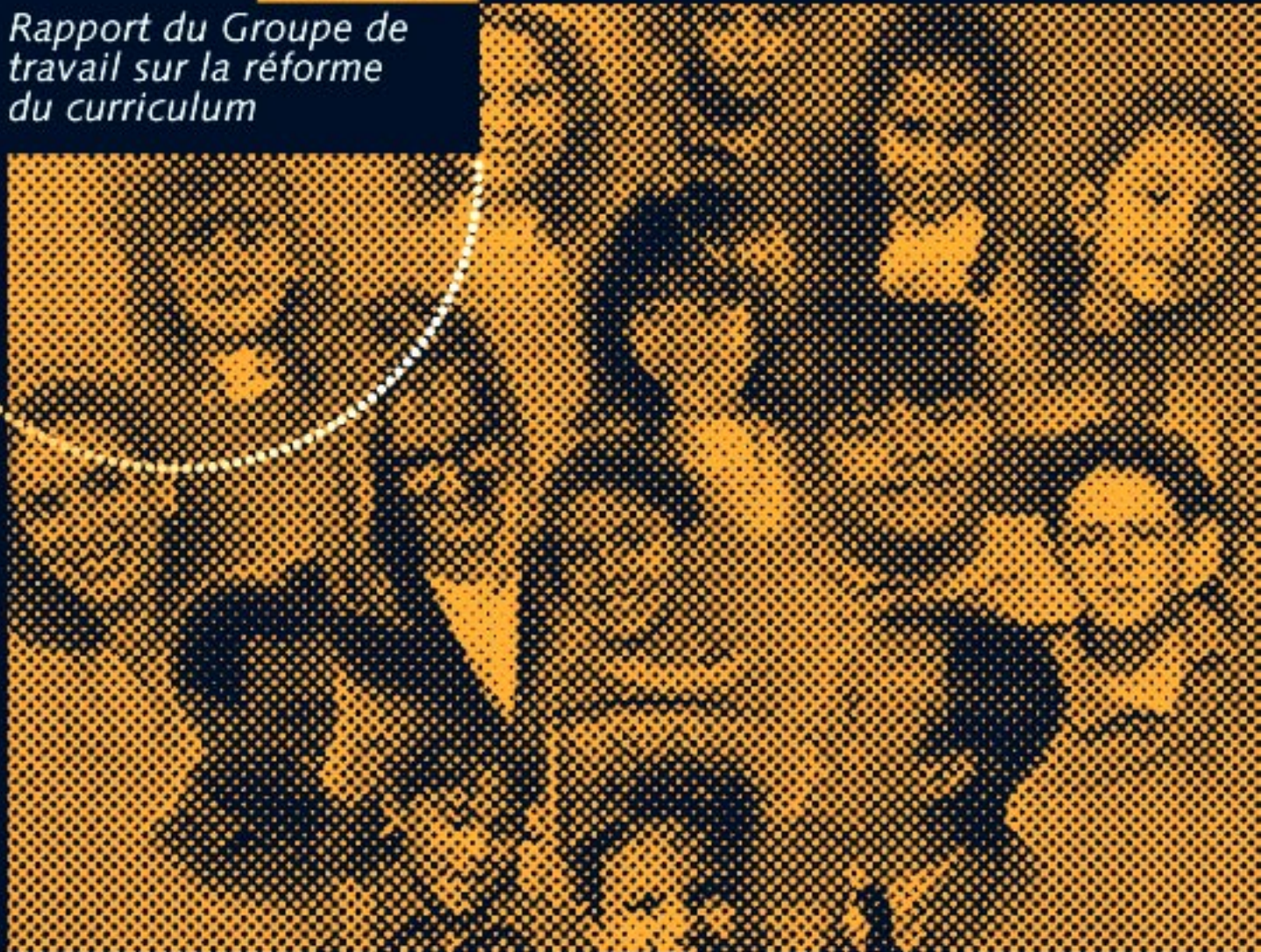


# Réaffirmer l'école

PRENDRE  
LE  
VIRAGE  
DU  
SUCCÈS

*Rapport du Groupe de  
travail sur la réforme  
du curriculum*



# **Réaffirmer l'école**

*Rapport du Groupe de  
travail sur la réforme  
du curriculum*

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, 1997—97-0276  
ISBN 2-550-31806-4  
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1997

---

**GROUPE  
DE TRAVAIL  
SUR LA RÉFORME DU  
CURRICULUM**

---

Québec, le 16 juin 1997

Madame Pauline Marois  
Ministre de l'Éducation  
Gouvernement du Québec  
1035, De La Chevrotière, 16<sup>e</sup> étage  
Québec (Québec) G1R 5A5

Madame la Ministre,

Conformément au mandat que vous nous avez confié le 30 janvier 1997, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (primaire et secondaire) a l'honneur de vous soumettre son rapport.

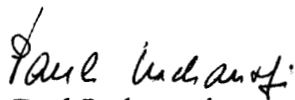
Vous souhaitiez que nous vous remettions, en juin 1997, des recommandations concernant *"les changements qui doivent être apportés au curriculum du primaire et du secondaire pour rencontrer les exigences du XXI<sup>e</sup> siècle"* et vous nous précisiez les points sur lesquels des propositions de changement étaient attendues. Nous pensons que notre rapport répond fidèlement au mandat que vous nous avez confié.


Deux préoccupations ont constamment inspiré les échanges et les travaux qui aboutissent à ces recommandations. La première, que les jeunes du Québec puissent bénéficier d'une formation qualitativement meilleure. Leur épanouissement intellectuel et personnel en dépend et ils pourront ainsi, pensons-nous, mieux affronter les défis qui les attendent.


La deuxième, la prise en considération des demandes de renouvellement du curriculum d'études exprimées par des individus, des groupes, des organismes, depuis près de 10 ans, et plus particulièrement durant la période de discussions et de réflexion qu'ont été les États généraux sur l'éducation. Il ne nous restait plus qu'à rendre effectives ces demandes dans le curriculum d'études. C'est ce que nous pensons avoir fait, en proposant même que certaines pratiques actuelles soient profondément transformées.

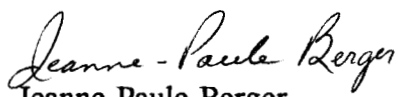
De plus, nous nous réjouissons de pouvoir vous remettre un rapport en tous points unanime.

Nous vous prions d'agréer, Madame la Ministre, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

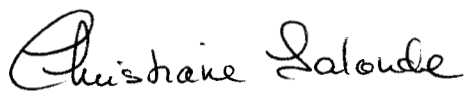
  
Paul Inchauspé  
Président

  
Marcelle Beaulieu

  
Jean-Robert Derome

  
Jeanne-Paule Berger

  
Charley Levy

  
Christiane Lalonde

  
Paul Vachon

## REMERCIEMENTS

**E**n acceptant de faire partie du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, nous savions, sans être en mesure d'en estimer tout à fait l'ampleur, qu'il s'agissait d'une entreprise d'équipe très exigeante. Maintenant que notre mandat est terminé, nous voyons mieux que sa réalisation reposait, en bonne partie, sur la coopération et sur l'expertise de nombreux collaborateurs et collaboratrices.

Au cours de nos travaux, nous avons pu bénéficier des avis et des conseils de nombreuses personnes et de nombreux groupes que nous avons consultés et qui ont répondu spontanément à notre appel. Nous tenons à les remercier vivement de nous avoir accordé une partie de leur temps et, surtout, de nous avoir fait bénéficier de leur compétence et de leur expérience. Les noms de ces personnes et de ces groupes sont mentionnés ci-après.

De façon plus personnelle, je tiens à souligner le soutien exceptionnel qu'ont apporté au Groupe de travail, durant toute la durée de son mandat, quelques personnes du ministère de l'Éducation. Francine Richard d'abord, qui a coordonné de façon efficace les activités du Groupe, a rédigé de façon experte tous les comptes rendus des réunions et a grandement contribué à mettre ensemble tous les morceaux de notre rapport. André Martin, dont les connaissances sur l'histoire de l'éducation des trente dernières années au Québec ont été indispensables et dont les nombreuses synthèses ont favorisé une réflexion éclairée. Jean Hénaire, qui a alimenté le Groupe dans le domaine des compétences transversales, et de l'éducation à la citoyenneté en particulier. Johanne Forest, qui a, de façon patiente et diligente, dactylographié sans relâche les diverses versions de ce rapport tout en réglant, toujours avec grande courtoisie, bien de nos petits problèmes. Paul Vachon, enfin, qui, tout en étant membre du Groupe, a dirigé et coordonné l'ensemble du travail de cette équipe en plus d'assurer les liens constants avec les unités et la direction du ministère de l'Éducation.

Sans la contribution de toutes ces personnes, il ne nous aurait pas été possible de pouvoir proposer de « réaffirmer l'école ».

Paul Inchauspé

## **GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM**

### **Groupes et individus rencontrés ou contributeurs**

#### **Ministère de l'Éducation**

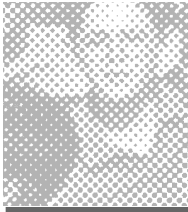
- les responsables des programmes d'études
- les responsables de l'évaluation des apprentissages
- l'équipe de la Direction de la recherche
- l'équipe de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
- l'équipe responsable des relations de travail
- l'équipe de gestion de la Direction générale de la formation professionnelle et technique
- l'équipe responsable des nouvelles technologies (Direction des ressources didactiques)
- l'équipe de la Direction des services aux anglophones
- le responsable du Comité sur la formation continue
- la responsable du Groupe de travail sur le programme du préscolaire
- la responsable du Groupe de travail sur la politique d'éducation interculturelle
- Luce Brossard, responsable de la revue Vie pédagogique
- Arthur Marsolais, Conseil supérieur de l'éducation

#### **Conseil supérieur de l'éducation**

- les membres du Comité catholique
- les membres du Comité protestant

#### **Autres ministères et organismes**

- Ministère de la Culture et des Communications (André Couture et Fabienne Bilodeau)
- Commission de la santé et de la sécurité du travail (Donald Brisson et Diane Rodier)
- Groupe d'étudiants et de professeurs des Sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)
- Groupe de conseillers pédagogiques de sciences humaines (Région Laval-Laurentides-Lanaudière)
- Regroupement de responsables pédagogiques d'écoles privées (PRIDEP)
- Commission consultative pour l'éducation en langue anglaise (Gretta Chambers)
- Directrice et directeur d'école de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke (Charlotte Sansot, école du Soleil-Levant et Mario Duclos, école Le Boisjoli)
- Directeurs et directrices d'école de l'Abitibi-Témiscamingue
- Service régional d'admission de Montréal (Jean-Pierre Bergeron, directeur exécutif)
- Janyne Hodder, principale, Université Bishop



# *Table des matières*

---

<b>CHAPITRE I</b>	<b>LA RÉFORME DES CURRICULUMS D'ÉTUDES</b> .....	13
<b>1.</b>	<b>LES RÉFORMES DES CURRICULUMS D'ÉTUDES EN OCCIDENT</b> .....	13
1.1	Pourquoi des réformes des curriculums? .....	13
1.2	Les traits caractéristiques des réformes actuelles des curriculums d'études.....	15
<b>2.</b>	<b>LA RÉFORME DU CURRICULUM D'ÉTUDES AU QUÉBEC</b> .....	16
2.1	L'origine du curriculum actuel.....	16
2.2	Les premières remises en cause du curriculum.....	16
2.3	Les travaux et avis du Conseil supérieur de l'éducation .....	17
2.4	Les intentions gouvernementales récentes concernant la rénovation du curriculum .....	18
2.5	Les avis de la Commission des États généraux sur l'éducation au sujet du curriculum.....	19
2.6	Conclusion .....	20
<b>CHAPITRE II</b>	<b>LES ATTENTES AUXQUELLES DOIT RÉPONDRE LA RÉFORME DU CURRICULUM D'ÉTUDES</b> .....	21
<b>1.</b>	<b>RÉPONDRE AUX ATTENTES RELATIVES À LA MISSION D'INSTRUCTION</b> ...22	
1.1	Mettre l'accent sur la mission d'instruction .....	22
1.2	Rehausser les exigences.....	23
1.3	Relever le contenu culturel.....	24
1.4	Établir les bases de la formation continue .....	26
1.5	Adapter le curriculum d'études aux changements sociaux.....	31
1.6	Assurer la maîtrise de compétences générales .....	32
<b>2.</b>	<b>RÉPONDRE AUX NOUVELLES ATTENTES RELATIVES À LA MISSION DE SOCIALISATION</b> .....	33
2.1	La question de la quête de sens.....	33
2.2	La question des valeurs communes fondées sur des raisons communes .	34
2.3	La question de l'histoire nationale.....	35
2.4	La question de la langue .....	36

2.5	Les questions de l'exclusion sociale par l'école et celle de la ségrégation à l'école.....	37
<b>3.</b>	<b>RÉPONDRE AUX ATTENTES RELATIVES À LA MISSION DE QUALIFICATION .....</b>	<b>38</b>
<b>4.</b>	<b>RÉPONDRE AUX ATTENTES RELATIVES AU TEMPS .....</b>	<b>39</b>
4.1	Donner aux cycles d'études leur plein sens .....	39
4.2	Utiliser de façon optimale le temps .....	40
4.3	Remettre en question le modèle dominant de l'organisation du temps à l'école .....	41
<b>5.</b>	<b>RÉPONDRE AUX ATTENTES D'ESPACE, D'AUTONOMIE .....</b>	<b>41</b>
5.1	Assurer une marge de manoeuvre .....	42
5.2	Récupérer et préserver l'espace de l'acte professionnel des enseignants et des enseignantes.....	42
<b>6.</b>	<b>RÉPONDRE AUX ATTENTES RELATIVES À L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET À LA SANCTION DES ÉTUDES .....</b>	<b>42</b>
<b>CHAPITRE III</b>	<b>LES CONTENUS GLOBAUX DE FORMATION .....</b>	<b>45</b>
<b>1.</b>	<b>PROFILS DE FORMATION, «PROFILS DE SORTIE», CONTENUS GLOBAUX DE FORMATION .....</b>	<b>45</b>
<b>2.</b>	<b>GRANDS DOMAINES D'APPRENTISSAGE, SAVOIRS ESSENTIELS, SAVOIRS ÉLÉMENTAIRES OU PRIMORDIAUX .....</b>	<b>47</b>
<b>3.</b>	<b>LES SAVOIRS ESSENTIELS DÉFINIS DANS LES GRANDS DOMAINES D'APPRENTISSAGE DE TYPE DISCIPLINAIRE .....</b>	<b>48</b>
3.1	Les langues .....	48
3.2	Le champ de la technologie, des sciences et des mathématiques ..	49
3.3	L'univers social .....	52
3.4	Les arts .....	53
3.5	Le développement personnel .....	54
<b>4.</b>	<b>LES SAVOIRS ESSENTIELS DANS LE DOMAINE DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES .....</b>	<b>55</b>

<b>CHAPITRE IV</b>	<b>LES DISCIPLINES RETENUES DANS LE CURRICULUM ET LEUR DISTRIBUTION DANS LA GRILLE-MATIÈRES</b> .....	57
1.	<b>LES CHANGEMENTS PROPOSÉS</b> .....	57
2.	<b>LES GRILLES-MATIÈRES</b> .....	65
2.1	Un parcours commun pour tous les élèves .....	65
2.2	La grille-matières du primaire.....	66
2.3	La grille-matières du premier cycle du secondaire .....	68
2.4	La grille-matières du second cycle du secondaire.....	70
<b>CHAPITRE V</b>	<b>L'ÉTABLISSEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES</b> .....	75
1.	<b>LA SITUATION ACTUELLE RELATIVEMENT À L'ÉTABLISSEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES</b> .....	75
1.1	Qui établit les programmes d'études? .....	75
1.2	Qui élabore les programmes d'études? .....	76
1.3	Quel est le format de présentation des programmes d'études?.....	76
2.	<b>LES CHANGEMENTS À APPORTER AU MODE D'ÉTABLISSEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES</b> .....	79
2.1	Les formats de présentation des programmes d'études.....	81
2.2	Les mécanismes de supervision, de coordination et de contrôle de l'établissement des programmes .....	83
2.3	Le rôle des enseignants et des enseignantes dans l'établissement et la mise en oeuvre des programmes d'études.....	87
<b>CHAPITRE VI</b>	<b>L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET LA SANCTION DES ÉTUDES</b> .....	91
1.	<b>LA PLACE DE L'ÉVALUATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF</b> .....	91
2.	<b>PROPOSITIONS DE CORRECTIFS DANS LE DOMAINE DE L'ÉVALUATION</b> .....	92
2.1	Le bilan des apprentissages.....	93
2.2	Les changements à apporter dans la nature et la forme des instruments de mesure.....	94
2.3	Le cas particulier de l'évaluation des apprentissages de la langue d'enseignement .....	95
2.4	Le bulletin scolaire .....	96

<b>3. LA SANCTION DES ÉTUDES SECONDAIRES</b> .....	97
3.1 Le premier cycle du secondaire.....	98
3.2 La fin des études secondaires.....	100
3.3 Correction de certaines pratiques liées à la sanction des études.....	100
<b>4. MISE EN PLACE D'UN MÉCANISME NATIONAL D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES</b> .....	104
4.1 Le Québec : une tradition dans le domaine de l'évaluation des apprentissages dans le système éducatif.....	104
4.2 La mise en place d'un mécanisme national d'évaluation des apprentissages.....	104
<b>5. POLITIQUE MINISTÉRIELLE RENOUVELÉE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES</b> .....	105

<b>CHAPITRE VII LES CONSÉQUENCES DE LA MISE EN OEUVRE D'UN TEL CURRICULUM D'ÉTUDES</b> .....	107
<b>1. LES TRAVAUX DE MISE À JOUR ET DE REFONTE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES</b> .....	107
<b>2. UN PROJET D'ÉCHÉANCIER</b> .....	108
<b>3. LES EFFETS SUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT</b> .....	109
3.1 Les effets sur les postes.....	110
3.2 Les effets sur la formation initiale du personnel enseignant.....	111
3.3 Les effets sur la formation continue du personnel enseignant.....	113
<b>4. LES EFFETS SUR L'ORGANISATION DU TRAVAIL À L'ÉCOLE</b> .....	114
<b>5. LA RÉALLOCATION DE CERTAINES RESSOURCES</b> .....	114
<b>6. LES EFFETS SUR L'ÉCOLE</b> .....	116

## **ANNEXES**

<b>Annexe 1 : Mandat et composition du Groupe de travail sur la réforme du curriculum .....</b>	<b>117</b>
<b>Annexe 2 : Le «programme des programmes» .....</b>	<b>121</b>
<b>Annexe 3 : Éléments pour aider à définir le contenu des compétences transversales.....</b>	<b>123</b>
<b>Annexe 4 : Les programmes d'études : rehaussement culturel et corrections d'insuffisances .....</b>	<b>133</b>
<b>Annexe 5 : Les programmes d'études : vue synthétique des travaux.....</b>	<b>139</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>145</b>
---------------------------	------------

# *La réforme des curriculums d'études*

Le mot «curriculum», pour parler des programmes d'études, est employé de plus en plus souvent dans les textes français. Et, lors d'une récente réunion du Comité directeur du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), les membres francophones ont recommandé d'utiliser ce terme dans le document en français traitant des programmes d'études, parce qu'il avait une extension plus large que celui de «programmes d'études».

En effet, le mot «curriculum» désigne ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation. Il désigne donc les choix adoptés concernant la place faite, selon une proportion donnée, aux différentes matières et disciplines enseignées, ce qui, au Québec, est cristallisé dans des articles du règlement concernant le régime pédagogique et qu'on a appelé traditionnellement «la grille-matières». Mais, ce terme désigne aussi les contenus globaux de formation qui servent à déterminer les programmes. Par extension, il englobe trois des éléments qui ont un effet structurant sur le curriculum effectif, c'est-à-dire celui qui est appliqué dans la classe : le système d'établissement des programmes d'études, celui de l'évaluation des apprentissages, celui de la sanction des études.

Le fait que les pays occidentaux, dans le cadre de l'OCDE, se soient entendus sur le terme «curriculum» pour désigner l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves, est significatif des préoccupations qui sont actuellement les leurs. Et qui sont aussi les nôtres. Aussi, ayant été mandatés pour présenter des éléments d'une réforme du curriculum, nous voudrions, dans ce premier chapitre, donner quelques indications sur les réformes actuelles des curriculums en Occident et souligner les principaux travaux entrepris, depuis dix ans, au Québec, dans ce même chantier.

## **1. LES RÉFORMES DES CURRICULUMS D'ÉTUDES EN OCCIDENT**

Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE étudie depuis dix ans les réformes des programmes d'études entreprises dans les différents pays membres. Ce fait montre l'intérêt porté actuellement par beaucoup de pays à la réforme des curriculums d'études de l'enseignement primaire et secondaire. Il y a 30 ou même 40 ans, les pays étaient préoccupés de l'augmentation de la fréquentation scolaire (démocratisation), il y a 15 ans, des performances de leur système d'éducation (échec scolaire, indicateurs de performance), ces dernières années, se sont ajoutées les préoccupations portant sur les curriculums d'études. Il y a donc un déplacement des objets de préoccupations; quelles en sont les raisons?

