'autre aspect de la mise en œuvre du changement proposé.

1. Le Conseil invite, en premier lieu, à prendre garde à une possible interprétation restrictive des missions de l'école qui ne rendrait pas justice à l'ensemble de l'énoncé de politique *L'École, tout un programme*. C'est pourquoi le Conseil **recommande à la ministre de l'Éducation de veiller à ce que l'interprétation concrète des missions de l'école respecte une compréhension large et ouverte,**

plutôt que restrictive; conséquemment, le Conseil souhaite que la mise en œuvre de la réforme des programmes rende pleinement justice à ce que promeut *L'École, tout un programme*, à savoir le développement de compétences intellectuelles, le développement personnel en tant que domaine d'apprentissage et la valorisation de l'éducation à la citoyenneté.

2. Le Conseil invite, en second lieu, à étoffer et à approfondir les domaines d'expérience et de connaissance auxquels renvoient les diverses matières. Les compétences transversales devant s'articuler avec l'ensemble des enseignements et des activités éducatives, le Conseil **recommande à la ministre de l'Éducation que le «Programme des programmes» ait un statut exploratoire, qu'il soit un point de départ de travaux multiformes de développement du curriculum plutôt qu'une consigne définie une fois pour toutes, renvoyant tout le fardeau de la mise en œuvre à la débrouillardise des milieux scolaires**
3. Étant donné le rapport particulier des études primaires avec l'interdisciplinarité et toute l'importance que l'on désire donner aux compétences transdisciplinaires ou transversales, le Conseil **recommande à la ministre de l'Éducation d'élaborer, pour l'enseignement primaire, un programme intégré plutôt que des programmes parallèles par matière d'enseignement: un programme qui déploie les domaines de référence du curriculum, qui définit et explicite les compétences transversales, et qui présente les visées des diverses matières et les résultats attendus d'une façon qui favorise et soutienne une véritable intégration interdisciplinaire.**
4. Préoccupé d'éviter l'attentisme dans les milieux scolaires et de sensibiliser ceux-ci au potentiel du renouvellement amorcé du curriculum du primaire et du secondaire, le Conseil **recommande à la ministre de l'Éducation d'engager formellement les ressources du**

ministère de l'Éducation dans des démarches de soutien au développement pédagogique et curriculaire qui répondent aux idéaux d'enrichissement du curriculum d'une part et, d'autre part, d'agencer les travaux de renouvellement des programmes de façon à mobiliser au mieux les équipes enseignantes qui travaillent déjà ou travailleront dans ces perspectives.

5. Pour que soient prises en compte les affinités entre les orientations pédagogiques et le renouvellement du curriculum et afin d'éviter qu'on ferme la porte à une progression vers la mise en valeur de résultats attendus au terme de diverses étapes du parcours scolaire – dans la perspective des «profils de sortie» – le Conseil **recommande à la ministre de l'Éducation de voir à ce que soient rassemblés dans un document officiel de type «Programme des programmes» les éléments suivants : 1) une réarticulation plus fouillée de domaines de connaissance servant de référence fondatrice au curriculum; 2) comme il a déjà été prévu, une articulation des habiletés spécifiques et surtout transdisciplinaires, se regroupant en faisceaux de compétences transversales; 3) une esquisse des liens entre ces deux composantes qui favoriserait à terme l'émergence de standards de progression jalonnés de seuils repères (couramment appelés *benchmarks* en Amérique du Nord); 4) et enfin, une exploration des affinités du nouveau curriculum avec des convictions et des pratiques pédagogiques.**
6. Se référant aux régimes pédagogiques esquissés dans *L'École, tout un programme*, le Conseil a voulu attirer l'attention sur la forme de ces régimes, d'une part et, sur plusieurs points particuliers, d'autre part. À cet effet, le Conseil **recommande à la ministre de l'Éducation de faire en sorte que les mesures nécessaires soient prises afin d'harmoniser le genre même des grilles-matières avec la revalorisation d'une responsabilité locale**

plus substantielle à l'égard de la structuration du curriculum et de l'allocation conséquente des ressources ainsi qu'avec l'esprit d'un curriculum moins cloisonné et plus sensible aux résultats visés, ce que promeut par ailleurs *L'École, tout un programme*.

7. En continuité avec la position qu'il a constamment tenue depuis plusieurs années à propos du régime pédagogique, le Conseil **recommande à la ministre de l'Éducation d'établir à 25 heures hebdomadaires le temps de présence à l'école des élèves du primaire.**
8. Reconnaisant l'importance de l'enseignement des sciences de la nature et des sciences humaines dans la formation des élèves du primaire, le Conseil **recommande à la ministre de l'Éducation de remettre en question l'hypothèse d'un retrait de l'éveil aux sciences de la nature et aux sciences humaines du premier cycle du primaire.**
9. À propos du régime pédagogique du secondaire, le Conseil souligne le caractère problématique de l'intégration proposée de l'éducation technologique et des études scientifiques, en même temps que de la place qui leur est faite au premier cycle du secondaire. Le Conseil n'a pas émis de recommandation sur cette question pour l'instant, mais il souhaite que l'on pousse plus loin la réflexion à cet égard.