### **1.1 Pourquoi des réformes des curriculums?**

Les raisons de ce déplacement d'accent sont explicitement dites par ceux qui entreprennent ces réformes. Ces raisons sont de deux sortes. Si les regards se déplacent vers les contenus d'enseignement, vers ce qui fait la spécificité des institutions scolaires, c'est que :

- ***Les savoirs occupent désormais une place inégalée dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités***

Dans la vie quotidienne, l'utilisation des technologies, les relations avec les organisations, l'usage des médias, demandent pour tous, et bien plus qu'auparavant, des capacités intellectuelles exercées.

La vitalité et la prospérité économiques ne dépendent plus désormais de la possession des matières premières. Dans la nouvelle compétition internationale, ce sont les savoirs, les découvertes scientifiques et technologiques qui redistribuent les cartes de la richesse et de la puissance.

L'accroissement exponentiel des connaissances, la rapidité de leur renouvellement, l'explosion des innovations technologiques mettent en place une «société du savoir». Pour y vivre avec aisance, il faudra maîtriser plus de savoirs et être capable de maîtriser continuellement des savoirs nouveaux.

Deux des problèmes sociaux les plus aigus vécus dans les sociétés frappées par les restructurations industrielles, l'exclusion et le chômage, sont liés, et ont tous les deux un rapport avec les savoirs. La jonction entre l'échec scolaire et la situation sociale apparaît évidente : la position de chaque personne par rapport au savoir marquera désormais de plus en plus sa place dans la société. Mais quels sont alors les savoirs essentiels qu'il faudra assurer à tous? Quelles sont les compétences nouvelles qu'exigent les nouveaux systèmes de travail et les nouvelles situations d'emploi? Comment l'école fera-t-elle pour les développer?

- ***On demande à l'école d'être une institution favorisant la cohésion sociale***

Les orientations prises en ce domaine varient selon les pays, mais on y trouve une ou plusieurs des quatre préoccupations suivantes :

- il faut, à l'école, développer et promouvoir des valeurs et des attitudes reconnues par les différentes communautés du pays;
- il faut, à l'école, réagir à la crise du lien social dont les manifestations sont l'éclatement des familles, l'aggravation des inégalités liées à la montée de la pauvreté, la crise morale, la rupture des solidarités traditionnelles de proximité, la violence. Réagir à cette situation, c'est favoriser, à l'école, l'intégration sociale en transmettant un patrimoine culturel commun (bagages de connaissances, références culturelles, valeurs), en faisant partager des valeurs communes fondées sur des raisons communes, en mettant en oeuvre, de façon réelle, l'égalité des chances;
- il faut, à l'école, se préoccuper de la préparation à l'exercice de la citoyenneté. Au moment où les démocraties gagnent du terrain dans le monde, on se rend compte de leur fragilité. Au-delà des institutions qui l'assurent, la démocratie demande à être vivifiée par des citoyens et des citoyennes conscients des enjeux collectifs et soucieux de participer à la vie démocratique;
- il faut, à l'école, se préoccuper des défis mondiaux que soulèvent les mutations actuelles : amplification des mouvements migratoires, pluralisme, développement durable, préserva-

tion des patrimoines culturels, expansion des médias, menace pour l'environnement, déséquilibre entre pays pauvres et riches, etc.

Toutes ces préoccupations se traduisent par des demandes d'ajustements des curriculums d'études.

## 1.2 Les traits caractéristiques des réformes actuelles des curriculums d'études

- *Ce sont des réformes où l'instance politique est déterminante*

La place occupée dans les préoccupations des gouvernements pour «ce qui s'enseigne» dans les écoles était jusqu'à présent très variable. Présente en France comme un des principes de la vie politique, cette préoccupation était absente en Angleterre, où l'ancien premier ministre Callaghan parlait du «jardin secret» des programmes scolaires. La loi sur la réforme de l'enseignement adoptée par le Royaume-Uni en 1988 donne aux pouvoirs publics le droit de réformer les programmes. Ce qu'ils n'ont pas manqué de faire. Il n'y a plus, nulle part, de «jardin secret» en matière de curriculum, et certains États américains déterminent même, dans des lois, les contenus rudimentaires que tout élève doit maîtriser à la sortie de l'école. La tradition anglo-saxonne voulait que les autorités politiques n'interviennent pas dans la détermination des curriculums d'études. Les écoles, les districts avaient une grande autonomie en ce domaine. Actuellement, dans tous les pays héritiers de cette tradition, la situation change. Les gouvernements mettent en oeuvre des curriculums d'études nationaux.

La détermination des savoirs essentiels que doit contenir un curriculum d'études n'est plus confiée aux seuls experts des matières ou des disciplines. Les groupes préoccupés par les résultats de l'enseignement - et ce ne sont plus les seuls parents - même s'ils représentent des intérêts divergents, sont, sous des formes diverses, engagés dans les processus de réforme des curriculums.

De telles réformes sont désormais des actes politiques au sens fort du terme. L'éducation a de telles conséquences sur des citoyens tellement nombreux qu'on ne peut laisser la détermination de «ce qui doit être enseigné» aux seuls experts. Pour formuler des propositions en cette matière et inciter l'école à un engagement social plus vif, on a besoin désormais du soutien et des revendications d'autres groupes de personnes, elles aussi toutes dévouées à la chose publique.

- *Ce sont des réformes où les préoccupations de l'État sont au préalable explicitées. Cette explicitation prend trois formes :*

- celle des *missions*. La réactualisation ou la réforme des curriculums se fait à partir d'une affirmation ferme et explicite des finalités de l'éducation scolaire. Cela engage l'État, guide les actions subséquentes, assure les mobilisations collectives;
- celle des *contenus globaux de formation*. La détermination de ces contenus revêt des formes différentes. Elle peut indiquer les grands champs des savoirs, les raisons qui justifient ces choix et les orientations qui doivent influencer l'enseignement des matières et des disciplines qui interviennent dans ces champs. Elle peut aller jusqu'à préciser des profils de formation, c'est-à-dire les compétences devant être atteintes dans les grands champs des savoirs retenus, au terme des études ou même au terme d'un cycle d'études;

- celle de la détermination d'*habiletés* ou d'*aptitudes* à développer et de valeurs communes à promouvoir. Ainsi, par exemple, l'ancien secrétaire d'État américain, William Bennett, demandait qu'à l'école on développe chez l'enfant les qualités suivantes : force d'esprit, individualité, indépendance, esprit de réflexion, fidélité, gentillesse, diligence, honnêteté, équité, autodiscipline, respect de la loi, capacité d'agir en fonction de critères admis et vérifiés du bien et du mal, plutôt qu'en fonction de ses préférences personnelles.
- ***Ce sont des réformes qui tiennent compte des contextes culturels propres aux pays qui les entreprennent***

Si, de façon générale, les mathématiques et les sciences tendent à se conformer à des standards internationaux, l'importance donnée aux arts, à l'éducation à la santé, à l'enseignement moral, aux langues ainsi que les orientations des sciences humaines s'enracinent dans des traditions culturelles.

Des éléments d'un curriculum servent parfois à renforcer les traditions culturelles, mais parfois elles sont introduites pour les transformer. Le curriculum n'est plus alors seulement l'expression de la mémoire; s'y manifeste aussi le projet.

## **2. LA RÉFORME DU CURRICULUM D'ÉTUDES AU QUÉBEC**

### **2.1 L'origine du curriculum actuel**

Il faut remonter à la fin des années 70 et au document *L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action*, mieux connu sous l'appellation de *Livre orange*, pour comprendre la situation actuelle.

Le *Livre orange*, publié en 1979 après une vaste consultation entreprise sur le *Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire* (1977), proposait une réforme majeure du curriculum pour l'école primaire et secondaire du Québec. On y trouve des énoncés sur les finalités et les objectifs d'éducation de l'école, une description de l'organisation pédagogique de l'école primaire et secondaire qui précise les matières qui y seront enseignées, le temps d'enseignement qui leur sera alloué, ainsi que les règles de sanction des études. On y trouve aussi d'importants chapitres sur la nature des programmes d'études, sur l'évaluation des apprentissages et sur les manuels scolaires.

Le Régime pédagogique de 1981, toujours en vigueur, qui définit, notamment, la liste des matières obligatoires et à option, les grilles-matières ainsi que le format des programmes d'études actuels, découle directement de *L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action*.

### **2.2 Les premières remises en cause du curriculum**

Quelques années à peine après son implantation, apparaissent les premières remises en cause de ce régime. Aussi tôt qu'au printemps de 1986, les «États généraux sur la qualité de l'éducation», qui ont attiré quelque 6 000 participants, ont mis les éléments du curriculum au coeur du débat.

Un des thèmes principaux des discussions, «L'école, un fourre-tout ?» s'inspirait largement des courants mondiaux de remise en cause des curriculums : «Aujourd'hui, des groupes s'ins-

crivant dans la foulée du rapport américain *A Nation at Risk* estiment que l'école doit résolument et sans équivoque mettre l'accent sur le développement cognitif et prônent l'abandon des options et la centration du curriculum sur les matières dites de base tels le français, les mathématiques, les sciences et l'anglais comme langue seconde. [...] Au plan des valeurs, quelles seront donc ces choses de la plus grande importance que nous demanderons à l'école de transmettre aux jeunes? [...] Les questions centrales qui se rattachent aux thèmes des apprentissages sont : quels types d'apprentissage allons-nous demander à l'école? quelles sont les responsabilités de l'école en ce qui concerne l'accès aux divers niveaux d'apprentissage, l'évaluation et la sanction? [...]. La tenue des États généraux de l'éducation commande en quelque sorte la réouverture de ces questions<sup>1</sup>».

Si, peu de retombées concrètes ont découlé de ces États généraux, du moins leur tenue aurait-elle été l'occasion de mettre clairement sur la table les enjeux et les conceptions en présence. Les discussions sur la nature des curriculums vont par la suite se poursuivre tout au long des dix ans qui suivront.

### 2.3 Les travaux et avis du Conseil supérieur de l'éducation

Depuis 15 ans, le contenu du curriculum a été une préoccupation constante du Conseil supérieur de l'éducation. En effet, entre 1982 et aujourd'hui, le Conseil a émis une dizaine d'avis sur les champs ou les domaines disciplinaires du primaire et du secondaire. Tous les champs disciplinaires majeurs ont été touchés; des avis ont été émis sur la qualité de l'enseignement du français, sur les mathématiques et les sciences, sur la langue seconde, sur l'éducation artistique, sur l'éducation interculturelle, sur la compétence éthique et enfin, sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Au cours de cette même période, le Conseil a aussi fait porter ses recommandations sur l'une ou l'autre des composantes du curriculum. Des avis ont été émis sur la formation fondamentale et la qualité de l'éducation, sur les visées, la pédagogie et les pratiques de l'école primaire, sur l'évaluation des apprentissages au primaire, sur l'intégration des savoirs au secondaire et sur les apprentissages pertinents à cet ordre d'enseignement ainsi que sur les particularités, les enjeux et les voies d'amélioration du deuxième cycle du secondaire.

Tous ces travaux et toutes ces recommandations auront permis au Conseil supérieur de l'éducation d'émettre, en juillet 1994, un avis de toute première importance sur l'ensemble du curriculum, intitulé *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Dans cet avis, fondé sur une appréciation des forces et des faiblesses des études primaires et secondaires, le Conseil formule notamment les recommandations suivantes :

- appuyer la rénovation du curriculum sur un énoncé concernant les finalités de l'éducation, en reconnaissant à l'une d'entre elles une place centrale. Cette finalité, éduquer l'intelligence, vise à offrir une formation générale qui implique, d'une part, l'acquisition de connaissances structurantes, l'organisation de l'information et l'intégration des savoirs et, d'autre part, le développement de démarches systématiques de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de critique et de résolution de problèmes;

1. *L'école de demain : autre chose que le retour du balancier* - Texte d'ambiance servant d'élément déclencheur des activités régionales - Les États généraux sur la qualité de l'éducation - 1985.

- expliciter des profils de sortie à des étapes importantes des études primaires et secondaires. Ces profils devraient être l'expression synthétique d'un ensemble de compétences (connaissances, capacités, attitudes) à viser explicitement;
- faire en sorte, surtout au secondaire, de sortir de l'uniformité qui devient rigidité, en diversifiant les pratiques pédagogiques et en adoptant de «vraies options» qui offrent une variété de choix au second cycle du secondaire.

Dans cet avis, le Conseil exprime aussi des jugements et des recommandations sur la nature des programmes d'études et sur leur contenu; de plus, il présente des hypothèses de grilles-matières pour l'école primaire et pour l'école secondaire.

## **2.4 Les intentions gouvernementales récentes concernant la rénovation du curriculum**

En 1992, dans le Plan d'action sur la réussite éducative intitulé *Chacun ses devoirs*, on pouvait lire : «Mais, la question doit être soulevée : certains éléments du curriculum ne sont-ils pas trop uniformes, trop rigides, trop contraignants? Toutes les actions entreprises en vue de faire un succès de la vaste opération visant à assurer la réussite éducative des jeunes doivent être accompagnées d'un réexamen du curriculum. [...] Le Ministère recherchera, avec ses partenaires, les voies et les moyens à prendre pour assouplir ou réaménager le curriculum [...]».

Cette démarche aura notamment pour effet de vérifier les connaissances, les habiletés et les attitudes qui doivent être développées de façon prioritaire chez tous les élèves. Elle permettra aussi de préciser, pour l'ensemble de la grille-matières, ainsi qu'à l'intérieur de chaque programme et parmi les règles de sanction des études, quels sont les éléments obligatoires, les éléments d'enrichissement et les éléments facultatifs».

De fait, en août 1992, un comité sur les ajustements au curriculum a été mis sur pied. Composé de 12 représentants des partenaires, (principales associations et fédérations d'administrateurs et de personnels scolaires, ainsi que de parents) et de cinq représentants du Ministère, ce comité a remis ses recommandations le 17 juin 1993, au moment même où la nouvelle ministre de l'Éducation venait de faire connaître ses orientations et ses mesures de renouveau pour le réseau collégial, mesures dont certaines avaient une incidence sur le curriculum du secondaire. Au sujet du secondaire, on pouvait lire dans le document *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle* : «En raison de son homogénéité poussée, le curriculum québécois permet même des disparités moins grandes que celles que l'on peut observer dans la plupart des écoles secondaires nord-américaines. La question, maintes fois soulevée en commission parlementaire, est plutôt de savoir ce que doit comporter le DES obtenu pour justifier une admission au collège qui offre un minimum de garantie de réussite».

En novembre 1993, la ministre a fait connaître ses intentions et orientations concernant cette fois l'école primaire et secondaire. La rénovation du curriculum est au coeur du document *Faire avancer l'école - L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*. Ce document, qui fut soumis à la consultation, propose des mesures pour améliorer la qualité de la langue maternelle, pour renforcer l'apprentissage de la langue seconde, pour accroître la diversification des cours au second cycle du secondaire et pour réviser les règles d'obtention du diplôme d'études secondaires. Il pose aussi un certain nombre de questions sur l'apprentissage de l'anglais, langue maternelle, sur le statut de certaines matières et la place qu'elles doivent occuper dans la grille-matières et sur l'accès des jeunes à la formation professionnelle. Un des chapitres de ce document est consacré à l'accentuation de la visée d'une formation générale «de bon niveau».

On y indique aussi que l'école est trop embarrassée par le nombre de programmes et d'objectifs et que des réponses doivent être trouvées aux questions suivantes : «Que devraient savoir les jeunes à la fin du secondaire ? Que devraient-ils savoir faire et savoir être?».

Pour répondre à cette question, le document ministériel propose de «mettre au point un profil de sortie réaliste et fonctionnel, indiquant les savoirs, les savoirs-faire et les savoirs-être caractéristiques d'un élève à la fin du primaire et du secondaire». Le document prévoyait qu'il fallait confier ce travail à «un comité des sages rassemblant des personnalités du monde de l'éducation, mais aussi des principaux secteurs de la vie socioculturelle et économique québécoise».

Ce qui fut fait le 30 mars 1994, date de création du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Sous le titre *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, le Groupe de travail Corbo, (du nom de son président, Claude Corbo, alors recteur de l'Université du Québec à Montréal) a proposé à la réflexion, le 2 juin 1994, un ensemble de propositions comprenant des pistes de réflexion portant notamment sur les finalités et les rôles de l'école, sur les grands domaines d'apprentissage et sur les profils de formation à la fin du primaire et du secondaire.

Toutefois, avant que ces propositions ne soient soumises à un débat public, le Gouvernement nouvellement élu convoquait, le 9 avril 1995, des États généraux sur l'éducation dont un des objectifs était «d'être un lieu de définition des objectifs à privilégier pour l'école, entendue dans son sens le plus large, d'aujourd'hui et de demain».

## **2.5 Les avis de la Commission des États généraux sur l'éducation au sujet du curriculum**

Tout ce qui précède contribuait à faire en sorte que le curriculum soit au coeur des débats qu'animerait la Commission des États généraux sur l'éducation. Déjà, dans le document *Exposé de la situation* rédigé à la suite d'une première série d'audiences, les commissaires, rapportant ce qu'ils avaient entendu, insistaient particulièrement :

- sur la reconnaissance d'une priorité absolue envers l'amélioration de la qualité de la langue tout autant que sur le nécessaire rehaussement de la culture générale des jeunes Québécois;
- sur le ménage à faire dans la grille-matières du secondaire pour se recentrer sur les matières essentielles tout en éliminant les chevauchements entre les programmes et les redondances d'une année à l'autre;
- sur la nécessité de diversifier les parcours au second cycle du secondaire en laissant la possibilité aux élèves de choisir des cours qui correspondent le plus à leurs domaines d'intérêt et leur permettant l'accès plus tôt à la formation professionnelle;
- sur l'utilité et l'importance de définir des profils de sortie clairs pour la fin de chaque ordre d'enseignement ou même de chaque cycle afin d'assurer un meilleur équilibre entre les cycles et de contrer la compartimentation observée.

Il n'est donc pas étonnant de constater qu'un des dix chantiers prioritaires identifiés par les commissaires dans leur rapport final, rendu public en septembre 1996, a trait à la rénovation des curriculums de l'école primaire et de l'école secondaire.

Le curriculum ayant été fixé il y a plus de 15 ans, pour les commissaires, «il est clair qu'il est temps de lui faire suivre une cure de rajeunissement pour mieux l'accorder aux demandes et aux changements sociaux». Et les commissaires définissaient ainsi les balises de ce chantier :

- «au-delà des arbitrages qu'il implique sur la place que doit occuper chaque matière, ce renouvellement du curriculum exige un travail de détermination des savoirs essentiels (entendus au sens de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre-ensemble, selon les termes employés dans le rapport Delors);
- «prenant appui sur le rapport Corbo, mais en procédant aux réaménagements qu'il nous semble utile de faire et en indiquant la perspective qui nous est propre, nous croyons que ces profils de formation devraient s'articuler autour des 6 grands axes suivants : les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, l'univers social, les arts, le développement personnel et les compétences générales;
- «la refonte des curriculums du primaire et du secondaire, qui prendra appui sur les profils de formation établis devra à notre avis tenir compte des principes suivants : respecter la mission éducative de chaque ordre d'enseignement en prévoyant la nécessaire continuité qui doit exister entre eux; englober les trois finalités éducatives et les quatre types de savoir; [...] garder à l'esprit que la poursuite de la formation commune doit s'étendre jusqu'à la fin de la 3<sup>e</sup> secondaire et qu'une diversification est souhaitée pour la suite, assurer un équilibre entre les divers domaines de connaissances, prévoir un étalement équilibré de la matière tout au long de la scolarité; considérer les possibilités d'interdisciplinarité et d'intégration des matières; clarifier la contribution d'autres activités que les cours et d'autres lieux d'éducation; [...] ».

## 2.6 Conclusion

Cette brève chronologie des réflexions et ce travail inachevé sur la rénovation des curriculums allait amener la ministre de l'Éducation, madame Pauline Marois, à faire du renouvellement du curriculum la deuxième orientation de sa réforme de l'éducation et à demander que des propositions concrètes lui soient soumises en juin 1997.

Certains ont pu trouver ce délai beaucoup trop court pour l'ampleur de la tâche à accomplir. Il faut pourtant prendre en considération, et c'est ce que nous avons voulu illustrer par ces quelques rappels que nous venons de faire, que le Groupe de travail n'a pas à refaire de son côté tout le chemin parcouru depuis les dix dernières années. Pour s'acquitter de son mandat, il peut et doit, comme l'a souligné la ministre de l'Éducation dans sa présentation du 24 octobre 1996, «s'appuyer sur les travaux des États généraux, puis sur les avis du Conseil supérieur de l'éducation et sur les rapports de plusieurs groupes de travail». C'est ce que nous avons fait.

## *Les attentes auxquelles doit répondre la réforme du curriculum d'études*

**É**tablir un curriculum d'études, ou le réformer, n'est pas un simple exercice mécanique qui remplacerait une telle matière par une autre, ou telle règle de sanction par une autre. Ces changements visent toujours à produire des effets que les anciens dispositifs ne permettaient pas, ou permettaient moins de réaliser. Aussi, avant d'aborder les changements que nous proposons, dans certains éléments du dispositif actuel du curriculum d'études, il nous faut indiquer, ici, le plus clairement possible, les fins que nous visons.

Ces fins ne sont pas la simple expression de nos préférences. Elles se sont progressivement dégagées au cours de cette longue maturation qui nous amène au bord de cette proposition de réforme. Durant cette période, et plus particulièrement à l'occasion des États généraux sur l'éducation, des acteurs sociaux très différents et très nombreux ont exprimé leurs attentes par rapport à l'institution scolaire. Or, plus les acteurs sociaux sont nombreux, plus la démarche peut être riche, mais aussi plus les affrontements et les divergences peuvent apparaître. La confrontation publique des opinions, le débat démocratique sont donc, alors, nécessaires pour dégager les consensus. De ce point de vue, les diagnostics posés par les commissaires des États généraux dans le document *Exposé de la situation*, au terme des audiences, et les démarches suivies ultérieurement dans les forums, les conférences régionales et la conférence nationale, nous paraissent garants de la fiabilité des conclusions auxquelles cette commission est arrivée relativement à des changements ayant des incidences sur les curriculums d'études.

Nous continuerons donc de suivre les chemins ouverts par les États généraux sur l'éducation. Nous en expliciterons cependant plus clairement les enjeux. À la fois, pour mieux rallier et mobiliser ceux qui travaillent à la mise en oeuvre du curriculum effectif dans les classes et les écoles, mais aussi pour mieux faire comprendre les raisons des changements que nous proposons.

Nous regrouperons les attentes auxquelles doivent répondre le curriculum d'études autour des six objets suivants :

- attentes relatives à la mission d'instruction;
- attentes relatives à la mission de socialisation;
- attentes relatives à la mission de qualification;
- attentes relatives à l'utilisation du temps;
- attentes relatives à l'utilisation d'espace, d'autonomie;
- attentes relatives à l'évaluation des apprentissages et à la sanction des études.

# 1. RÉPONDRE AUX ATTENTES RELATIVES À LA MISSION D'INSTRUCTION

## 1.1 Mettre l'accent sur la mission d'instruction

Une des questions les plus débattues, lors des États généraux sur l'éducation, est la formulation des différentes missions de l'école. Et, dans un premier temps, des résistances importantes, provenant surtout des milieux scolaires, se sont manifestées à la proposition de faire de la mission d'instruction, la mission première de l'école. En fin de parcours, la Commission n'a pas tranché la question : «Si l'École n'a pas le monopole de l'instruction, pas plus qu'elle n'a d'ailleurs celui de la socialisation ou de la qualification, il est clair qu'en tant qu'institution d'éducation formelle, elle est son lieu privilégié» (Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, page 5).

Ce débat de prééminence d'une mission par rapport à une autre, fondé sur la nature même de l'institution, nous paraît stérile. C'est la conjoncture qui peut conduire à donner une importance à telle ou telle mission. Si les fonctions remplies par l'institution scolaire ont un certain degré de permanence, une société donnée, à un moment donné de son histoire, donne à l'une ou l'autre de ces fonctions une plus grande importance. Un changement de formulation de la mission indique alors l'impulsion nouvelle que l'on veut donner à l'école. Ces formulations nouvelles semblent parfois constituer une rupture par rapport aux formulations antérieures. Mais les changements radicaux ne sont jamais entièrement possibles. Toutefois, les nouvelles formulations indiquent un déplacement d'accent, une orientation visant à mobiliser les acteurs. Ces changements de formulation ne doivent donc pas être interprétés dans l'absolu, mais en relation avec la situation que l'on veut modifier et en fonction des défis nouveaux auxquels on veut que l'école réponde. Ainsi, une des finalités nouvelles, explicite, donnée par le Japon à son système scolaire dont il entreprend la réforme, est «l'épanouissement de l'enfant». Faut-il en déduire que le Japon veut une école analogue à celle proposée par le Livre orange québécois? Ce changement d'accent ne se comprend évidemment que si on connaît les traits caractéristiques de l'école de «l'Empire des concours».

Or, ces vingt dernières années, notre école a été marquée par les finalités telles qu'exprimées dans le document ministériel *L'école québécoise - Énoncé de politique et plan d'action* (1979). Or, cet énoncé de finalités met l'accent sur la croissance personnelle, l'éducation aux valeurs, l'autonomie individuelle. La «formation intégrale de la personne» constitue la finalité même de l'école.

Peu de choses sont dites sur la fonction cognitive de l'école, alors même que la majorité des activités qui s'y déroulent en sont l'expression. Le rapport Parent visait à la modernisation sociale par l'instruction et rompait avec la vieille méfiance duplessiste à l'égard des qualifications intellectuelles. Mais le Livre orange, en centrant l'école essentiellement sur les valeurs et le développement de la personne, a servi, ici ou là, d'alibi pour négliger les tâches de formation intellectuelle et celles de la mise en oeuvre des moyens pour atteindre les exigences fixées. C'est à cette situation qu'il nous faut réagir, d'autant plus que les défis que l'école devra affronter relativement à la formation intellectuelle sont nombreux et, pour certains, inédits. Un accent plus prononcé mis sur la fonction cognitive de l'école se justifie par ces seuls faits.

Donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs n'est pas une idée neuve en éducation. Cette idée a servi à organiser dans les systèmes scolaires des lieux où les meilleurs pouvaient bénéficier d'un tel type de formation. Ce qui est neuf, de nos jours, c'est la conviction que ce type de formation doit être aussi visé à l'école commune, pour tous et toutes. Cette conviction était moins présente, il y a 20 ou 30 ans. La référence constante à la «société du savoir», où nous entrerions, pour justifier la nécessité de l'acquisition, à l'école, de

compétences intellectuelles plus élevées, traduit bien ce changement dans les attentes. Dans une telle conjoncture, on ne peut plus se contenter d'énoncés sur la mission de l'école dans lesquels aucune priorité ne serait accordée explicitement à la formation de l'esprit.

## 1.2 Rehausser les exigences

Une telle demande est venue de façon constante à l'occasion des États généraux sur l'éducation. Dans cette demande, il y avait des choses très diverses dont les principales sont :

- la nécessité de faire maîtriser par les élèves les compétences en lecture, en écriture, et cela au moment où ces compétences sont censées être acquises;
- la nécessité d'augmenter le bagage culturel des programmes d'études;
- la nécessité d'augmenter les contenus de certaines matières : sciences au primaire, histoire, langue seconde.

Les corrections que nous proposons dans les programmes d'études devraient permettre de répondre à ces attentes. Il y a cependant des causes diffuses qui poussent à l'abaissement des exigences. La détermination des programmes d'études seule ne peut suppléer à ce fait. Mais la mise en oeuvre de programmes plus étoffés, en indiquant clairement ce qui est attendu, peut permettre de résister à un abaissement des normes considéré comme inéluctable par certains. Toutefois, pour qu'il en soit ainsi, il faut aussi résister à certaines croyances rendant plus difficile l'amélioration significative des résultats que peuvent obtenir les élèves. Ces fronts sur lesquels il faut résister sont :

- ***la croyance qu'un enseignement commun s'adressant à tous ne peut fonctionner qu'à partir du plus petit dénominateur commun***

Il faut résister à cette idée par des croyances inverses basées sur des faits et des expériences. Tout enfant est éduicable si on en prend les moyens. L'importance des enseignants et de leur aptitude à inciter les élèves à apprendre a été sous-estimée. Certains enseignants ont montré qu'ils étaient capables d'obtenir de leurs élèves une volonté de s'instruire qu'on croyait impossible. On a fixé des limites artificielles à ce qui peut être appris par certains enfants. Tous les enfants sont capables d'acquérir des connaissances plus complexes qu'on ne le croyait jusqu'à présent. De plus, des moyens de différenciation sont possibles à l'intérieur de classes communes et ils produisent d'excellents résultats.

- ***la croyance que le processus pour obtenir un résultat doit être nécessairement de même nature que ce résultat***

C'est une des erreurs constantes en pédagogie. Or, dans la formation, tout ne vient pas tout de suite et le résultat ne se confond pas nécessairement avec le processus utilisé. On peut vouloir développer chez les jeunes la création, mais des ateliers de création littéraire qui favorisent l'improvisation seront inefficaces si on néglige l'apprentissage des bases de la grammaire et de la composition. De même, penser par soi-même n'est pas un point de départ, c'est plutôt un résultat. En demandant de penser par soi-même au départ, on n'obtient que des banalités. Pour arriver à penser vraiment par soi-même, il faut au préalable

habiter les pensées de ceux qui ont pensé avant nous, quitte ensuite à les réviser. Quand on joue d'un instrument de musique, il faut, dit-on, dépasser la technique pour que l'âme s'exprime. Encore faut-il maîtriser la technique pour pouvoir la dépasser.

L'enseignant et l'enseignante doivent savoir exploiter, défier, contraindre ou séduire pour que le potentiel s'épanouisse. Ils doivent parfois, au sens où l'entendait Rousseau dans son paradoxe le plus célèbre, contraindre les élèves à être libres : garantir leur liberté à venir en limitant leur liberté actuelle. C'est ce que de jeunes étudiants universitaires sont venus dire aux États généraux sur l'éducation : on n'avait pas assez exigé d'eux, on ne les avait pas assez contraints à maîtriser des apprentissages plus élémentaires qui leur auraient donné ultérieurement plus d'aisance dans la maîtrise d'apprentissages plus complexes.

- ***la croyance que l'école ne peut rien faire de plus que ce que l'ensemble de la société elle-même valorise***

Les enseignants et les enseignantes vivent difficilement les situations de porte-à-faux dans lesquelles il se trouvent parfois, sinon souvent. Mais ici encore, il faut résister. Si la société n'a rien à offrir en matière de lecture, l'école doit en offrir beaucoup; si la société est indifférente à l'idéal démocratique, l'école doit nourrir cet idéal. N'est-ce pas en maintenant des attentes élevées à l'égard des élèves et en créant des milieux stimulants, intellectuellement et culturellement, que réussissent le mieux les écoles des milieux défavorisés?

La demande sociale de rehaussement des exigences est parfois ambiguë. Elle se limite alors à un rehaussement d'exigences pour les meilleurs. Si ces élèves ne doivent pas être négligés, nous pensons qu'il nous faut répondre à une attente de portée plus générale, celle d'une relance qualitative de l'ensemble de l'école, relance qui touche, elle, tous les élèves. Dans ce contexte, il ne s'agit pas seulement de rehausser les exigences, il faut aussi que de plus en plus d'élèves les atteignent. C'est pourquoi, il faut résister à certaines croyances qui conduisent à baisser les bras, mais il faudra aussi appliquer des moyens qui permettent aux plus faibles, aux plus lents et à ceux qui apprennent différemment d'atteindre des exigences plus élevées. Nous y reviendrons plus loin.

### **1.3 Relever le contenu culturel**

L'avis du Conseil supérieur de l'éducation *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* (1994) signalait déjà les lacunes du curriculum d'études actuel en matière de culture. *L'Exposé de situation* des États généraux sur l'éducation reprenait ce point et indiquait que c'était là une des lacunes importantes qu'il fallait corriger. Mais, pour beaucoup, cette correction se résume très souvent à l'accroissement de la place faite dans le curriculum à la littérature, aux arts, à l'histoire. Or, nous pensons que cela ne peut suffire. C'est la perspective générale du curriculum d'études qu'il faut infléchir pour lui permettre de prendre en considération, plus fermement, la perspective culturelle.

L'examen des analyses faites par l'OCDE des réformes actuelles des curriculums d'études des pays occidentaux, montre que ces réformes tendent à infléchir l'orientation des programmes d'études vers l'une des trois finalités suivantes :

- soit une finalité utilitaire. Et la formation est alors conçue, non comme une activité valable en soi, mais d'abord comme un moyen visant d'autres fins, dont la principale est l'activité et la croissance économiques;

- soit une finalité cognitive. Et la formation est alors conçue comme un moyen pour développer l'esprit. Dans cette perspective, les élèves sont d'abord initiés aux différents modes d'intelligence et de connaissances et plus particulièrement à ceux de la pensée rationnelle. Ainsi préparés, ils pourront comprendre et régler les problèmes auxquels ils seront confrontés;
- soit une finalité culturelle. La formation est alors conçue, d'abord, comme l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel.

En fait, dans la réalité, aucun curriculum ne s'inspire d'une seule de ces finalités. Les trois sont indispensables pour assurer à l'élève une formation équilibrée. Mais, si on met l'accent sur l'une ou l'autre de ces finalités, c'est qu'on juge que le curriculum à réformer ne lui faisait pas assez de place.

Or, si la finalité culturelle doit être renforcée dans notre curriculum d'études, c'est parce que ce sont les finalités utilitaires et cognitives qui l'ont été, surtout, jusqu'à présent. La finalité utilitaire des études a même tellement pénétré la conscience collective, que la formule «Qui s'instruit s'enrichit» n'est pas interprétée dans le sens de l'enrichissement de l'esprit, mais dans celui du pouvoir de gagner sa vie. La finalité cognitive des études est, elle aussi, présente, même si on peut regretter qu'elle ne le soit pas assez et même si, dans les faits, on s'est préoccupé davantage de la transmission des connaissances que du développement intellectuel de l'élève. Déjà, le rapport Parent posait le problème de la formation en terme d'opposition entre la formation générale, celle qui vise à produire une tête bien faite, et la formation spécialisée. Et on sait l'importance qu'a eue, suite au rapport Nadeau (1976), la notion de formation fondamentale pour l'école québécoise, ainsi que l'intérêt actuel porté aux approches de la psychologie cognitive. Mais, la perspective culturelle, elle, a été très peu affirmée. Elle était présente, dans certains textes du rapport Parent, mais elle n'a guère été reprise ensuite. Le faire maintenant, c'est donc aller à contre-pente. Aussi, si l'on veut que cette perspective soit effectivement présente dans le curriculum, trois types d'actions devront être entreprises :

- ***il faut affirmer plus nettement la perspective culturelle ayant présidé au choix des matières qui doivent constituer le curriculum d'études***

«Les savoirs que l'école doit faire acquérir ne sont pas le fruit d'une génération spontanée. Ce sont les productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques, mode de vie. Si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, monde d'une extrême complexité où il lui faut vivre. Mais, c'est aussi pour qu'il assimile cette culture, pour qu'il construise par elle une identité intellectuelle et personnelle afin qu'à partir de cette base il soit à son tour innovateur et même créateur» (rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, dit rapport Corbo, page 15). Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant : À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment? Parce que le monde où vous vivez étant le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles. En vous montrant ainsi l'humanité en action, elles vous montreront ce que vous êtes aussi, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires,

toujours en quête d'autre chose. À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde. D'autres l'ont fait avant vous. Aussi, on développera en plus chez vous les instruments sans lesquels il vous sera difficile de participer à la construction de ce monde : la raison, l'imagination, l'esprit critique, l'ouverture du cœur qui vivifie l'intelligence. Les contenus globaux de formation que nous présentons au chapitre III, contenus qui précisent les savoirs essentiels d'un curriculum d'études, ont été élaborés afin de rendre plus présente la perspective culturelle.

- ***il faut rééquilibrer certains contenus de programmes afin de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles***

Ainsi, les lacunes suivantes doivent être comblées : l'enseignement des sciences au primaire est déficient. Le programme de sciences, tout au long du parcours scolaire, ne fait pas assez de place aux technologies; le programme d'histoire, tout au long du parcours scolaire, ne fait pas assez de place aux productions culturelles des différentes époques étudiées; le programme de français langue maternelle, tout au long du parcours scolaire, ne fait pas assez de place à la littérature.

- ***il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées***

Si l'on veut que la perspective culturelle soit présente partout, on ne peut se contenter simplement de la souhaiter ou de la laisser à la seule initiative des professeurs cultivés. Les programmes d'études devront, pour chaque année d'enseignement et pour chaque cycle, la prévoir explicitement. Tous les programmes actuels devront être revus pour y intégrer de tels éléments, car on peut enseigner des matières considérées comme culturelles sans pour autant y mettre l'accent sur la perspective culturelle. On peut, ainsi, enseigner les arts en se concentrant sur la seule création par l'élève qu'on a initié aux langages et aux techniques de la création. Mais, un enseignement des arts qui ferait une place importante à l'approche culturelle, viserait, de plus, à mettre l'élève en contact avec des productions artistiques passées ou contemporaines et leur fournirait des clés permettant de mieux les comprendre. De même, on peut enseigner l'histoire en se concentrant sur les seuls événements politiques. Mais, un enseignement de l'histoire, qui ferait aussi une place à l'approche culturelle, viserait, en plus, à faire découvrir les productions, les modes de vie, les institutions qui caractérisent une époque. Nous indiquerons, à l'annexe 4, les corrections devant être apportées aux différents programmes pour qu'une telle approche soit effectivement présente.

#### **1.4 Établir les bases de la formation continue**

Les réalités nouvelles que l'école devra affronter relativement à l'instruction sont nombreuses. Elles préoccuperont, dans les années qui viennent, les acteurs de l'éducation. Une d'entre elles est incontournable, c'est celle que crée le renouvellement rapide des connaissances. On ne voit pas dans un horizon humain prévisible la régression de ce phénomène, ni la fin de l'explosion des découvertes technologiques. Dans ces conditions nouvelles, il n'est plus possible de consacrer deux décennies de sa vie à étudier en s'imaginant pouvoir monnayer ces connaissances dans les décennies suivantes. Cela pose à l'école obligatoire le défi de la préparation des élèves à cette désormais incontournable exigence de la formation

continue. Mais, que doit faire l'école, lors de la formation initiale, pour donner aux élèves les bases et les méthodes qui leur permettront de continuer à apprendre et l'impulsion qui les poussera à le faire?

Cette responsabilité de la préparation des élèves à la situation de formation continue ne peut être déposée sur les seules épaules des enseignants et des enseignantes à qui l'on demande, selon la formule rituelle, «qu'ils apprennent à apprendre» à leurs élèves. Pour que cette préoccupation soit prise au sérieux, elle doit être prise en compte par le curriculum d'études lui-même. Et, pour qu'il en soit ainsi, quatre préoccupations doivent inspirer la refonte du curriculum.

• ***Une attention particulière doit être accordée à la maîtrise par les élèves des savoirs essentiels dans l'école de base***

Nous appelons *école de base*, les années d'études du primaire et du premier cycle du secondaire. C'est le socle d'études sur lequel doivent pouvoir se reposer les savoirs ultérieurs. Plus on fait des études longues, plus on est capable de continuer à apprendre. En revanche, une maîtrise insuffisante des savoirs de base devient un handicap dans des situations de formation continue car les connaissances de base sont nécessaires pour maîtriser les nouveaux savoirs professionnels. En effet, des reconversions professionnelles de salariés peu qualifiés ou très spécialisés par suite de la taylorisation des tâches montrent qu'elles ne peuvent être réussies sans l'acquisition de connaissances de base dans la langue maternelle, en mathématiques, en sciences, en sciences humaines. L'expérience des boulangeries Weston est éloquent à cet égard : l'alphabétisation des travailleurs a dû être organisée avant le perfectionnement requis par l'automatisation de l'entreprise. Les savoirs de base sont ces contenus globaux de formation dont nous parlerons plus loin, mais ce sont aussi des savoirs élémentaires, comme lire, écrire, calculer. Par rapport à ces savoirs, sans lesquels on est analphabète, l'école doit se donner une obligation de résultat. D'autant plus que les exigences actuelles de la vie en société réclament une maîtrise de plus en plus élevée de ces savoirs dits élémentaires<sup>1</sup>.

---

1. Cela est particulièrement vrai pour les capacités de lecture au point qu'un nouveau terme a été créé pour en rendre compte, celui de «littératie». La littératie, c'est la capacité de comprendre et d'utiliser l'information écrite pour fonctionner dans la société.

Récemment, l'OCDE a mené une enquête internationale qui vise à mesurer cette capacité chez les habitants des pays membres. L'enquête s'appuyait sur trois types de textes :

- des textes suivis : articles de journaux, textes pratiques de modes d'emploi. Il n'y a pas de textes littéraires;
- des textes schématiques : graphiques, tableaux, bons de commande, etc.;
- des textes quantitatifs : documents chiffrés (tableaux, graphiques) à partir desquels il faut exécuter des opérations.