Quant à l'apprentissage du français dans les écoles de langue française, le Conseil **recommande à la ministre de l'Éducation de réexaminer les avantages et les inconvénients des diverses façons de contribuer à une nette amélioration des compétences en français au premier cycle du secondaire.**
10. Enfin, pour que les milieux scolaires tirent le meilleur parti possible, au bénéfice des élèves, du mouvement de renouvellement du curriculum qui s'amorce, le Conseil **recommande à la ministre de l'Éducation de veiller à ce**

que, dans l'élaboration d'une stratégie efficace pour une mise en œuvre réussie du renouvellement du curriculum, une grande attention soit apportée à la sensibilisation des milieux scolaires aux perspectives essentielles du renouvellement proposé, aux ressources de recherche et de développement requises et à un rythme de mise en œuvre qui soit à la fois souple et mobilisateur.

Bibliographie

- ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD, *La Mise en œuvre du projet intégration*, Montréal, Bellarmin, 1984.
- ID., *Le Jugement, les valeurs et l'action*, Montréal, Bellarmin, 1990.
- AUDET, Claudine et Diane Saint-Pierre (dir.), *École et culture*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture et Conseil supérieur de l'éducation, 1997.
- BAUDRY, M., D. BESSONAT, M. LAPARRA, F. TOURIGNY, *La Maîtrise de la langue au collège*, Paris, A. Colin et CNDP, 1997, 167 p.
- BLACK, P., J. MYRON ATKIN (Dir.), *Changing the Subject. Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*, Londres, Routledge et OCDE, 1996.
- BOYER, Ernest L., *The Basic School : A Community for Learning*, Princeton, NJ, The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching, 1995.
- CHABOT, Marcel, «Plaidoyer pour une école bourdonnante», *Vie Pédagogique*, février-mars 1998, p. 19-21.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX, *Exposé de la situation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996.
- ID., *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996.
- CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *La Science et la technologie à l'école*, Sainte-Foy, CST, 1998.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences de la nature : maternelle à 12^e année*, Toronto, CMEC, 1997 (<http://WWW.CMEC.CA/science/framework/index.htm>).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Sainte-Foy, 1987.
- ID., *Le Défi d'une réussite de qualité*, Sainte-Foy, 1993.
- ID., *Des conditions pour faire avancer l'école*, Sainte-Foy, 1994a.
- ID., *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Sainte-Foy, 1994b.
- ID., *Vers la maîtrise du changement en éducation*, Sainte-Foy, 1995.
- CORNU, L., J.-C. POMPOUGNAC et J. ROMAN, *Le Barbare et l'écolier. La fin des utopies scolaires*, Paris, Calmann-Lévy, 1990.
- DELISLE, Roger et Pierre BÉGIN (dir.), *L'Interdisciplinarité au primaire : une voie d'avenir?*, Sherbrooke, éd. du CRP, 1992.
- DISCAS, *Le Guide DISCAS des programmes d'études au primaire*, Montréal, DISCAS et commission scolaire La Jeune Lorette, 1994.
- D'HAINAUT, Louis, *Des fins aux objectifs*, Bruxelles, éd. Labor, 1985.
- FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL CATHOLIQUE (Belgique), *Programme intégré. Plans de référence pour un projet pédagogique d'école fondamentale*, Liège, 1995, 191 p.
- FRANCEUR-BELLAVANCE, Suzanne, *Le Travail en projet. Une stratégie pédagogique transdisciplinaire*, Montréal, éd. Intégra, 1997.
- GOODLAD, John I., «A New Look at an Old Idea : Core Curriculum», *Educational Leadership*, déc. 1986- janv. 1987, p. 11 et s.
- ID., *In Praise of Education*, New York, Teachers' College Press, 1997.

- GOODLAD, John I. et T.J. McMANNON (dir.), *The Public Purpose of Education and Schooling*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LE CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE SORTIE, *Préparer les jeunes au XXI^e siècle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1994.
- HENCHEY, Norman, «Les Éléments fondamentaux : Concepts, habiletés, valeurs», *Vie pédagogique*, n° 73, mai-juin 1991, p. 4-8.
- ID., *Getting Started. A Handbook for Schools and Teachers Interested in a Different Approach to Secondary School Learning*, Toronto, Canadian Vocational Association, Canadian Restructured School Plan Learner Guide Project, 1997 (WWW.CVA.DOC.CA.CRSP).
- HMI (Her Majesty's Inspectorate), *The Curriculum from 5 to 16*, Londres, HMSO, 1985.
- LAWTON, Denis, *Curriculum Studies and Educational Planning*, Londres, Hodder and Stoughton, 1983.
- ID., *An Introduction to Teaching and Learning*, Londres, Hodder and Stoughton, 1985.
- MINDER, Michel, *Champs d'action pédagogique. Une encyclopédie des domaines de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO, *Le programme d'études commun. Politiques et résultats d'apprentissage de la première à la neuvième année*, Toronto, 1995.
- PERRAUDEAU, Michel, *Les Cycles et la différenciation pédagogique*, Paris, A. Colin, 1997, 2^e édition.
- PERRENOUD, Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.
- REBOUL, Olivier, *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989 (Coll. «Que sais-je?»).
- RÉGINALD GRÉGOIRE INC., *La Nouvelle Piste de l'Oregon*, Recherche documentaire, à paraître.
- RESNICK, Lauren B., *Education and Learning to Think*, Washington, DC, National Academy Press, 1987.
- ROCHEX, J.Y., «L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle», *Revue française de pédagogie*, n° 120, 1997, p. 105-147.
- ROYAL MINISTRY OF CHURCH, EDUCATION AND RESEARCH, *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*, Oslo, 1994.
- SCHNEUWLY, B. et J.B. BRONCKART (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.
- SIZER, Theodore, *Horace's Compromise*, Boston, Houghton Mufflin, 1984.
- TYLER, Ralph, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.
- WEISS, Jacques, *Quels plans d'études et quelles compétences clés pour le XXI^e siècle?*, Neuchâtel, IRDP, 1997.