Dans chaque catégorie de textes, les questions s'échelonnent sur des niveaux de difficultés. Au 1<sup>er</sup> niveau, les textes sont courts, les diagrammes et les schémas simples, il n'y a qu'une information à trouver. Au 2<sup>e</sup> niveau, la capacité requise est plus complexe : découvrir une information au milieu d'un paragraphe, remplir une commande à partir d'une information donnée par une affiche, calculer les proportions d'une recette donnée pour deux personnes à partir d'une recette donnée pour six personnes. À partir du 3<sup>e</sup> niveau, des capacités encore plus complexes sont sollicitées : faire des déductions, rapprocher des informations. (Voir, *Littératie*. Économie et société - OCDE, décembre 1995).

Cette préoccupation dictera un certain nombre de recommandations que nous ferons pour le curriculum de l'école de base, car il y a un âge pour bien maîtriser ces savoirs élémentaires. À défaut de l'être à temps, ils risquent d'être perdus pour toujours. Il vaut donc mieux, à cet âge, y consacrer plus de temps, quitte à retarder l'acquisition de savoirs plus complexes.

- ***Une attention particulière doit être accordée au développement chez l'élève de l'activité de l'esprit***

Les débats sur ce qu'est *instruire* ou *former* sont permanents dans les systèmes scolaires. Ces débats s'expriment souvent par des oppositions de termes car ils se déroulent souvent sous le mode de la confrontation d'approches pédagogiques. Sans vouloir être exhaustifs, nous énumérons quelques-unes des oppositions qui, ces dernières années ont parfois alimenté, chez nous, de véritables «guerres de religion» : instruction/éducation, apprendre/comprendre, information/connaissance, formation disciplinaire/formation fondamentale, enseignement/apprentissage, connaissances/habilités et attitudes, savoirs/savoir-faire et savoir-être, apprentissages/savoirs. C'est dire que le terrain est miné et que l'utilisation de l'un ou l'autre de ces mots est toujours risquée car, dans les guerres de religion, les mots servent surtout de signe de ralliement.

Mais pour aider à dépasser les confrontations stériles, nous voudrions indiquer que ces oppositions proviennent souvent de croyances ou de conceptions différentes sur la manière dont fonctionne l'esprit. Pour certains auteurs, l'esprit est comme une tablette de cire sur laquelle on imprimerait des messages; l'esprit mettrait, par des associations, de l'ordre dans ces messages cacophoniques. Une telle conception favorise une pédagogie du psittacisme, de la répétition, de l'exercice. Pour d'autres, l'esprit est actif, sélectif, orienté vers la solution des problèmes, constructif. Ce qu'on retient, ce qui «entre» dans l'esprit, dépend des savoirs antérieurs, de leur structuration, des hypothèses qu'on formule. Cette conception favorise une pédagogie de l'activité intellectuelle : découverte, construction et non simple réception des savoirs.

Il est évident que les apprentissages élémentaires - et il en existe encore dans les activités scolaires (connaître ses tables de multiplication, appliquer des règles de calcul, connaître la conjugaison des verbes irréguliers, apprendre les mots d'une langue étrangère) - peuvent très bien s'effectuer par des pédagogies inspirées de la première conception de l'esprit. Les apprentissages plus complexes, et ils sont les plus nombreux à l'école, exigent des pédagogies inspirées de la deuxième conception de l'esprit. De plus, il faut rappeler que le plaisir d'apprendre, nécessaire pour continuer à apprendre, se développe quand l'activité de l'esprit est sollicitée. Une telle préoccupation doit donc être présente dans l'élaboration même des contenus des programmes d'études. Cette préoccupation doit aussi inspirer les formes d'évaluation qui seront proposées : elles peuvent requérir un choix de réponses à partir d'une présentation de réponses multiples ou l'élaboration d'une réponse impliquant synthèse et jugement.

- ***Une attention particulière doit être accordée au développement de l'intérêt pour la culture chez l'élève***

Le goût, l'intérêt pour la connaissance se développe chez l'élève quand il entre activement en contact avec d'autres esprits actifs. D'ailleurs, la formation de l'esprit à l'école ne peut

se faire à vide : activité de l'esprit et isolement sont antinomiques. L'esprit actif recherche le dialogue avec d'autres esprits actifs, les camarades de classe ou l'enseignant. Mais les autres esprits actifs peuvent et doivent être surtout les esprits actifs qui nous ont précédés, ceux et celles qui nous ont laissé un héritage de productions culturelles. Pour faire grandir chez l'élève la curiosité intellectuelle, il faut qu'il saisisse que le développement de l'esprit dans l'humanité est lié au développement des représentations, des savoirs construits sur le monde. Ces savoirs, ces connaissances rendent compte, à un moment donné, de la manière dont le monde peut être interprété et, la société organisée. Ces savoirs sont transmis aux générations suivantes qui, à leur tour, les transforment. L'histoire de la science, aussi bien que celle des arts, n'est-elle pas ainsi l'histoire d'êtres humains qui cherchent à dépasser les idées qu'ils ont reçues, quitte à s'en débarrasser? Saisir cela, c'est, non seulement accepter le renouvellement des connaissances mais encore s'y intéresser. C'est là une raison supplémentaire pour que la perspective culturelle soit davantage présente dans le curriculum d'études.

- ***Une attention particulière doit être accordée à tout ce qui peut favoriser l'intégration des savoirs***

Dans les milieux scolaires, on parle souvent d'intégration des matières. Mais l'intégration des savoirs ne se réduit pas à cela. Intégrer des matières, c'est par exemple demander d'appliquer les règles grammaticales dans un travail écrit de géographie ou, dans une école anglaise, donner un cours d'arts plastiques en français. Certes, l'intégration des savoirs, c'est faire servir ce qu'on a appris dans une matière, aux apprentissages d'une autre matière, mais c'est bien plus que cela. Intégrer des savoirs, c'est aussi les greffer sur des savoirs antérieurs, c'est aussi les restructurer, c'est-à-dire les replacer dans un ensemble qui est autre, c'est aussi établir des liens entre des savoirs différents. Dans tous les cas, intégrer les savoirs, c'est établir des liens.

Ceux qui réussissent à intégrer les savoirs ont de tout temps été admirés ou enviés. Mais une telle maîtrise sera dorénavant de plus en plus exigée pour au moins trois raisons. Tout d'abord, plus les savoirs seront intégrés, plus les concepts de base seront maîtrisés et mieux pourront s'y greffer les nouveaux savoirs que requièrent l'éducation permanente. De plus, une possibilité décuplée de l'accès aux informations, que permettent les NTIC, exigent, pour s'en servir avec profit, une plus grande structuration préalable des savoirs (principes, concepts, thèmes, relation) si on veut éviter la «noyade cognitive». Et, cette structuration doit se faire hors du contexte de l'utilisation des NTIC. Enfin, les nouvelles situations de travail exigent le développement de compétences de type cognitif larges et des capacités qui n'ont rien à voir avec l'application étroite, stéréotypée et mécanique des choses apprises.

Seul l'élève fait l'intégration des savoirs et seuls les enseignants et les enseignantes peuvent, par leur enseignement même, la favoriser. Et le maître d'expérience sait comment organiser son enseignement de façon à permettre cette structuration des savoirs : stylisation, simplification pour permettre à l'élève de saisir des liens; organisation du cours selon une progression concentrique et non linéaire afin de faciliter les remembrements; remise en cause de l'organisation des savoirs par la présentation de faits ou d'expériences qui ne rentrent pas dans cette organisation. Et l'enseignant cultivé et bien informé sait faire établir des relations entre ce qu'il enseigne et les autres matières enseignées. Mais on ne

peut laisser cette préoccupation peser sur ses seules épaules : les programmes d'études peuvent et doivent, eux aussi, faciliter cette intégration. Pour la faciliter et, dans certains cas, pour la permettre, quatre types d'actions doivent être entreprises, actions dont la mise en oeuvre conduira à transformer très profondément les pratiques actuelles :

- il faudra regrouper, en les remembrant, un certain nombre de programmes actuels. Un des maux dont souffre le curriculum actuel est la balkanisation. Tout le monde s'accorde pour le dire et c'est pourquoi le Groupe de travail du rapport Corbo avait reçu le mandat d'identifier les profils de formation, au terme des études ou de cycles. La cohérence terminale visée devait servir à dégager les lignes de cette organisation. De tels remembrements doivent se faire dans pratiquement tous les grands secteurs du curriculum d'études, à l'intérieur des grands champs de connaissance dont nous parlerons au chapitre III. Les travaux importants qu'impliquent ces remembrements seront exposés aux annexes 4 et 5;
- il faudra intégrer de nouveaux éléments de formation requis et résister à la demande traditionnelle relative à la création de nouveaux cours. Pour s'assurer que le curriculum en tienne vraiment compte, cette intégration devra être réelle et visible. Dans les chapitres III et IV et à l'annexe 3, nous indiquerons les éléments qui doivent être intégrés et comment nous proposons qu'ils le soient. À cette occasion, nous élaborerons le concept de «compétence transversale»;
- il faudra supprimer les répétitions inutiles, élaguer et hiérarchiser les contenus des programmes d'études. Les répétitions inutiles existent, la balkanisation les favorise même. Il faut abandonner la description hyperdétaillée des programmes, assortie d'une multitude d'objectifs ou de sous-objectifs à atteindre, car la lourdeur des programmes vient plus de l'obligation ressentie par l'enseignant d'avoir à suivre le détail de l'approche proposée que de la lourdeur même des contenus. Il faut résister à la pression voulant que tout ce qui est essentiel à la formation soit nécessairement assuré à chacune des années de la formation. Tenir compte de cette règle implique qu'on ait réfléchi sur l'ordre chronologique des apprentissages, car il y a des moments plus appropriés pour certains d'entre eux, et qu'alors il vaut mieux y consacrer plus de temps. Il faut hiérarchiser les éléments des programmes, car supprimer certains de leurs aspects est toujours difficile pour les spécialistes qui les élaborent. Il faut surtout, dans chacune des matières, déterminer les savoirs génériques dont il faut assurer la maîtrise, ces types de savoirs qui permettent d'aller au delà de ce qu'on sait déjà. Or, ces savoirs sont toujours des savoirs structurés, car ils peuvent s'appliquer à des situations analogues, mais aussi différentes;
- il faudra établir les conditions d'une intégration horizontale des matières enseignées à une même année ou à un même cycle d'études. L'utilisation même du terme de «programme» au primaire et au secondaire est éclairante sur les pratiques en cause. Le «programme» correspond aux contenus d'une discipline à travers les ordres d'enseignement. Il y a ainsi le programme de français du primaire et celui du secondaire. Le programme ne correspond pas, comme au collégial ou à l'université, à l'ensemble des cours de disciplines différentes suivis durant une même période donnée, semestre ou année. Il faut donc transformer les pratiques actuelles et déterminer, pour chaque programme (au sens utilisé au primaire et au secondaire), les éléments pouvant être mis en relation avec des éléments d'autres programmes d'une même année ou d'un même cycle, de telle façon qu'une interdisciplinarité effective s'établisse.

De telles transformations changeront profondément les pratiques actuelles d'élaboration des programmes car elles impliquent le passage d'une approche mécanique, où l'on détermine chaque élément de façon isolée, à une approche organique, où l'interdépendance des éléments est non seulement recherchée mais valorisée. Des programmes conçus de façon mécanique sont moins néfastes au primaire où l'enseignant enseigne toutes les matières et peut établir des liens; mais ils le sont plus au secondaire où différents enseignants enseignent aux mêmes élèves.

Jusqu'à présent, on a répondu aux exigences de la formation continue par le développement d'aptitudes générales («apprendre à apprendre»). Ce que nous proposons ici est bien plus radical. C'est l'ensemble du système actuel du curriculum d'études qui doit être revu, si on veut vraiment répondre à ces exigences.

### **1.5 Adapter le curriculum d'études aux changements sociaux**

Le renouvellement rapide des connaissances dans le domaine des sciences implique déjà une révision périodique des programmes d'études. Mais un certain nombre de phénomènes nouveaux transforment notre environnement. Deux d'entre eux, celui de la globalisation (marchés, activités industrielles et commerciales, mouvements migratoires) et celui de l'abolition de l'espace et du temps dans les communications, justifient des exigences sociales d'adaptation des curriculums d'études aux nouvelles réalités. Car c'est dans ce nouveau monde que vivent déjà les jeunes. Ces réalités sont :

- la diversité sociale. Elle exige que l'école se préoccupe de la compréhension interculturelle, du phénomène du pluralisme religieux, de l'éducation à la citoyenneté;
- la conjoncture internationale. Elle exige que l'école donne aux élèves des clés qui permettent de comprendre la nature et l'importance de ces rapports, qu'elle rende davantage possible l'étude des langues étrangères;
- l'omniprésence des médias. Elle exige que l'école initie les élèves aux langages propres aux médias, à leur utilisation active, et qu'elle leur fasse acquérir des capacités critiques permettant de résister aux techniques de persuasion;
- le développement très rapide des nouvelles technologies de l'information. Elle exige que les élèves acquièrent les habiletés techniques liées au fonctionnement des appareils et des outils connexes. Elle exige aussi que l'école assure une plus grande structuration des savoirs et qu'elle enseigne des savoirs procéduraux nouveaux (recherche, tri et hiérarchisation de l'information, navigation dans une arborescence de choix multiples). L'utilisation de ces technologies dans l'enseignement est, de plus, de nature à permettre le renouvellement des pratiques dans quatre domaines clés de la pédagogie : soutien à l'activité de l'élève dans la construction personnelle des connaissances, interdisciplinarité des contenus, mise en place d'une pédagogie différenciée, mise en place de pratiques de pédagogie coopérative d'échange et de création;
- la préoccupation relative à l'environnement. L'école se préoccupe déjà du rapport de «l'homme à son milieu». Mais la préoccupation actuelle de l'environnement est plus large, elle s'inscrit dans le cadre de préoccupations sociales, économiques et politiques. Cette demande sociale exige que l'école donne des clés permettant de saisir les relations d'inter-

dépendance entre l'homme et les composantes physiques, chimiques, biologiques, économiques, sociales et culturelles du milieu;

- l'importance de la technologie. Elle exige que l'école donne une plus grande place à sa compréhension et à son utilisation, au point que les savoirs en ce domaine doivent faire désormais partie des savoirs essentiels dont elle doit s'assurer la maîtrise.

## 1.6 Assurer la maîtrise de compétences générales

À l'occasion des États généraux sur l'éducation un grand nombre de personnes et de groupes ont fait des reproches à l'école sur la façon dont elle s'acquitte de sa mission de formation intellectuelle. On lui reproche de se concentrer trop exclusivement sur la transmission des savoirs disciplinaires.

Ces reproches se sont notamment exprimés dans les termes suivants :

- l'école ne vise pas explicitement et de façon suffisamment organisée et concertée le développement de compétences liées aux *capacités intellectuelles*. L'école est déficiente dans sa manière de transmettre la curiosité intellectuelle, le sens de l'effort et le souci de la rigueur, l'autonomie de la pensée ou le plaisir d'apprendre;
- la préoccupation de développer chez les jeunes des façons de travailler qui font appel à des *compétences méthodologiques* sûres est trop absente de l'école. Notamment, l'école n'a pas su s'adapter aux exigences posées par l'évolution des technologies nouvelles et elle n'assure pas encore à tous les élèves une «alphabétisation informatique» minimale, pas plus qu'elle ne se préoccupe suffisamment d'ailleurs de développer le sens critique des jeunes face à l'omniprésence des médias;
- les moyens mis en place à l'école secondaire pour informer adéquatement l'élève et l'aider à choisir son orientation professionnelle sont loin de répondre aux besoins des jeunes. Tel que le mentionnait le rapport Pagé *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, l'orientation scolaire - et on pourrait ajouter *l'information scolaire et professionnelle* - «est une démarche qui s'étend de la fin du primaire jusqu'à la fin des études secondaires et parfois davantage. [...] C'est un processus personnel qui se fait au rythme de chacun, selon le moment approprié» (page 42);
- l'école semble aussi perplexe, et même carrément démunie, à l'occasion, face aux *changements sociaux* complexes qui la sollicitent, que ce soit par rapport à la diversité ethnique, à la mutation des valeurs, à la transformation des rôles dans la famille ou dans la société, ou par rapport à la place de notre société dans les grands ensembles, etc.;
- enfin, l'école hésite à affirmer ses *valeurs* et à les promouvoir vigoureusement.

Ces préoccupations sont *transversales* en ce sens qu'elles doivent être présentes dans toutes les activités de l'école, disciplinaires ou non disciplinaires, et qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école. Elles ne peuvent être laissées à la discrétion de chaque éducateur ou éducatrice puisque, à notre avis, elles font partie des apprentissages essentiels et donc du bagage de formation offert à tout jeune par l'école. Voilà pourquoi nous proposerons au chapitre IV et à l'annexe 3 que ces *compétences transversales* soient nommées et explicitées et que des points d'ancrage soient trouvés pour elles afin qu'elles soient à l'avant-plan du projet éducatif de toute école.

## **2. RÉPONDRE AUX NOUVELLES ATTENTES RELATIVES À LA MISSION DE SOCIALISATION**

L'objectif de socialisation préoccupe actuellement l'école : le Québec est l'un des endroits au monde les plus avancés relativement à l'intégration des enfants handicapés ou en difficulté d'apprentissage. De plus, à l'école, les valeurs de la vie en groupe sont promues et souvent vécues, la préparation à différents rôles sociaux (producteur, consommateur, parent, etc.) est assurée. Mais l'approche de socialisation pratiquée vise davantage à favoriser l'adaptation des enfants et des jeunes à la société qu'à leur donner des éléments qui renforceraient leur appartenance à une collectivité. Pendant longtemps, ces questions ont peu préoccupé l'école, car la cohésion sociale était d'abord assurée par l'accord de fond existant entre l'État, l'Église, la Famille, des institutions qui ont assuré la continuité et la survivance. Il n'en est plus de même dans une société pluraliste. Aussi l'école ne peut plus se contenter de cette approche de la socialisation, car on lui demande aussi de renforcer la cohésion sociale. Or, les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté, ceux de l'intégration à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien de l'égalisation des chances.

Or, toutes ces questions ont des incidences sur le curriculum d'études. Mais, plus on touche, dans un curriculum d'études, des questions en rapport avec l'appartenance à une collectivité, des questions concernant l'exclusion ou l'inclusion ou la cohésion sociale, plus des sujets apparemment neutres deviennent des questions éminemment délicates. Tout le monde, lors des États généraux sur l'éducation, s'entendait pour qu'à l'école, la cohésion sociale soit davantage renforcée. Dans la suite du rapport Delors, certains ont même suggéré que la mission de socialisation soit exprimée par la formule «Apprendre à vivre ensemble». Mais quand était abordée la question des moyens, ou on se contentait d'exprimer un souhait, ou on ne s'avancait guère sur les éléments à retenir pour renforcer cette cohésion, ou on ne s'entendait pas sur ce qu'il faudrait privilégier. Nous pensons, quant à nous, qu'il faut aborder explicitement et directement ces questions difficiles et trop souvent tuées, car elles déterminent non seulement les matières enseignées mais encore l'orientation même de leur enseignement. C'est à cette démarche difficile et risquée que nous allons nous livrer.

### **2.1 La question de la quête de sens**

En instituant un enseignement moral comme choix proposé à ceux et à celles qui ne désirent pas l'enseignement religieux, on accepte qu'il est possible d'enseigner des valeurs morales coupées des sources d'inspiration religieuse. Mais les questions relatives au sens de la vie peuvent être, elles aussi, abordées dans une perspective analogue.

L'expérience de la transcendance, celle d'un ordre qui dépasse la vie et lui donne sens ne se limite pas à l'expérience religieuse. Elle est en oeuvre dans l'expérience morale qui conduit à agir en faisant abstraction de ses intérêts, dans l'expérience esthétique qui ouvre à un au-delà du réel, dans l'aventure intellectuelle qui conduit à la quête de la vérité, dans l'expérience des engagements que suscitent les causes. De plus, si les religions traditionnelles donnent une réponse globale aux questions qui se posent sur le sens de la vie, elles ne sont pas les seules à les donner. Les idéologies et les philosophies le font aussi. Il est donc possible d'aborder ces questions hors du contexte d'un enseignement religieux.

Aussi, nous pensons que ceux qui ne choisissent pas l'enseignement religieux doivent pouvoir aborder ces questions à l'école dans le cours d'enseignement moral. Nous vivons dans

une société laïque où les religions ont droit de cité. Or, un des moyens qui permet d'assurer la reconnaissance du pluralisme religieux est la connaissance de l'existence permanente du fait religieux, et de la diversité des formes et des rites qui servent à l'exprimer. De plus, les métamorphoses des formes que revêt le sacré doivent être connues des élèves, ne serait-ce que pour leur permettre d'en saisir la valeur et les limites, ainsi que les raisons qui expliquent les sacrifices qu'elles suscitent.

## **2.2 La question des valeurs communes fondées sur des raisons communes**

Des valeurs communes sont promues à l'école dans l'enseignement de toutes les matières. Toutefois, des lieux privilégiés de réflexion sur les valeurs sont prévus dans le curriculum. Ces lieux sont le cours d'enseignement moral et religieux et le cours d'enseignement moral pour ceux qui ne désirent pas un enseignement religieux. Cependant, les valeurs qui sont promues et enseignées, dans ces deux catégories de cours s'adressant à des élèves différents, sont essentiellement les mêmes. La seule différence réside dans ce qui est enseigné sur le fondement de ces valeurs : fondement religieux dans le premier cas, naturel ou rationnel dans le second. Puisque des valeurs communes sont enseignées à tous, on pourrait se contenter de cette solution établie pour tenir compte de ceux et celles qui ne désirent pas de cours de religion. Mais nous pensons qu'une telle option ne répond pas suffisamment aux situations actuelles de pluralisme.

Dans une situation de fort pluralisme des idéologies et des valeurs, il est important que l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous. Or, une de ces raisons communes existe, c'est l'adhésion à la démocratie comme projet, c'est-à-dire, l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale. Aussi, l'école en préparant les jeunes au rôle de citoyen, joue un rôle irremplaçable dans la réalisation et la promotion de la cohésion sociale. Mais pour qu'il en soit ainsi, l'éducation à la citoyenneté ne peut se contenter d'une instruction civique qui expliquerait le fonctionnement des institutions et leur raison d'être. Cette instruction civique est nécessaire, certes, mais elle doit être complétée par la mise en lumière et la promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique. Nous nous permettons de les expliciter ici.

Les valeurs que fonde l'idéal démocratique sont celles de la reconnaissance de l'autre comme autre, irréductible à moi, méritant le respect; «La démocratie est la politique de la reconnaissance de l'autre», a dit Charles Taylor<sup>2</sup>. Ce sont aussi des valeurs de solidarité : on est différents, autres, mais aussi semblables, égaux devant la loi, solidaires. Ce sont enfin des valeurs de responsabilité : pour fonctionner, une société démocratique requiert l'apport d'acteurs engagés dans sa continuelle construction, acteurs rationnels capables de participer aux grands choix politiques.

La société démocratique est fragile. Pour réaliser la cohésion sociale, elle ne peut recourir à des méthodes totalitaires, mais la liberté individuelle reconnue comme prioritaire ne peut s'exercer de façon à affecter la cohésion sociale. Aussi, le maintien de la société démocratique suppose la promotion de certaines valeurs. Ce sont celles de la justice sociale : l'injustice, les processus d'exclusion et de marginalisation minent la cohésion sociale. Ce sont les valeurs relatives à l'existence du droit : le respect de l'autre (de ses biens, de sa vie, de sa

2. Cité par A. Touraine dans *Qu'est-ce que la démocratie?* Paris, Fayard, 1994, p. 10.

réputation), l'égalité, la responsabilité sont, dans les sociétés démocratiques, exprimées par le droit et le passage à une société de droit est toujours, dans une société, le signe du passage à une société démocratique. Ce sont, enfin, les valeurs relatives à la participation démocratique; la société démocratique n'est pas uniforme, les intérêts, les opinions, les convictions sont différents; son existence implique donc que soit privilégiée la négociation, que soit exclue la violence comme méthode de résolution des conflits, que soit assurée l'information qui permettra de prendre des décisions éclairées.

Le déploiement de ce qu'implique l'idéal démocratique, comme éducation aux valeurs, montre bien que l'école en est le lieu privilégié. Mais l'espace où ces questions doivent être abordées ne peut, par simple souci de cohérence, être celui de l'enseignement moral et religieux et, par ricochet, celui de l'enseignement moral. Il nous faudra donc déterminer un autre point d'appui pour que cette éducation à la citoyenneté puisse se faire.

### 2.3 La question de l'histoire nationale

L'école doit aider ceux et celles qui grandissent dans une culture à y trouver leur identité, sinon ils trébucheront dans leur quête de significations. Cependant, se fixer un tel objectif, c'est rendre incontournable la connaissance de l'histoire nationale. Or, traiter actuellement au Québec, de façon juste, une telle question est un exercice des plus difficiles.

La question nationale, prise dans son sens politique, nous divise et, sur toute question à connotation nationale, notre sensibilité est exacerbée. Or, si le socle rassembleur que doit proposer l'école est celui du projet d'un vouloir-vivre partagé, le vouloir-vivre en démocratie, ce socle doit être, pensons-nous, également celui de la mémoire de l'histoire. C'est pourquoi, nous ne pouvons éviter de préciser notre point de vue sur cette question.

Tout d'abord, nous croyons que la communauté nationale est l'une des réalités dans lesquelles se constitue l'identité. Est-elle là pour rester? L'importance de cette réalité a varié dans le temps; certains annoncent sa disparition et l'émergence d'une identité postnationale; certains souhaitent sa disparition car, dans le passé, et encore de nos jours, certaines formes de nationalisme ethnique et chauvin ont alimenté des guerres et des conflits, des ségrégations, des exclusions. Cette réalité est peut-être appelée à disparaître et on peut même le souhaiter, mais dans l'horizon humain prévisible, elle est là pour rester. Partout dans le monde, la nation offre encore le cadre dans lequel s'exerce la liberté collective des citoyens et les citoyennes qui veulent agir sur leur destin. Et ceux qui ne disposent pas de ce cadre, les exilés, les réfugiés, les migrants aspirent à donner forme à une nation où ils auront «le droit d'avoir des droits», comme le dit Hanna Arendt<sup>3</sup>, ou à s'intégrer à une nation où ils auront un tel droit. Le mouvement de globalisation en cours renforce aussi le besoin de retrouver ses racines, d'afficher sa différence, de resserrer la solidarité du groupe. Et c'est toujours dans les traits spécifiques d'une nation que s'exprime ce besoin d'enracinement. Aussi, l'étude de l'histoire nationale est présente dans les curriculums d'études de la plupart des pays. Mais comment en traiter?

3. Arendt, Hanna : *L'impérialisme*. Paris, Fayard, p. 281.

Les histoires nationales des pays s'organisent à partir de moments fondateurs qui unifient la perspective dans laquelle l'histoire est présentée : l'Indépendance américaine, la Révolution française, l'Unification allemande. Pourquoi? Parce que l'histoire nationale de ces pays vise à donner une réponse à la question de leur identité : Qu'est-ce qu'être Américain? Qu'est-ce qu'être Français? Qu'est-ce qu'être Allemand? Or, au Québec, l'importance qu'il faut donner à divers moments fondateurs varie selon la question concernant l'identité. L'histoire nationale doit-elle répondre à la question : Qu'est-ce qu'être Canadien? ou Canadien français? ou Canadien anglais? ou Québécois? Devant cette difficulté, ou bien on tend à occulter l'histoire nationale, ou bien elle est surdéterminée et, dans les deux cas, on tend à réduire la place que doit occuper l'enseignement de l'histoire à l'intérieur du curriculum d'études.

Nous pensons qu'il faut dépasser ces difficultés et que l'enseignement de l'histoire doit avoir une plus grande place dans le curriculum d'études. Pourquoi?

- parce qu'il n'y a pas d'intégration réussie dans une société sans qu'à l'école on aide à s'appropriier, par l'enseignement, les traditions culturelles de cette société. De ce point de vue, la situation de l'enfant né au Québec est la même que celle de l'immigrant nouvellement arrivé. En effet, nous naissons tous dans un monde qui existait avant nous et l'intégration à ce monde passe, pour tous, par l'appropriation des traditions culturelles de la société où nous sommes nés. La différence entre l'immigrant et celui qui est né au Québec, c'est que le premier a encore un pied dans sa tradition culturelle d'origine et que sa recherche d'identité nouvelle ne suppose ni l'abolition de la mémoire, ni celle des différences. On ne peut demander à l'école d'intégrer dans son enseignement de l'histoire, les traditions culturelles de tous les nouveaux citoyens, mais elle doit cependant encourager ces derniers à s'intéresser à leur origine. La prise de conscience de son origine et de sa différence est nécessaire pour que le processus d'intégration réussisse;
- parce que la connaissance de l'histoire nationale est nécessaire si l'on veut s'en détacher. Ne pas connaître son passé, c'est s'exposer à le reproduire. On ne choisit pas son passé, mais on peut l'accepter ou le refuser ou prendre appui sur lui pour en faire autre chose. Et la seule façon de s'en affranchir, c'est d'abord de le connaître;
- parce qu'on ne peut comprendre la culture des autres en ignorant la sienne propre, tout comme on ne peut vraiment comprendre sa culture propre si on ne fait pas un détour qui conduit à connaître d'autres cultures. Dans un monde depuis longtemps interdépendant, ignorer sa propre histoire, c'est souvent se condamner à ignorer l'histoire des autres.

Les raisons qui fondent l'importance accrue qui doit être donnée à l'enseignement de l'histoire déterminent les orientations de cet enseignement. L'histoire enseignée doit être ouverte, elle doit respirer. Enracinée dans l'histoire et la culture nationale, elle doit s'ouvrir à l'histoire et à la culture des autres, aux apports d'autres cultures à sa propre culture, aux lectures différentes que l'on peut en faire. Nous indiquerons aux annexes 4 et 5, dans le prolongement du rapport Lacoursière, les transformations qui devront être portées au programme d'histoire actuel pour faire une plus grande place à ces orientations.

## **2.4 La question de la langue**

Il nous faut connaître notre destin collectif parce que notre destin personnel est marqué par lui. Mais notre identité singulière se nourrit aussi et s'affirme dans la trame des appartenan-

ces et des solidarités dont la principale est celle de la langue. La langue maternelle joue, de ce point de vue, un rôle irremplaçable. La langue maternelle, ou encore la langue d'appartenance culturelle, ne sont pas seulement des moyens de communication. Ce sont aussi des patrimoines qui nous mettent au jour, car nos idées, nos sentiments, nos rêves viennent au jour quand on les dit dans cette langue. Sans doute, nous utilisons les mots de tout le monde - et c'est pourquoi la langue est à la fois une réalité sociale et un instrument de communication - mais notre singularité s'acquiert à travers eux, comme le révèle l'étude des oeuvres littéraires. Les mots qui y sont utilisés sont ceux du fond commun, les mots de tout le monde, et pourtant à travers ces mots se fait entendre la voix singulière de l'auteur. C'est dire l'importance que revêt l'étude de la langue maternelle dans un curriculum d'études, elle vise, entre autres, à l'appropriation d'un patrimoine.

Si, sur le plan des principes, de telles idées peuvent être partagées facilement, la situation sociolinguistique du Québec rend leur déclinaison, à l'école, plus complexe. Nous nous trouvons en présence des situations suivantes : des langues autochtones parlées depuis plus longtemps que le français et l'anglais, l'anglais parlé depuis plus de deux siècles et ayant des droits historiques, le français, langue de la majorité, établie depuis 20 ans comme la seule langue commune et officielle du Québec. Pour certaines nations autochtones (Cris, Inuits, Naskapis) et pour la communauté anglophone, l'enseignement dans leur langue est assuré par un système scolaire qu'elles contrôlent dans les faits. En revanche, le statut du français comme langue de la majorité et comme seule langue commune et officielle place l'enseignement de cette langue, ou dans cette langue, dans une situation différente.

Aussi, on doit accepter que dans le curriculum d'études des accents différents soient mis sur l'étude de la langue par les différents groupes en cause. Les écoles francophones doivent donner de l'importance à l'étude du français parce que cette langue est le pivot de l'identité québécoise et que la survie de la communauté francophone, en Amérique, en dépend. De plus, elles doivent veiller à ce que les enfants d'immigrants qui, au départ, étudieraient dans cette langue, par obligation, l'adoptent comme langue d'appartenance culturelle. Par ailleurs, il faut accepter que la communauté anglophone veuille, dans son enseignement, donner plus d'importance à la langue seconde qui est le français, langue officielle, et qu'elle vise au bilinguisme.

## **2.5 Les questions de l'exclusion sociale par l'école et celle de la ségrégation à l'école**

La lutte contre l'exclusion sociale préoccupe les sociétés qui sont la proie des restructurations industrielles et de la crise de l'emploi. Cette situation est de nature à briser la cohésion sociale dans nos sociétés. Aussi, les pays qui affrontent de tels problèmes sont conviés à se mobiliser sur ce front pour lutter contre l'exclusion sociale pratiquée par l'école elle-même.

Pourquoi ? Pour des raisons qui tiennent à la position même de l'école dans les sociétés modernes. L'école a été mise en place pour permettre aux individus d'assurer la maîtrise de leur avenir. Mais quand l'avenir exige une formation plus poussée, comment accepter que l'école n'arrive pas à y retenir les jeunes ? La généralisation de l'école avait aussi une motivation sociale : plus accessible, elle devait assurer la promotion sociale des personnes et des groupes les moins favorisés. Or, au moment où l'exclusion sociale s'établit de plus en plus sur la base de ceux qui savent et de ceux qui ne savent pas, comment l'école peut-elle accepter sans se renier qu'elle soit cause d'inégalité alors qu'elle a été créée pour permettre une plus grande égalité des chances ?

Dans ce contexte, la guerre que l'école doit faire à l'exclusion sociale passe par la lutte qu'elle doit faire pour contrer l'échec scolaire. Cette lutte implique souvent la transformation même de l'organisation scolaire et des filières de formation. Ramener à l'école ceux et celles qui s'en éloignent, c'est adapter l'enseignement à ces élèves, se préoccuper de leurs difficultés d'apprentissage, créer des filières de formation adaptées aux champs d'intérêt et aux modes d'apprentissage, organiser des écoles de la deuxième chance, accroître la mobilité entre les filières de formation. Aussi, il faudra briser certaines rigidités du curriculum actuel, plus particulièrement, au deuxième cycle du secondaire.

La préoccupation de l'échec et de la réussite scolaires peut conduire à chercher des solutions à ces problèmes par l'organisation dans l'école d'un système de différenciation entraînant la stratification. C'est là une pente qu'on voit se dessiner depuis quelques années. Cette tendance est justifiée idéologiquement par certains, mais nous pensons qu'elle est surtout la résultante de deux traits caractéristiques de notre système d'éducation : l'abaissement des exigences, parfois au nom de motifs fallacieux et l'absence de différenciation au secondaire. Aussi, résister aux dérives des ségrégations hâtives, c'est travailler à résoudre les situations qui, en partie, les expliquent, c'est aussi créer par l'organisation du curriculum d'études lui-même, des conditions qui favorisent le développement de pédagogies différenciées.

La démocratisation réussie d'un système d'enseignement ne peut se contenter d'en assurer l'accès à tous, elle doit aussi viser à transmettre à tous et à toutes une culture commune. Prétextant l'hétérogénéité des élèves, certains pensent que cela est impossible. Nous pensons au contraire que cela est possible. Il y a toujours des chemins quand il y a volonté. Il faut réaffirmer notre volonté de transmettre à tous, à l'école de base, une culture et une formation communes. Cette perspective présidera à la formulation de quelques-unes des mesures que nous proposerons, en particulier pour réduire l'échec précoce.

### **3. RÉPONDRE AUX ATTENTES RELATIVES À LA MISSION DE QUALIFICATION**

L'enseignement professionnel occupait, au début des années 70, une place importante dans l'enseignement secondaire. La demande sociale pour des études plus longues a entraîné une diminution forte du nombre d'élèves inscrits en enseignement professionnel. Ce fait auquel s'ajoute la nécessaire modernisation des entreprises ont conduit, voici 10 ans, à une réforme déplaçant plus haut dans le parcours scolaire, le niveau où la formation professionnelle devait dorénavant se donner. Il en a résulté que les jeunes s'y inscrivent peu, soit parce qu'ils quittent avant d'avoir atteint le seuil d'entrée en formation professionnelle, soit parce que, au moment où ils pourraient y entrer, ils ont déjà atteint un niveau de scolarité proche ou égal à celui du seuil d'entrée au cégep, et qu'ils décident alors de persévérer dans cette orientation même si leurs chances de succès sont faibles. L'effet de système de cette réforme a été le suivant : l'enseignement professionnel est surtout fréquenté par les adultes, la formation générale n'y est pas présente; l'enseignement professionnel n'est plus considéré comme une voie normale de scolarisation; des jeunes quittent l'école sans qualification professionnelle alors que des métiers peu spécialisés réclament désormais une préparation plus poussée. Il faudra, dans les années qui viennent, aller à contre-pente d'un système qui a pratiquement évacué l'enseignement professionnel de la zone d'action de l'enseignement secondaire destiné aux jeunes.

Il faudra de plus que l'école prenne plus résolument, et de façon beaucoup plus concertée, des mesures pour que l'information scolaire et professionnelle et l'orientation des élèves soient mieux

intégrées à l'ensemble des activités de l'école et permettent le cheminement individuel de chaque élève dans ses choix scolaires et vocationnels.

Suite au rapport Pagé des actions de correction sont déjà entreprises. Nous en tiendrons compte dans nos propositions de différenciation du deuxième cycle du secondaire.

## **4. RÉPONDRE AUX ATTENTES RELATIVES AU TEMPS**

Mais peut-on vraiment y répondre? Le temps est une des denrées les plus importantes en matière d'apprentissages, et c'est ce dont on se plaint le plus. Les enseignants et les enseignantes disent manquer de temps pour dispenser leur enseignement et rencontrer leurs élèves. Certains estiment ne pas être favorisés par l'attribution des moments de la journée où ils doivent enseigner leur matière. Des élèves disent manquer de temps pour faire leurs travaux, comprendre et assimiler les savoirs. Ils manquent aussi de temps pour s'adonner à des activités sociales, culturelles et sportives, ou pour rencontrer les professeurs en dehors des cours. Les parents, quant à eux, estiment que l'organisation du temps scolaire s'arrime mal avec l'organisation de leurs activités professionnelles. Pour tous, le temps attribué à une matière, dans la grille-horaire, indique l'importance qu'on lui accorde et l'importance qu'elle prendra dans la sanction des études, la valeur du temps y étant traduite par des unités.

Dans toutes ces plaintes, celle qui revient le plus souvent est le manque de temps. Or, même si le temps consacré à l'enseignement est, au Québec, inférieur à celui d'autres provinces et d'autres pays, nous ne pouvons trouver des solutions à toutes ces demandes par l'augmentation globale du temps prévu dans la grille-matières, c'est-à-dire par l'augmentation du nombre total d'heures consacré actuellement à l'enseignement au primaire et au secondaire. Ce n'est pas le mandat que nous avons reçu. Nous pensons cependant que, sans augmenter le temps global de la grille-matières, on peut améliorer d'une manière significative l'efficacité du rendement du temps. Mais pour cela, il faut :

### **4.1 Donner aux cycles d'études leur plein sens**

Actuellement, le parcours des études au primaire et au secondaire est découpé par cycles : deux cycles de trois ans au primaire pour les six premières années, deux cycles au secondaire, le premier cycle comprenant les trois premières années du secondaire et le deuxième cycle, les deux années terminales. Ce découpage sert surtout à l'organisation des écoles et au regroupement d'élèves d'âges différents dans des lieux différents. Mais l'unité de temps qu'est le cycle est peu exploitée pédagogiquement, c'est l'unité de temps qu'est chaque année d'études qui l'est essentiellement.

Or, le passage plus marqué d'un espace de temps limité (l'année) à un espace de temps plus large (le cycle), peut augmenter significativement le rendement du temps consacré à l'apprentissage pour au moins trois raisons :

- donner une fonction propre à chaque cycle permet de déterminer les objectifs et les contenus d'apprentissage de façon plus intégrée ou plus cohérente. Cela renforce la nécessité d'établir des liaisons entre les cycles. Les étapes, peut-être les ruptures, font normalement partie du développement de l'élève. Mais, ces passages constituent des temps forts de l'évolution que l'enseignant ou l'enseignante doit lui rendre moins difficiles;

- organiser l'enseignement par cycles plutôt que par années d'études permet de mieux individualiser et différencier l'enseignement. L'organisation par années d'études ne permet qu'une individualisation limitée. Aussi, dans de nombreux pays, on tente, en particulier au primaire, de remédier à ces limites qui ont des conséquences sur l'échec scolaire, en réorganisant la scolarité par cycles d'apprentissages pluriannuels, plutôt qu'annuels. Cette structure donne plus d'espace et de temps pour différencier, permettre des parcours plus individualisés, tenir compte des rythmes d'apprentissage. Elle permet aussi de contourner le redoublement qui fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant résoudre le problème de fond. On a déjà des exemples de cet effet quand un enseignant garde les mêmes élèves deux années scolaires de suite. Dans ces cas, le redoublement est exceptionnel, simplement parce qu'il y a possibilité de planifier la progression des apprentissages sur deux ans. On peut essayer d'aller plus loin et supprimer la notion même d'échelon annuel. Du moins, cela doit être rendu possible pour ceux qui voudraient aller dans le sens d'une telle organisation plus souple et, sans aucun doute plus efficace, pour contrer l'échec scolaire précoce;
- organiser l'enseignement par cycles suppose un vrai travail d'équipe, puisqu'un groupe d'enseignants sera collectivement responsable de la progression de l'ensemble des élèves d'un même cycle, dans la même école. Ce type d'organisation conduit les enseignants et les enseignantes à déterminer les continuités d'ensemble, les progressions à mettre en oeuvre, à définir les actions de prévention, de soutien, de remédiation, les modalités de suivi et d'évaluation. Cette forme d'organisation est, pour les enseignants et les enseignantes, une occasion d'enrichir le caractère professionnel de leur tâche, car elle implique innovation, maîtrise de situations complexes et surtout coopération.