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

SAINT-PIERRE, Céline

Présidente
Montréal

NEWMAN, Judith

Vice-présidente
Montréal

AUROUSSEAU, Chantal

Étudiante au doctorat et chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BLONDIN, Michel

Directeur de la formation
Fondation d'éducation et de formation économique
Fonds de solidarité des travailleurs du Québec (FTQ)
Montréal

BORODIAN, Aline

Étudiante au 2^e cycle
Faculté de pharmacie
Université de Montréal
Saint-Laurent

BOUTIN, Nicole

Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

CÉRÉ, Robert

Directeur
École Sophie-Barat
Commission scolaire de Montréal
Montréal

CÔTÉ, Édith

Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université Laval
Québec

DENIS, Gaston

Ex-directeur du programme de maîtrise
Faculté des sciences appliquées
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

GATINEAU, Marie-Claude

Directrice régionale
Commission scolaire English-Montréal
Westmount

HARRIS, Richard

Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

JUANÉDA, Linda

Enseignante au primaire
École de la Renaissance
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Sainte-Thérèse

LAJEUNESSE, Bernard

Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu
Mont-Laurier

LAJOIE, Jean

Commissaire
Commission municipale du Québec
Pointe-au-Pic

MONTICONE, Pietro

Directeur, secteur de l'Éducation
RISO Canada inc.
Lorraine

RATHÉ, Jean-Pierre

Directeur de l'éducation des adultes et de la
formation professionnelle
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Pierrefonds

ROY-GUÉRIN, Marie-Lissa

Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais
Gatineau

SERGERIE, Pâquerette

Commissaire-parent
Commission scolaire des Chic-Chocs
Sainte-Anne-des-Monts

TOUSSAINT, Michel

Directeur général
Cégep de La Pocatière
La Pocatière

MEMBRES D'OFFICE

CÔTÉ, Guy

Président du Comité catholique
Laval

JACKSON, Graham

Président du Comité protestant
Loretteville

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

CHAMPOUX-LESAGE, Pauline

Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

CADRIN-PELLETIER, Christine

Sous-ministre associée pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

HAWLEY, Grant C.

Sous-ministre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

DURAND, Alain

LAMONDE, Claude

Liste des publications récentes et encore disponibles du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998) 50-0422

La Formation continue du personnel des entreprises : un défi pour le réseau public d'éducation (1998) 50-0421

Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider (1998) 50-0420

L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998) 50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998) 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997) 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997) 50-0416

L'Autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu (1997) 50-0415

Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique de l'éducation pré-scolaire et de l'enseignement primaire (1997) 50-0414

L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996) 50-0412

Le Financement des universités (1996) 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996) 50-0410

La Création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action (1996) 50-0408

La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise (1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion (1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants (1995) 50-0405

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire (1995) 50-0402

Le Partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes (1995) 50-0401

La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'île de Montréal (1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire (1995) 50-0398

Rénover le curriculum du primaire et du secondaire (1994) 50-0397

L'Enseignement supérieur et le développement économique (1994) 50-0396

Vers un modèle de financement en éducation des adultes (1993) 50-0394

Le Régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires (1994) 50-0393

Des conditions pour faire avancer l'école (1993) 50-0391

L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle (1992) 50-0388

Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver (1992) 50-0387

Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation – L'éducation des adultes dix ans après la commission Jean (1992) 50-0386

En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré (1991) 50-0384

La Formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité (1991) 50-0383

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

1996/1997 – L'Insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager 50-0166

1995/1996 – Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation 50-0164

1994/1995 – Vers la maîtrise du changement en éducation 50-0162

1993/1994 – Les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants 50-0160

ÉTUDES ET RECHERCHES

La Formation continue du personnel des entreprises – Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé (1998)

À propos des interventions d'insertion et de leur impact (1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail (1997)

Les Conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche (1997)

L'Insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres (1997)

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire (1997)

La Concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle au secondaire (1996) 50-2084

L'École montréalaise et son milieu : quelques points de repère (1996) 50-2083

L'Alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation (1995) 50-2082

Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : contexte et enjeux (1995) 50-2081

L'Éthique dans la recherche universitaire : une réalité à gérer (1993) 50-2080