Une telle approche par cycles peut augmenter le rendement pédagogique du temps, mais aussi donner plus de souplesse à l'organisation des écoles. Des «classes multiprogrammes» (pourquoi donc sont-elles appelées ainsi?), qui regroupent des élèves de plusieurs années d'études dans la même classe, existent dans les petites écoles. Mais cette forme d'organisation n'est pas la norme et tout concourt à ce qu'elle ne le soit pas (découpage des programmes par année, règles conventionnées de la tâche, etc.). Dans le contexte d'une approche par cycles, cette forme d'organisation serait facilitée.

Nous sommes conscients que, poussée à l'extrême, cette approche peut transformer radicalement des pratiques actuelles et que ceci ne peut se décréter. Mais, les principes d'organisation du curriculum d'études, la manière dont les programmes sont établis et formulés ne doivent pas empêcher une telle évolution. Au contraire, ils doivent la favoriser. Aussi, la fonction des cycles doit être explicitée. Les États généraux sur l'éducation ont dégagé un consensus très fort pour que les neuf premières années d'études (fin de la 3<sup>e</sup> secondaire) constituent l'école de base, celle des savoirs essentiels communs. Le deuxième cycle du secondaire doit, lui, être différencié pour mieux tenir compte de la diversité des aptitudes, des choix, des orientations.

## **4.2 Utiliser de façon optimale le temps**

La demande de plus de temps pour mieux assurer les apprentissages des élèves se traduit toujours par une demande d'augmentation du temps de la matière dans la grille-horaire et par la demande de création de cours nouveaux. Or, les États généraux sur l'éducation ont montré qu'on avait tendance dans les écoles à vouloir réduire le temps des apprentissages

des élèves au seul nombre d'heures déterminé dans la grille-matières. Nous pensons qu'il faut réagir énergiquement à cette situation :

- en exploitant mieux la répartition entre le temps scolaire et le temps passé à l'école. Des éléments actuellement prévus dans les cours peuvent être organisés de façon plus efficiente dans des activités éducatives organisées dans l'école. Il faut résister à l'idée que seul un cours prévu à l'horaire permettra qu'on considère ces éléments. Certains éléments de compétences transversales, dont nous parlerons plus loin, peuvent être intégrés dans les cours, mais la recherche du développement de ces compétences peut donner lieu à des projets d'école qui sortent du cadre strictement scolaire;
- en redonnant au travail personnel de l'élève l'importance qu'il doit avoir. Or, ce temps de travail en dehors des cours n'est pas suffisamment exploité. Pourtant il existe, pour les élèves moyens, faibles ou plus lents, une corrélation entre le temps consacré au travail personnel et leur réussite scolaire. Aussi, les travaux personnels en dehors des heures de cours, doivent faire partie intégrante de l'apprentissage. Ils ne doivent pas être perçus comme sans importance. Les programmes d'études doivent indiquer les types d'exercices et de devoirs à faire. Les écoles devront se préoccuper des conditions d'encadrement de ce temps consacré au travail personnel de l'élève.

### **4.3 Remettre en question le modèle dominant de l'organisation du temps à l'école**

L'organisation du temps que l'élève passe à l'école exige une plus grande coopération entre les enseignants et les enseignantes travaillant à l'école car elle doit favoriser une meilleure intégration des apprentissages et une intégration de certains apprentissages à l'ensemble de la vie scolaire, selon des modalités définies par l'équipe-école et la direction.

Or, l'actuelle organisation du temps passé à l'école, particulièrement au secondaire, engendre une vision linéaire, séquentielle, morcelée des apprentissages, voire de la formation et du développement personnel. Elle favorise peu la concertation des membres du personnel enseignant, ainsi que l'organisation d'activités permettant une meilleure intégration des savoirs et du soutien tutoriel aux élèves. Cela a un effet néfaste, non négligeable, sur les objectifs louables mais trop souvent reportés, de faire de l'école un milieu de vie et sur la réalisation de projets d'établissement ou de projets éducatifs.

L'organisation ou la réorganisation du temps touche directement les tâches d'enseignement. Or, le modèle actuel de détermination de ces tâches correspond à l'organisation mécanique du temps consacré aux apprentissages. Des formes d'organisation plus souples, moins morcelées conduisent donc à une remise en question du modèle dominant de l'organisation actuelle de la tâche. C'est là un incontournable qu'il faut faire bouger aussi et un soutien doit être accordé aux innovations en ce domaine.

## **5. RÉPONDRE AUX ATTENTES D'ESPACE, D'AUTONOMIE**

Les attentes concernant la recherche d'espace et d'autonomie sont clairement exprimées. Tous les acteurs du milieu scolaire pensent que la création de tels espaces améliorerait significativement le fonctionnement de l'école. D'ailleurs, les projets de déconcentration des pouvoirs vers l'école vont dans ce sens. Des attentes de cet ordre doivent pouvoir se traduire dans le curriculum d'études : des marges de manoeuvre doivent être préservées dans la répartition du temps consacré à l'enseignement des matières et l'espace de l'acte professionnel des enseignants doit lui aussi être préservé.

### **5.1 Assurer une marge de manoeuvre**

Les règles actuelles d'application de la grille-matières prévoient la possibilité de marge de manoeuvre. Le temps consacré à l'enseignement des différentes matières, sauf pour l'enseignement moral et religieux et pour l'enseignement moral, est un temps indicatif et non prescriptif. La flexibilité pour faire des choix locaux existe. Mais dans les faits, cette flexibilité est peu utilisée. Donner une vraie marge de manoeuvre serait donner aux écoles une portion significative du temps qui ne serait préalablement affecté à aucune matière. Or, nous verrons que cette situation idéale est difficile si on veut maintenir une cohérence d'ensemble des objectifs d'apprentissage des savoirs essentiels et communs jusqu'à la fin de la 3<sup>e</sup> secondaire.

Cependant, les recommandations que nous faisons améliorent la situation actuelle. De plus, au second cycle du secondaire, nous proposons un mode de distribution des options qui permettra qu'elles puissent être effectivement offertes au choix des élèves. La possibilité d'une organisation par cycles devrait aussi donner une plus grande flexibilité quant à la possibilité d'effectuer des aménagements locaux.

### **5.2 Récupérer et préserver l'espace de l'acte professionnel des enseignants et des enseignantes**

La manière dont la plupart des programmes d'études ont été établis conduit, de fait, à faire des enseignants et les enseignantes davantage des instructeurs que des professionnels. Aussi, la remise en question du processus actuel d'établissement des programmes et de leur format nous apparaît comme l'un des objets prioritaires de la réforme du curriculum. Nous consacrons tout un chapitre (chapitre V) à cette seule question. Par ailleurs, ici encore, l'organisation par cycles est de nature à renforcer l'aspect professionnel de la tâche des enseignants.

## **6. RÉPONDRE AUX ATTENTES RELATIVES À L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET À LA SANCTION DES ÉTUDES**

Le système d'évaluation des apprentissages et celui de la sanction des études n'ont pas fait l'objet de demandes de transformations radicales. Des corrections ont été cependant demandées concernant les bulletins (format et périodicité), les formats d'examens ministériels et certaines règles de sanction. Le système actuel d'évaluation des apprentissages et de sanction des études a été établi il y a plus de 20 ans, nous pensons donc qu'il faut le revoir afin de l'améliorer aussi sur d'autres points.

D'autres systèmes d'évaluation des apprentissages et de sanction des études existent dans d'autres systèmes scolaires. Mais, nous ne croyons pas qu'il faille changer substantiellement celui que nous avons : il est fiable et certains ajustements permettront de l'améliorer. Un changement de système entraînerait des bouleversements inutiles au moment où les énergies doivent être portées sur d'autres éléments du curriculum, qui eux exigent des changements profonds. Nous consacrerons un chapitre (chapitre VI) aux améliorations qui devront être apportées à l'évaluation des apprentissages et à la sanction des études.

Nous avons voulu indiquer dans le chapitre II les préoccupations qui ont été les nôtres dans l'examen du curriculum d'études. Ces préoccupations servent de base et inspirent les propositions que nous faisons. Nous tenions cependant à les expliciter afin de mieux faire saisir les enjeux de cette réforme, et aussi pour les rendre plus visibles pour tous ceux et celles qui, depuis dix ans, et de façon plus intense à l'occasion des États généraux sur l'éducation, ont demandé que de telles préoccupations se retrouvent dans les programmes d'études et dans l'ensemble du curriculum.

**A**vant de déterminer les contenus globaux de formation du curriculum d'études de l'école primaire et secondaire, nous voudrions préciser l'objet et les limites de ce que nous proposons.

## **1. PROFILS DE FORMATION, «PROFILS DE SORTIE», CONTENUS GLOBAUX DE FORMATION**

Traditionnellement, les contenus de formation sont définis, pour chacune des matières composant la grille-matières, par les spécialistes de ces matières. Or, emprunter cette voie pour réformer un curriculum d'études, c'est se condamner à maintenir le statu quo, chaque discipline ou matière tendant «à persévérer dans son être».

Aussi, les pays qui, ces dernières années, ont entrepris les réformes des curriculums, tentent de définir au préalable les missions, puis de les concrétiser dans les profils de formation attendus au terme des études. Cette manière de procéder est la voie utilisée pour renouveler les curriculums et contourner des approches trop analytiques plus perméables à des intérêts corporatistes. Pour amorcer le renouvellement des curriculums, en 1993, dans le document *Faire avancer l'école*, la ministre de l'Éducation annonçait son intention d'établir à court terme de tels profils de sortie de formation, de façon ouverte et participative. Quelques mois plus tard, le nouveau ministre de l'Éducation confiait à un comité, dit «comité des sages», le soin d'établir des profils pour les soumettre à la consultation.

Rapidement pourtant, ce comité s'est rendu compte qu'il ne pourrait s'acquitter de son mandat s'il ne décrivait pas à grands traits le monde pour lequel les enfants et les jeunes doivent être formés, s'il ne précisait pas les finalités de l'école dans ce contexte, mais aussi s'il n'établissait pas au préalable, les grands domaines d'apprentissage devant constituer un curriculum d'études. Il retenait six domaines : les compétences méthodologiques, la langue, les mathématiques, l'univers social, la science et la technologie, l'éducation physique et le domaine artistique et il proposait des profils de formation à la sortie du primaire et du secondaire dans chacun de ces domaines (Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation du primaire et du secondaire, juin 1994 - Président : Claude Corbo).

Les choix sociaux d'un curriculum d'études se concrétisent d'abord dans la sélection des grands domaines d'apprentissage privilégiés. Comme on l'a vu aux États généraux sur l'éducation, si certains intervenants avaient des difficultés à s'exprimer sur les profils de formation proposés par le rapport Corbo, tous se sentaient à l'aise pour le faire sur les grands domaines d'apprentissage et, plus particulièrement, des participants extérieurs au milieu scolaire. D'ailleurs, ce sont ces interventions qui ont amené les commissaires des États généraux à proposer, pour ces grands domaines

d'apprentissage, une configuration autre que celle qui était proposée par le rapport Corbo. Et les variantes ne sont pas innocentes. Déterminer les grands domaines d'apprentissage d'un curriculum est un acte politique. C'est là que se traduisent les choix fondamentaux qu'une société considère comme nécessaires pour la formation des élèves. La seule logique disciplinaire qui existait jusqu'à présent pour déterminer les programmes d'études imposait, en fait, des choix dont personne n'avait voulu la résultante globale.

Mais, déterminer les profils de formation est un exercice plus technique qu'a abordé le rapport Corbo. Nous avons reçu le mandat de valider les profils qu'il a proposés. Le contexte du travail de notre groupe ne nous autorisait qu'une validation limitée. Nous nous sommes adressés aux responsables des programmes du ministère de l'Éducation et au Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. De façon générale, des profils ont été validés avec quelques corrections. Cependant, nous ne présentons pas ici ces résultats pour deux raisons :

- si le rapport Corbo incluait déjà quelques-unes des orientations nouvelles que nous proposons dans la détermination des savoirs essentiels, il ne possédait pas tous les éléments du travail qui a été poursuivi depuis, notamment au cours des États généraux sur l'éducation. De plus, il proposait des profils de sortie dans le cadre actuel des cycles du primaire et du secondaire, alors que nous proposons des réaménagements dans les cycles qui auront une incidence dans la détermination des profils de formation. Ce travail est donc à reprendre et à compléter dans les nouvelles perspectives de la réforme du curriculum d'études. Nous remettrons cependant au ministère de l'Éducation tout le travail de validation et celui du début de consolidation que nous avons entrepris;
- le rapport Corbo a établi les profils de formation pour les concepteurs de programmes. Or, un mouvement existe actuellement dans certains pays pour que les programmes des différentes matières soient formulés sous la forme de compétences à atteindre par les élèves. Et dans ce cas, on parlera plutôt de «profils de sortie» ou de «profils de compétences» ou, mieux de «standards». Nous ne nous prononçons pas sur l'intérêt de formuler ou non ainsi les programmes de chacune des disciplines ou matières. Mais, pour laisser cette possibilité qui présente des avantages, nous pensons qu'il faut éviter la confusion entre les «profils de formation» présentés par le rapport Corbo et les «profils de sortie».

Les fonctions visées par ces deux types de profil sont différentes : la première vise à déterminer les contenus globaux de formation dont on doit s'assurer la maîtrise, ces savoirs essentiels qui serviront de paramètres pour élaborer les programmes d'études, la deuxième à préciser les types de compétences qu'on veut obtenir dans chacune des matières<sup>1</sup>.

Le sens que l'on veut donner aux études s'explique de manière plus efficace dans l'énoncé des intentions qui président aux choix des grands domaines d'apprentissage retenus. Aux yeux du grand public, des parents, des enseignants et enseignantes, des élèves, les programmes d'études sont d'abord un ensemble de matières (français, anglais, mathématiques, arts, etc.). Mais on n'a pas alors une vue synthétique de cet ensemble et on ne peut en saisir le sens. Aussi, il nous paraît important d'indiquer de façon synthétique les contenus globaux de formation, c'est-à-dire les grands domaines d'apprentissage dont on doit assurer la présence dans le curriculum et les objectifs généraux de formation qu'on privilégie dans chacun de ces champs. En présentant les choses ainsi, nous nous plaçons dans la même perspective que celle du rapport Corbo. Mais en présentant le contenu des grands domaines d'apprentissage de façon synthétique, nous laissons ouverte la possibilité ultérieure de les traduire sous la forme de «profils de sortie».

## 2. GRANDS DOMAINES D'APPRENTISSAGE, SAVOIRS ESSENTIELS, SAVOIRS ÉLÉMENTAIRES OU PRIMORDIAUX

Pour définir ce qui doit constituer le curriculum d'études du primaire et du secondaire, les réformes des curriculums en cours utilisent des termes différents ayant parfois des significations analogues ou des termes identiques ayant parfois des significations différentes. Sans entrer dans les débats sur ces questions, nous voudrions donner les deux précisions suivantes :

- le rapport Corbo parle des «grands domaines d'apprentissage», où des apprentissages essentiels doivent être réalisés, les États généraux sur l'éducation de «savoirs essentiels», le rapport Fauroux (France), de «savoirs fondamentaux», les américains, de *core curriculum*, le «coeur» du curriculum. Quand nous utilisons l'une ou l'autre de ces expressions, ils ont pour nous une signification analogue;
- les réformes des curriculums en cours conduisent certains pays à réduire les apprentissages essentiels qui doivent être assurés par l'école à des apprentissages élémentaires. Certains États américains les définissent même dans les lois. Ces apprentissages élémentaires ou «primordiaux» (rapport Fauroux) sont souvent les suivants : savoir lire, écrire, parler, savoir calculer, posséder les connaissances élémentaires concernant les figures, les volumes, les graphiques, comprendre l'organisation de l'espace et du temps, connaître et mettre en pratique les règles d'hygiène, respecter les codes et les valeurs de la vie en groupe et de la citoyenneté.

Les savoirs essentiels que décrivent nos grands domaines d'apprentissage ne se réduisent évidemment pas à ces savoirs élémentaires. Mais, ces savoirs élémentaires, qui sont comme les traces profondes que laisse l'école, doivent être assurés chez tous. Et rechercher la maîtrise de savoirs plus complexes ne doit pas servir d'alibi pour ne pas s'en préoccuper. Aucune raison ne justifie qu'au terme des études, un élève soit encore illettré ou analphabète. C'est d'ailleurs pourquoi tout le monde à l'école doit se préoccuper de ces savoirs élémentaires. Quelle que soit la matière qu'il ou elle enseigne, tout enseignant doit se percevoir comptable de l'exigence et de la vérification de ces savoirs élémentaires.

---

1. Pour illustrer ce que peut être une formulation du programme d'une matière selon la forme de «profils de sortie», voici comment le programme d'Arts est présenté en Californie (*California Department of Education. Model Curriculum Standards Grades. Nine Through Twelve. Visual and Performing Arts (1991)*).

On indique d'abord les principes devant servir de pierre angulaire aux objectifs. Ce sont les suivants :

- les arts enseignent aux élèves un tronc commun de connaissances;
- les arts lient les élèves à leur héritage culturel;
- les arts développent et affinent la sensibilité des élèves;
- les arts permettent aux élèves d'exprimer leur créativité.

On indique ensuite pour chaque principe les «profils de sortie». Ainsi, pour le premier principe les arts enseignent un tronc commun de connaissances, on propose les cinq «profils de sortie» suivants :

- les élèves apprennent que les événements sociaux, politiques, économiques et technologiques ont influencé le développement des styles artistiques;
- les élèves apprennent que les arts fournissent des formes de communication non verbale;
- les élèves ont un aperçu de la façon dont les arts ont été utilisés pour exprimer des concepts universels;
- les élèves prennent connaissance de différents styles en danse, en théâtre, en musique et en arts visuels dans les civilisations occidentales et non occidentales;
- les élèves apprennent que les arts mettent en valeur et renforcent les concepts et les idées dans d'autres domaines.

### 3. LES SAVOIRS ESSENTIELS DÉFINIS PAR LES GRANDS DOMAINES D'APPRENTISSAGE DE TYPE DISCIPLINAIRE

Ces grands domaines retenus sont ceux proposés dans le rapport final des États généraux sur l'éducation. Ce sont :

- les langues;
- le champ de la technologie, de la science et des mathématiques;
- l'univers social;
- les arts;
- le développement personnel.

#### 3.1 Les langues

- ***La langue maternelle (ou langue d'enseignement)***

Elle doit être apprise et perfectionnée à l'école, sans doute parce que nous communiquerons mieux en la maîtrisant bien, mais d'abord et essentiellement parce que la langue maternelle (ou la langue d'enseignement) nous met à l'existence. La langue maternelle (ou la langue d'enseignement) n'est pas seulement une langue de communication, elle est un patrimoine qui nous met au jour. On l'apprend pour communiquer, bien sûr, mais on l'apprend surtout pour pouvoir à travers elle se dire à soi-même et atteindre, sinon la création littéraire, du moins cette forme d'expression de la liberté qu'est la pensée personnelle.

On n'apprend pas cette langue pour de simples raisons de communication pratique. L'utilisation de cette langue ne peut donc rester superficielle, réduite à des mots étiquettes ou à des tournures stéréotypées. Elle doit atteindre le degré d'intimité personnelle qu'a pour chacun sa langue maternelle. Aussi, son apprentissage demande du temps, de la maturation et beaucoup d'exercices. Et ainsi, peu à peu, la langue, les mots mûrissent, comme mûrit tout ce qui n'est pas superficiel. Cet apprentissage est une entreprise longue, difficile, car il vise à ce qu'on habite sa langue.

Le type de maîtrise visé dans l'apprentissage de la langue maternelle détermine les orientations de cet apprentissage. Ainsi :

- il faut faire connaître son code (syntaxique, grammatical), ses règles (ponctuation, exposition ordonnée des idées, etc.), ses richesses (vocabulaire, syntaxe, etc.), ses possibilités (niveaux de langage, figures de style, etc.);
- cet apprentissage ne peut rester théorique, la mise en pratique doit être systématiquement recherchée. Des compétences en lecture, en écoute, en écriture, en parole doivent être systématiquement développées;
- l'utilisation de ces compétences doit être exigée dans toutes les matières enseignées à l'école. Il faut s'assurer de la maîtrise de telles compétences, notamment en lecture et en écriture, car ces savoirs sont des clés qui ouvrent à d'autres savoirs;
- des oeuvres littéraires doivent être étudiées. Parmi toutes les perspectives possibles d'une telle étude, trois d'entre elles doivent être privilégiées : leur étude comme complément à l'étude de la langue car la singularité de l'auteur s'y révèle par le vocabulaire, les images,

les tournures syntaxiques, le rythme; leur étude pour leur intérêt humain, pour ce qu'elles révèlent des innombrables facettes des sentiments et des idées de l'être humain; leur étude pour leur intérêt social, pour ce qu'elles révèlent des préoccupations et des goûts d'une époque, d'un pays;

- la réflexion critique doit être sollicitée et stimulée. Si la qualité essentielle de l'enseignement de la langue maternelle est de conduire l'élève à se dire à lui-même, il faut développer chez lui la pensée critique, réflexive, personnelle.

Pour assurer la formation d'une culture commune, on donnera accès à des textes littéraires diversifiés devenus des références et à des textes de littérature pour la jeunesse. Des listes d'ouvrages seront établies par niveau de classe ou par cycle.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne peut se réduire à celui de l'écrit. Il faut aussi faire connaître et pratiquer les codes de lecture de l'image.

- ***La langue seconde et les langues tierces***

L'anglais doit être la langue seconde pour ceux dont la langue d'enseignement est le français et le français pour ceux dont la langue d'enseignement est l'anglais. Les raisons historiques et géographiques sont suffisantes, à elles seules, pour le justifier.

La raison qui fonde la nécessité d'apprendre le français pour les anglophones (le français est la langue officielle du Québec) et la nécessité d'apprendre l'anglais pour les francophones (la situation du Québec au Canada et en Amérique du Nord) demande que l'apprentissage de ces langues débute très tôt à l'école afin qu'elles soient maîtrisées suffisamment au terme des études.

La multiplicité des langues est l'expression de la diversité culturelle de l'humanité. Les phénomènes de globalisation et de communication universelle rendent davantage nécessaire l'étude d'une troisième langue au moins à l'école secondaire. De plus, les pays dont la langue maternelle n'est pas l'anglais favorisent aussi l'étude d'une troisième langue pour permettre de contenir l'instauration de l'anglais comme seule, *lingua franca*.

L'étude d'autres langues permet d'acquérir une meilleure maîtrise de sa propre langue en la confrontant aux autres. L'exercice de la traduction éclaire la portée des formes grammaticales ou le sens précis des expressions de sa propre langue maternelle. L'étude des langues secondes ne peut donc se réduire à leur utilisation pratique.

L'approche culturelle ne doit pas être négligée dans l'apprentissage des langues. Leur étude doit permettre une connaissance de certains éléments de leur patrimoine culturel, ainsi que celle de leurs zones d'influence et la découverte des spécificités culturelles de la vie quotidienne des pays ou des contrées où elles sont parlées.

## **3.2 Le champ de la technologie, des sciences et des mathématiques**

- ***La technologie***

La technologie est désormais une réalité importante dans nos vies. La technologie, ce n'est pas seulement des outils ou même des machines inventées par les hommes, c'est l'ensem-

ble des moyens inventés et utilisés pour produire ce qui est nécessaire à leur survie et à leur confort (non seulement le métier à tisser ou le levier mais aussi le médicament ou le textile).

Des pans entiers de l'existence, hier subis, dépendent, grâce aux innovations technologiques, de décisions volontaires et rationnelles (moyens anticonceptionnels et procréation, vaccins et maladie, fusée et gravitation, etc.). Le développement technique est partout. L'élève doit être introduit à ce monde qui est désormais notre monde.

Les manières de le faire sont variables. On peut viser à faire construire des objets ou des montages (travail d'atelier), ou montrer l'importance des techniques dans la production économique des hommes (histoire), ou montrer qu'elles sont des applications des découvertes scientifiques (science appliquée), ou initier les élèves à certaines formes avancées de technologie (ordinateur, télématique). Ces quatre manières d'introduire à l'univers technique sont nécessaires. Les trois dernières doivent faire partie du curriculum commun.

Les problématiques sociales et éthiques posées par l'utilisation des technologies, en particulier par les technologies qui concernent la vie ou qui ont une incidence sur elle, doivent être abordées.

- **Les sciences**

L'activité scientifique et les réalisations de cette activité sont une des manifestations les plus significatives des productions culturelles des hommes. Aussi, l'enseignement des sciences devra :

- initier les élèves aux démarches d'esprit propres à la science : le questionnement, l'observation méthodique, le tâtonnement expérimental, la vérification expérimentale, la construction de modèles. L'attention doit être portée non seulement sur ce qu'est la nature mais aussi sur la manière dont se constitue l'explication de la nature. Cette initiation à la manière dont se constitue la science doit se faire en suscitant l'activité de recherche de l'élève;
- replacer les découvertes scientifiques dans leur contexte social. Sans transformer les cours de sciences en cours d'histoire des sciences, il faut montrer, à partir d'exemples historiques, le processus vivant de la science en action;
- donner un bagage de connaissances scientifiques. La détermination des connaissances scientifiques qui doivent être transmises à l'école n'est pas une chose simple. Face à l'importance de la formation scientifique, des normes internationales tendent à s'établir. Mais il nous semble que deux critères doivent servir à les déterminer : la préoccupation de l'insertion sociale des élèves, et alors les connaissances choisies doivent être liées à l'état du présent, et la préoccupation de leur formation continue car ils ne pourront profiter de l'information scientifique et technique s'ils ne disposent pas, au préalable, d'une base de connaissances scolaires solides.

De plus, pour comprendre les développements de la technologie de l'époque moderne, il faut faire le détour par la science. L'esprit est le prolongement des mains et l'invention de

L'outil a souvent précédé dans l'histoire celle de la science. L'habileté à faire quelque chose ne découlait pas d'une théorie mais était d'abord une manière de se comporter avec les choses. Cette situation a changé : l'habileté à faire une chose est améliorée par les connaissances scientifiques et, si les objets techniques sont efficaces, c'est qu'ils sont des applications de phénomènes physiques, chimiques ou biologiques. Désormais, technologies et sciences sont liées. On ne peut comprendre le monde qui se met en place et y vivre à l'aise sans connaissances scientifiques.

L'importance des problèmes éthiques posés par les développements scientifiques et techniques actuels renforce la nécessité de l'acquisition de connaissances scientifiques. Pour être tranchées selon les règles de la démocratie, des questions comme celles des manipulations génétiques, des nouvelles approches de la procréation, de la protection de l'environnement, etc. demandent débats et votes. Or, comment comprendre les problèmes en cause, les implications sociales des débats d'experts et éviter d'être manipulé quand on est appelé à décider, si on n'a pas un minimum de culture scientifique et technique?

- ***Les mathématiques***

La science moderne a commencé quand aux impressions qualitatives ont été substituées des mesures quantitatives. Depuis lors, on est en présence de la généralisation du traitement mathématique du réel et les objets de la science échappent de moins en moins à un traitement mathématique. Cette extension de l'introduction de la mesure dans de nouveaux domaines a conduit les hommes à mettre au point de nouveaux modes de calcul : calcul algébrique, calcul intégral, statistiques, etc. De nos jours encore, la numérisation, des caractères, des images bouleverse nos sociétés. Désormais, sans mathématiques, des pans entiers de l'univers deviennent incompréhensibles. Il faut donc connaître et savoir utiliser ces modes de calcul.

La généralisation de l'utilisation de l'outil mathématique ne s'est pas faite seulement dans le domaine des sciences, c'est notre environnement journalier tout entier qui requiert l'utilisation du langage mathématique. Calculer, mesurer, estimer, résoudre des problèmes sont des opérations de la vie quotidienne de la vie en société.

De plus, pour comprendre un graphique ou des statistiques, il est essentiel de savoir lire et interpréter les données quantitatives sous toutes leurs formes. L'utilisation du nombre et du symbolisme mathématique est permanente dans la société actuelle. Pour atteindre l'aisance dans les situations qui font appel à l'utilisation du nombre, l'élève doit bien maîtriser le langage mathématique. Et il doit être capable de savoir anticiper l'ordre de grandeur d'un résultat par une estimation, même, et surtout, quand il se sert d'une calculatrice. Certains savoirs mathématiques sont des savoirs élémentaires comme le sont aussi la lecture et l'écriture. L'utilisation correcte de ces compétences élémentaires doit être exigée dans toutes les matières quand elles font appel à l'utilisation du nombre.

La maîtrise des mathématiques a ses exigences propres. Il ne suffit pas de comprendre les notions, il faut savoir effectuer des opérations (mettre en fonction, prouver une inégalité, résoudre un problème, etc.). Plus que d'autres matières, les mathématiques sont de l'ordre des savoirs-faire intellectuels. On développe ces savoirs-faire en les appliquant à des cas de plus en plus complexes. Deux de ces savoirs-faire doivent être particulièrement dévelop-

pés : les procédures de résolution de problèmes et les procédures de la preuve et de la démonstration.

Cette exigence de l'enseignement des mathématiques a des limites. Elle peut privilégier de façon excessive le formalisme des mathématiques et occulter les problèmes concrets, les situations dont les synthèses théoriques ne sont que l'aboutissement. Aussi, la dimension culturelle des mathématiques doit faire partie de son étude. Certains moments de l'aventure intellectuelle de développement des mathématiques doivent être connus.

### **3.3 L'univers social**

L'insertion de l'élève dans le monde social actuel ne peut être réussie que si elle a été préparée. Si l'élève n'a pas pris conscience de la complexité des hommes, s'il n'a pas survolé son époque, s'il n'a pas développé son sens critique, il ne pourra que s'intégrer, et seulement de façon conformiste, au milieu qui est le sien. Aussi, à l'école, il faut outiller les élèves pour leur permettre de vivre en êtres humains dans une société d'autant plus complexe qu'elle est plus humaine.

L'évolution des sociétés (passage de la société traditionnelle à la société industrielle, de la société rurale à la société urbaine, du totalitarisme à la démocratie, de la communauté nationale à la communauté mondiale, d'une économie autarcique à une économie d'échanges, etc.) s'est traduite par une complexification croissante des formes et du fonctionnement des organisations sociales. Or, nous entrons dans une période où les changements s'intensifient encore (dérégulation des marchés financiers, des activités industrielles et commerciales, intensification de la communication universelle en temps réel, généralisation des mouvements migratoires, etc.), aussi, le sentiment d'aliénation engendré par une complexité non maîtrisée parce que non comprise risque d'être augmenté. L'enseignement des sciences humaines doit donc rendre l'élève libre par rapport à cet environnement, en le lui faisant comprendre pour lui permettre d'y mieux agir.

Pour que cet enseignement produise ses effets, il doit :

- comporter des connaissances qui permettent d'intégrer le sens de son histoire nationale;
- comporter des connaissances qui permettent de comprendre, dans ses grandes lignes, le fonctionnement de la société dans les domaines économiques, géographiques, sociaux, politiques;
- aider à comprendre la mise en place de cette société et de ses institutions. Une attention particulière devra être consacrée aux institutions politiques (formation du citoyen);
- aider à comprendre les réalités qui constituent l'homme comme être social. L'homme est un être civilisé, il manifeste en lui l'influence de la civilisation. Arts, cultures, religions, modes de vie et de travail, identités nationales, institutions, ce sont les formes multiples que prend la vie humaine en société;
- aider à comprendre des relations entre la géographie, l'économie, l'histoire, les modes de vie, la démographie;

- développer le sens de l'histoire : faire découvrir les racines du présent pour permettre à l'élève de savoir d'où il vient, faire connaître les conditions qui ont présidé à la naissance et au développement des institutions et des réalisations humaines pour faire découvrir qu'elles ne sont pas naturelles, qu'elles ont été voulues par les hommes et que d'autres changements viendront, lesquels dépendent de notre initiative;
- ouvrir à l'histoire du monde. Si l'histoire nationale doit constituer la trame de cet enseignement, il doit aussi faire place à l'histoire des pays ou des contrées avec lesquels nous avons été et sommes en relations; civilisations gréco-romaine et judéo-chrétienne, civilisations amérindiennes, Europe, États-Unis, et, plus près de notre époque, le monde.

Les apprentissages ici visés concernent certes les sciences humaines, et en particulier l'histoire, mais aussi la littérature, les arts, les techniques, les sciences et même les langues étrangères dont on ne doit pas négliger l'apport culturel.

Les principaux repères chronologiques de l'histoire du monde et de l'histoire nationale ainsi que les principaux repères spatiaux du monde doivent être bien maîtrisés, donc mémorisés. Ce sont, là encore, des savoirs élémentaires comme ceux de la lecture, de l'écriture et du calcul. Pour permettre l'appropriation structurée et cohérente d'une culture, l'acquisition de ces repères devra être vérifiée périodiquement, leur utilisation correcte devra être exigée dans tous les matières quand elles y font appel.

### **3.4 Les arts**

Le monde de l'art est le monde de la sensibilité et de la subjectivité. Ouvrir les élèves à ce monde est libérateur, car comment vivre en harmonie avec soi-même dans un monde qui est celui de la sensibilité, sans tenir compte de la sensibilité elle-même et comment découvrir sa sensibilité propre et la richesse des sensibilités différentes, si on n'est pas initié aux expressions les plus puissantes de cette sensibilité, celles de la peinture, de la musique, de l'architecture, de la danse, du théâtre?

L'enseignement des arts joue un rôle particulier dans le développement de la sensibilité et de l'intelligence de l'élève ainsi que dans sa formation culturelle et sociale. En donnant le goût de la création artistique, en faisant découvrir les oeuvres dans leur diversité, il développe chez l'élève l'ouverture. En donnant des références communes, il contribue à renforcer le lien social.

Pour que cet enseignement produise ses effets, il doit :

- conduire les élèves à la création artistique. Il doit les initier aux langages et aux formes de pensée qui permettront la création et leur donner des connaissances que suppose une telle pratique. La création artistique par les élèves doit être le pivot central de cet enseignement;
- mettre en contact les élèves avec des créations et des oeuvres de leur milieu artistique et culturel actuel. Il doit donc conduire les élèves à la fréquentation des lieux culturels et à des rencontres avec les créateurs;
- mettre en contact les élèves avec les créations artistiques du patrimoine culturel de l'humanité et de leur propre pays et leur donner les connaissances qui permettent de les interpréter et de les comprendre.

Cette démarche d'articulation entre la pratique et les oeuvres anciennes ou contemporaines fonde l'éducation artistique de l'élève et développe sa culture. Les oeuvres ou les créations présentées pour donner sens aux travaux des élèves doivent être les plus significatives, c'est-à-dire celles qui sont reconnues du point de vue de leur valeur artistique et de l'intérêt qu'elles présentent dans les transformations de la société et de la pensée. Dans la présentation de ces oeuvres, ce n'est pas le nombre qui importe, mais leur variété selon les époques, les mouvements, les auteurs, car il faut faire comprendre que la pluralité et la diversité sont à la base de toute culture artistique.

L'enseignement des arts doit s'ouvrir à toutes les formes d'expression artistique, mais deux d'entre elles doivent constituer l'enseignement de base commun : les arts plastiques et la musique.

### **3.5 Le développement personnel**

Toutes les activités qui se tiennent dans une école tendent vers le développement personnel de l'élève. Il n'y a pas de zone protégée du développement personnel de l'élève.

Aux activités proposées jusqu'à présent dans le curriculum, il faut cependant ajouter, pour parfaire le développement de la personne, la préoccupation de la bonne condition physique. Hygiène, sport, connaissance des fonctions physiologiques, diététique, discipline d'alternances entre le travail et la détente sont à intégrer très tôt dans les habitudes de vie. Il s'agit là encore de savoirs élémentaires, tout comme la lecture, l'écriture, le calcul, la connaissance des principaux repères chronologiques et spatiaux. Tout le monde à l'école doit s'en préoccuper.

Pour parfaire le développement de la personne, il faut aussi ajouter la préoccupation de la découverte des valeurs. Mais cette découverte ne peut s'accommoder de n'importe quelle méthode :

- l'adhésion libre aux valeurs doit être sollicitée, ce qui exclut leur enseignement autoritaire. La découverte des valeurs ne se fait pas d'abord sur le mode de l'enseignement mais sur le mode de l'expérience. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas explicitement les promouvoir, mais que leur enseignement est inefficace si les valeurs promues ne sont pas aussi mises en pratique dans et par la communauté qu'est l'école;
- la découverte des valeurs ne peut se réduire à les inculquer. Dans les sociétés pluralistes, les discours sur les valeurs sont discordants, les repères éthiques affaiblis. Il faut donc préparer les élèves à faire face à cette situation en développant chez eux le jugement moral, c'est-à-dire la capacité d'agir dans des situations personnelles ou collectives en fonction de valeurs;
- la préoccupation de la découverte des valeurs est principalement confiée dans le curriculum d'études à certaines matières (enseignement moral, enseignement moral et religieux, formation personnelle et sociale, etc.). Mais, cette préoccupation ne concerne pas ces seules matières. Cette question des valeurs se pose aussi en littérature, en sciences, en techniques, dans les disciplines de l'univers social. Les buts visés pour assurer le développement de la personne, par la découverte des valeurs, ne requièrent pas nécessairement qu'on leur réserve des places particulières dans le curriculum d'études. En

effet, la découverte des valeurs peut très bien se faire dans le contexte d'acquisition de compétences transversales à l'intérieur de différentes matières ou disciplines ou même par des activités se déroulant à l'école. Cependant, dans le mandat que nous avons reçu, l'espace propre de l'enseignement moral et religieux et, par conséquent, celui de l'enseignement moral doivent être maintenus.

#### **4. LES SAVOIRS ESSENTIELS DANS LE DOMAINE DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

Le rapport Corbo avait inclus, dans les grands domaines d'apprentissage qui doivent constituer les savoirs essentiels d'un curriculum d'études, des compétences générales. Ces compétences étaient appelées générales parce qu'elles étaient formelles. Elles étaient liées essentiellement à des méthodes et à des savoirs-faire intellectuels. Le rapport final des États généraux sur l'éducation a, lui aussi, retenu ces mêmes compétences générales. Mais, aux compétences de type intellectuel, il a ajouté des compétences liées à des attitudes et à des valeurs.

Quant à nous, nous proposons plutôt le terme de *compétences transversales*, pour bien montrer que leur développement doit se faire *à travers* les apprentissages des différentes matières, et que ce développement est l'affaire de tous, de tous les enseignants et enseignantes, mais aussi de l'école tout entière, et qu'il peut inspirer le projet éducatif et la mise en place d'activités extrascolaires.

Pour donner suite aux attentes, voici les compétences transversales que nous avons retenues et qui devraient constituer le *programme des programmes* à l'école :

- les compétences intellectuelles;
- les compétences méthodologiques;
- les compétences liées à la socialisation;
- les compétences dans le domaine de la langue.

Elles seront précisées au chapitre suivant et à l'annexe 3.

## *Les disciplines retenues dans le curriculum et leur distribution dans la grille-matières*

Le chapitre II a indiqué les éléments qu'un curriculum d'études renouvelé doit prendre en compte. Le chapitre III a précisé les contenus globaux de formation qui devraient constituer les savoirs essentiels transmis à l'école. C'est sur ces fondements que nous nous appuyons pour proposer les changements suivants.

### **1. LES CHANGEMENTS PROPOSÉS**

**1.1** Considérant qu'il faut éliminer les chevauchements et les duplications, considérant que les cours ne sont pas toujours le moyen le plus approprié pour favoriser des apprentissages, considérant qu'il y a lieu d'introduire certains savoirs nouveaux, et considérant enfin que la famille est l'institution la plus apte à transmettre certaines valeurs et certains apprentissages :

**nous recommandons** que certaines matières apparaissant présentement à la grille-matières du secondaire comme cours obligatoires n'en fassent plus partie comme disciplines autonomes, mais que leur contenu soit intégré dans d'autres matières ou que des activités les remplacent ou, enfin, que certains éléments ne fassent plus partie du curriculum d'études.

Ces matières sont :

- la formation personnelle et sociale;
- l'écologie;
- l'économie familiale;
- l'initiation à la technologie;
- la biologie humaine;
- l'éducation économique;
- l'éducation au choix de carrière.

Les enseignantes et les enseignants, et les élèves eux-mêmes - les uns et les autres sont venus le dire aux États généraux sur l'éducation - se plaignent des chevauchements. Ils ont l'impression que les matières se répètent inutilement. Par ailleurs, certains contenus appartiennent davantage à la famille qu'à l'école.

Les éléments de contenu du programme de *formation personnelle et sociale* reconnus essentiels pour l'école devront notamment s'intégrer, au primaire et au secondaire, aux programmes d'éducation physique, de sciences et d'éducation à la citoyenneté, ou encore être intégrés au curriculum à titre de compétences transversales.

Dans le cas de l'*écologie*, nous croyons que la préoccupation de l'éducation à l'environnement doit être envisagée dans le contexte des compétences transversales dès le primaire, et que certaines de ses dimensions cognitives essentielles fassent partie, au primaire et au secondaire, des programmes de sciences, de géographie et d'éducation à la citoyenneté.

Nous croyons que la plupart des éléments de contenu du programme d'*économie familiale*, présentement obligatoire en 2<sup>e</sup> secondaire, doivent céder la place à d'autres savoirs. Nous ne contestons pas l'utilité potentielle et la pertinence du contenu de ce programme. Nous croyons toutefois que la famille est mieux placée pour le transmettre que l'école, ce qui ne peut être le cas pour les disciplines que nous avons choisi de privilégier au premier cycle du secondaire, comme l'histoire, la langue d'enseignement, les mathématiques et les sciences, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation physique et à la santé.

Le cours d'*initiation à la technologie* fera partie des trois options offertes en 3<sup>e</sup> secondaire. De plus, la nouvelle séquence de sciences au primaire et au premier cycle du secondaire intégrera dorénavant des savoirs essentiels touchant la technologie : importance des technologies dans la production économique, connaissance des applications technologiques et scientifiques et initiation aux nouvelles technologies de l'information et des communications tout au long des études.

Nous proposons que le contenu essentiel du cours de *biologie humaine*, présentement obligatoire en 3<sup>e</sup> secondaire, fasse partie de la nouvelle séquence obligatoire de sciences et technologie du premier cycle du secondaire.

Pour ce qui est de l'*éducation économique* de 5<sup>e</sup> secondaire, son contenu arrive bien tard dans le cheminement de l'élève. Les différents programmes de sciences humaines doivent intégrer des éléments d'économie à partir du primaire, et certains autres éléments devront se retrouver dans un nouveau contenu d'éducation à la citoyenneté tout au long du secondaire. De façon plus précise, nous recommandons que les apprentissages essentiels du programme de 5<sup>e</sup> secondaire soient intégrés à un programme obligatoire portant sur la connaissance du monde contemporain.

Nous recommandons enfin que l'*éducation au choix de carrière* ne fasse plus partie de la grille-matières comme cours autonome défini par un programme d'études et que l'information, l'orientation et l'aide à l'élève dans ses choix relatifs à la carrière s'articulent dans des activités offertes par l'école qui visent :

- à encadrer l'élève dans sa démarche d'information et d'orientation;
- à mettre à la disposition de l'élève les ressources nécessaires à son parcours scolaire, avec un temps fort tout au long du premier cycle du secondaire.

Nous appuyant sur les conclusions du rapport Pagé, et afin de mettre en place une «école orientante», **nous recommandons** :

- qu'il soit proposé à l'élève, dès la première secondaire, de se donner un plan individuel de formation (PIF) qu'il mettra à jour et complétera tout au long de sa formation. Un tel plan veut mettre en relief l'orientation que vise tout parcours scolaire et permettre à l'élève de

cerner progressivement ses propres objectifs à cet égard et de déterminer la voie qui y conduit;

- que soit facilité pour les élèves le choix de certaines activités d'exploration professionnelle en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, à l'intérieur des périodes réservées aux matières à option, comme le permet l'organisation de l'enseignement au second cycle du secondaire (voir section 2.4 du présent chapitre);
- que l'information scolaire et professionnelle soit réellement vécue dans l'école de manière transversale et que tous les enseignants et toutes les enseignantes apportent leur contribution et intègrent dans leur enseignement, à l'occasion, des activités d'apprentissage qui aident l'élève à élargir ses connaissances du marché du travail;
- qu'un centre de documentation sur les écoles, les carrières et les professions soit mis en place et tenu à jour et soit accessible en tout temps aux élèves;
- que des rencontres-conseils soient régulièrement accessibles aux élèves, et ce, dès la fin du premier cycle du secondaire;
- que des visites d'entreprises et d'ateliers soient organisées, de même que des conférences à l'école par des spécialistes des différents métiers.

**Nous recommandons** qu'une partie des ressources enseignantes dégagées par l'abolition du cours obligatoire d'économie familiale et par la réduction du cours d'initiation à la technologie, cours bénéficiant d'un «encadrement réduit», c'est-à-dire des groupes d'une vingtaine d'élèves plutôt que la norme générale d'une trentaine, soit laissée dans les écoles pour prendre en charge, en étroite collaboration avec l'ensemble du personnel enseignant de l'école et les conseillers et conseillères d'orientation, les activités qui sont de l'ordre de l'information scolaire et professionnelle.

## **1.2 Concernant l'organisation des disciplines et leur place dans le curriculum d'études du primaire et du secondaire, nous recommandons les modifications qui suivent**

### **• Modifications concernant le domaine des langues**

*La langue d'enseignement.* Depuis près de vingt ans, de nombreuses voix se sont élevées pour déplorer la diminution graduelle du temps consacré à l'enseignement de la langue maternelle, et du français en particulier, et identifier ainsi une des causes, pas la seule, il s'en faut, de l'insuffisance du rôle de l'école dans la qualité des apprentissages en langue d'enseignement. Nous croyons que cette critique est justifiée, qu'il y a lieu d'y remédier et de concrétiser la prépondérance accordée à cet enseignement.

Ainsi, **nous recommandons** que plus du tiers du temps prescrit soit consacré à la langue d'enseignement, français ou anglais, au cours des deux premières années du primaire (soit 9 heures sur 23,5 heures) et que le temps indicatif consacré à l'enseignement du français ou de l'anglais soit maintenu à sept heures par semaine pour la 3<sup>e</sup>, la 4<sup>e</sup>, la 5<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> année du primaire.

De plus, **nous proposons** que le nombre d'unités attribuées pour les cours de français,

langue d'enseignement, à chacune des années du premier cycle du secondaire soit porté de six à huit et que le temps suggéré pour cet enseignement soit ainsi porté de 17 à 22 p. 100 de la plage horaire. Et, plus important encore, les enseignants et les enseignantes de français auront conséquemment moins de groupes, et donc moins d'élèves au total. Ils pourront ainsi faire davantage écrire leurs élèves et assurer un meilleur suivi aux travaux de chacun d'eux.

Les représentants de la communauté anglophone que nous avons rencontrés ont fait valoir que, au secondaire, la situation était différente pour les élèves fréquentant leurs écoles et qu'ils souhaitaient continuer à consacrer autant de temps au français, langue seconde qu'à l'anglais, langue d'enseignement. Voilà pourquoi **nous proposons** que, pour les écoles anglaises, au premier cycle du secondaire, le nombre d'unités attribuées pour les cours de langue d'enseignement et de langue seconde soit de six, dans chaque cas, pour chacune des années.

### *Les langues secondes et tierces*

- **L'anglais, langue seconde.** L'anglais est la langue seconde pour la très grande majorité des élèves. La plupart des observateurs s'accordent pour reconnaître que son enseignement, en grande partie à cause de sa place dans le curriculum général, est déficient. Voilà pourquoi nous recommandons que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, débute, pour tous les élèves, plus tôt au primaire soit en 3<sup>e</sup> année plutôt qu'en 4<sup>e</sup>, que les expériences d'enseignement intensif, comme cela se fait déjà dans plusieurs écoles, soient encouragées, et que le régime pédagogique soit amendé pour permettre l'immersion en langue anglaise au primaire, d'abord sous forme de projets-pilotes autorisés par la ministre. Nous recommandons aussi que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, continue d'être dispensé jusqu'en 5<sup>e</sup> secondaire.
- **Le français, langue seconde.** Nous recommandons que l'enseignement du français, langue seconde, continue de débiter en 1<sup>re</sup> année du primaire et que le régime pédagogique du primaire soit amendé de façon à reconnaître officiellement l'immersion comme modalité d'apprentissage de cette langue et de permettre qu'un programme soit élaboré à cette fin. Au premier cycle du secondaire, nous proposons de reconnaître une situation de fait qui existe depuis de nombreuses années et que soient attribuées six unités pour cet enseignement plutôt que quatre.
- **Langues tierces.** Compte tenu du phénomène de l'internationalisation et de la mondialisation, il est indispensable, comme l'indiquait d'ailleurs le rapport Corbo, que l'école mette davantage l'accent sur l'apprentissage des langues. Dans ce contexte, il est souhaitable que les élèves puissent débiter, dès la 3<sup>e</sup> secondaire, l'apprentissage d'une troisième langue. Plus de temps pourra aussi être consacré aux options au second cycle du secondaire et une offre de services plus large touchant les langues tierces pourra y être favorisée. Aussi, nous pensons qu'il faut déjà rendre effective, dès la fin du premier cycle du secondaire, la possibilité de commencer l'étude d'une troisième langue.

De plus, nous proposons que les élèves qui satisfont plus tôt que prévu aux obligations de sanction concernant la langue seconde puissent, plutôt que d'être contraints comme maintenant à poursuivre l'apprentissage de la langue seconde, débiter l'étude d'une troisième langue.

- **Modifications concernant le domaine de la technologie, des sciences et des mathématiques**

- *La technologie.* L'éveil au monde et à la culture technologiques par l'étude d'objets techniques ou des procédés doit se faire dès le primaire et se poursuivre tout au long du premier cycle du secondaire dans le contexte de compétences transversales, et doit se manifester particulièrement à l'intérieur des programmes de sciences.

**Nous recommandons** que l'initiation à la technologie (construction d'objets ou de montages) soit une des trois options en 3<sup>e</sup> secondaire et que les commissions scolaires soient encouragées à poursuivre l'implantation de la voie technologique.

- *Les sciences.* Il y a nécessité de rehausser le contenu de ce qui est offert par l'école en sciences de la nature, culturellement et scientifiquement.

au primaire, **nous recommandons** qu'au premier cycle certains apprentissages en sciences de la nature soient proposés dans le contexte des compétences transversales et que l'enseignement plus formel d'un programme de sciences débute en 3<sup>e</sup> année. Nous recommandons aussi que des éléments relatifs à l'éducation à l'environnement et des éléments de technologie soient intégrés au programme renouvelé de sciences de la nature;

au premier cycle du secondaire, **nous proposons** que les cours d'écologie de 1<sup>re</sup> année, de sciences physiques de 2<sup>e</sup> année et de biologie de 3<sup>e</sup> année ne soient plus considérés comme des cours autonomes et que l'ensemble de la séquence de l'enseignement des sciences du premier cycle du secondaire soit réorganisée. Cette réorganisation devra tenir compte des perspectives de l'enseignement des sciences que nous privilégions jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire : initiation aux démarches d'esprit propres à la science, appropriation d'un bagage commun de connaissances scientifiques permettant une meilleure insertion dans le monde contemporain, présentation des découvertes scientifiques dans leur contexte social.

- *Les mathématiques.* Faisant partie des apprentissages «essentiels» tout comme la langue d'enseignement, les mathématiques doivent occuper une place prépondérante tout au long du primaire et au premier cycle du secondaire. Aussi, **nous proposons** de rééquilibrer la séquence de cours de la 3<sup>e</sup> et de la 4<sup>e</sup> secondaire de telle sorte que soient attribuées six unités à la mathématique en 3<sup>e</sup> secondaire et quatre unités au programme de base de la 4<sup>e</sup> secondaire, et que les programmes d'études soient ajustés en conséquence de façon à consolider les apprentissages réalisés par les élèves à chacune des années.

- **Modifications concernant le domaine de l'univers social**

- *L'histoire.* S'il y a une question qui fait l'unanimité dans toute la société québécoise, c'est celle de l'importance de l'enseignement de l'histoire. **Nous recommandons** de remédier aux lacunes actuelles. Au premier cycle du primaire, nous proposons de déterminer les compétences transversales les plus susceptibles de s'intégrer aux apprentissages fondamentaux qui constituent l'essentiel du curriculum de la 1<sup>re</sup> et de la 2<sup>e</sup> année. Aux deuxième et troisième cycles, nous proposons de conserver une place adéquate aux sciences humaines, et nous recommandons que le cours de sciences humaines s'appelle désormais Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté et que son contenu soit révisé en conséquence et harmonisé avec le programme du secondaire.

Au secondaire, **nous recommandons** que l'histoire soit enseignée chaque année, en y intégrant l'éducation à la citoyenneté. Nous suggérons, tel que le recommandait le rapport Lacoursière, que la nouvelle séquence d'histoire traite d'abord, en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup>, d'histoire générale, puis, en 3<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup>, d'histoire du Québec et du Canada. La révision des programmes devra favoriser l'harmonisation entre l'histoire et la géographie. En 5<sup>e</sup> secondaire, **nous proposons** que l'enseignement de l'histoire porte sur la connaissance du monde contemporain à l'intérieur d'un programme qui s'intéresse aussi à la géographie et à l'économie.

- *La géographie.* Nous proposons que cet enseignement soit obligatoire de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire de même qu'en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> secondaire, ainsi qu'en 5<sup>e</sup> secondaire à l'intérieur d'un programme intégré portant sur la connaissance du monde contemporain.
- *L'économie.* Nous recommandons que l'éducation économique soit intégrée au contenu des programmes d'histoire qui s'étaleront de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire, et qu'elle fasse partie du nouveau programme obligatoire de connaissance du monde contemporain en 5<sup>e</sup> secondaire.
- *L'éducation à la citoyenneté.* En vertu surtout des objectifs de cohésion sociale qui sont assignés à l'école, nous proposons d'introduire de façon formelle un enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté. Enseignement notamment axé sur l'étude des institutions et leur fonctionnement, sur les droits de la personne, sur les rapports sociaux, sur la compréhension interculturelle et internationale, l'éducation à la citoyenneté devra s'intégrer, pour une bonne part, à l'enseignement de l'histoire.

**Nous recommandons** que cet enseignement soit d'abord donné au primaire dans le contexte des compétences transversales à compter de la 1<sup>re</sup> année, puis comme apprentissage plus formel dans le programme d'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté et, au secondaire, à l'intérieur du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté.

#### • **Modifications concernant le domaine des arts**

**Nous recommandons** que l'enseignement des arts continue d'occuper une place prépondérante à l'école, comme discipline obligatoire, de la maternelle jusqu'à la fin de la 2<sup>e</sup> secondaire et comme l'une des trois options offertes en 3<sup>e</sup> secondaire, puis comme cours à option au second cycle du secondaire.

Au primaire, dans le but de mieux cibler les apprentissages à privilégier et de mieux développer collectivement une véritable culture de l'enseignement des arts, nous proposons que l'enseignement obligatoire soit principalement centré sur la musique et sur les arts plastiques, comme cela se fait d'ailleurs dans la plupart des pays du monde. Cette recommandation ne devrait pas avoir pour effet, toutefois, d'empêcher les écoles qui ont déjà établi une certaine tradition dans l'enseignement de la danse ou de l'art dramatique, de la conserver si elles le souhaitent, ni de mettre un terme aux activités des écoles à vocation artistique particulière. Par ailleurs, les écoles devraient être attentives à offrir aux élèves des activités extracurriculaires dans les domaines artistiques, de la danse, et de l'art dramatique en particulier.

Au secondaire, nous recommandons que les arts constituent un champ formellement obligatoire à chacune des deux premières années du premier cycle, et qu'ils soient l'une des trois options en 3<sup>e</sup> année et que, à moins de contraintes particulières, la musique et les arts plastiques soient obligatoirement offerts aux élèves; toute école qui en a la possibilité devrait offrir aussi la danse ou l'art dramatique. De plus, chaque école devrait être attentive aux besoins d'expression des élèves dans le domaine des arts et offrir, comme prolongement des activités d'enseignement de l'école (cours de musique, cours obligatoire de français ou cours à option), des activités d'interprétation comme la formation d'une harmonie musicale ou d'un orchestre, ou la représentation de pièces de théâtre, comme cela se fait déjà d'ailleurs dans plusieurs écoles.

- ***Modifications concernant le domaine du développement personnel***

Nous avons déjà établi plus haut que toutes les activités de l'école tendent vers le développement personnel de l'élève. Ainsi, de nombreuses compétences ou attitudes se développent dans le contexte de l'enseignement de plusieurs disciplines; nous énumérerons plus loin celles qu'il nous apparaît nécessaire de retenir à titre de compétences transversales. D'autres, à cause du poids de leur contenu ou parce qu'il convient de marquer de façon particulière leur présence, figurent de façon autonome dans les grilles-matières.

- *L'éducation physique et à la santé.* Il ne fait pas de doute pour nous que l'éducation physique et l'éducation à la santé doivent faire partie du menu scolaire à partir de la première année du primaire et jusqu'à la fin du secondaire. De plus, nous insistons pour que l'école favorise la mise en place d'activités physiques et sportives de toutes sortes en dehors du temps prescrit. Le sport doit être vu comme une opportunité privilégiée pour acquérir des habitudes favorables à l'égard de l'activité physique et pour développer la socialisation.
- *L'enseignement moral.* Nous recommandons que le programme d'enseignement moral continue d'être dispensé comme alternative à l'enseignement moral et religieux et, tout en intégrant une partie du contenu du programme actuel d'enseignement moral, qu'il intègre certains éléments du cours actuel de formation personnelle et sociale et qu'il présente un enseignement culturel des religions à compter du début du secondaire.
- *L'enseignement moral et religieux.* Considérant le mandat que nous avait confié le ministre de prendre en considération les règlements des comités confessionnels, et compte tenu du problème de l'exiguité du temps prescrit - particulièrement au primaire -, nous avons demandé aux deux comités confessionnels d'envisager de diminuer le temps consacré à l'enseignement religieux. Compte tenu de la réponse reçue de l'un et de l'autre, nous ne pouvons que recommander le statu quo à cet égard.

### 1.3 Nous recommandons que des compétences transversales soient introduites dans le curriculum d'études

- *Ce que sont les compétences transversales*

Nous entendons par «compétence transversale» la capacité de transposer dans différents domaines d'activités un savoir acquis dans un contexte particulier. C'est en raison de cette caractéristique qu'on qualifie cette compétence de transversale.

Par exemple, être capable d'établir des liens conceptuels entre des contenus de matières scolaires, trouver la méthode de travail la plus adaptée à différentes situations d'apprentissage, intégrer dans ses relations sociales une pratique de l'écoute de l'autre développée lors d'une activité scolaire sont autant de compétences qui témoignent d'une application interactive des savoirs acquis.

Le développement de ces compétences ne relève pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines. En fait, elles émergent à la fois d'activités disciplinaires, de celles qui leur sont complémentaires et aussi d'autres qui s'inscrivent dans une perspective d'enrichissement de la vie sociale de l'élève.

Ces compétences, dont on trouvera la liste à l'annexe 3, peuvent être classées en quatre grandes catégories : compétences intellectuelles, compétences méthodologiques, compétences liées à la socialisation et compétences du domaine de la langue d'enseignement.

- *Compétences intellectuelles.* Il y a lieu, nous l'avons dit, de faire en sorte que l'école outille mieux l'élève pour l'exercice du travail intellectuel. Toutes les disciplines, et par conséquent tous les enseignants, doivent contribuer à développer des compétences qui stimulent et facilitent le travail de l'esprit.
- *Compétences méthodologiques.* Un des grands reproches qu'on fait à l'école — et combien de fois l'a-t-on entendu au cours des États généraux sur l'éducation — c'est de ne pas montrer aux jeunes à travailler, de négliger les compétences méthodologiques. Tous les enseignants et toutes les enseignantes dans toutes les disciplines doivent avoir comme consigne de faire travailler les élèves selon des pratiques méthodologiques rigoureuses.
- *Compétences liées à la socialisation.* L'école doit proposer une éducation «au savoir-vivre ensemble» et favoriser ainsi la cohésion sociale. Elle doit aussi permettre à tous les jeunes de trouver leur place dans leur milieu et d'y jouer un rôle actif. Outre les savoirs à acquérir dans plusieurs disciplines, certains doivent être présents dans l'ensemble des activités de l'école. Certaines attitudes et certains comportements sont liés à des valeurs et doivent être vécus plutôt qu'enseignés. Il faut donner aux élèves des occasions de les vivre.
- *Compétences dans le domaine de la langue.* La maîtrise de la langue doit être une préoccupation dans toutes les disciplines, et tout le personnel enseignant, dans toutes les disciplines, doit proposer des apprentissages «langagiers» liés aux objectifs disciplinaires, ce que les Anglo-saxons appellent *literacy across the curriculum*. Les compétences dans le domaine de la langue doivent donc être considérées à la fois comme disciplinaires et transversales. Chaque enseignant ou chaque enseignante, dans sa discipline, doit apporter sa contribution à l'apprentissage de la langue d'enseignement.

### • *L'insertion des compétences transversales dans le curriculum*

Les compétences transversales que nous retenons pour l'école sont introduites de deux façons :

- une partie des contenus d'un certain nombre d'entre elles — principalement celles reliées à la socialisation — sont rattachés à des disciplines. À titre d'exemple, les savoirs nécessaires au développement d'attitudes positives à l'égard de la protection de l'environnement et du développement durable sont contenus dans les enseignements des sciences, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté;
- par ailleurs, l'ensemble des compétences transversales que nous proposons intéressent toutes les disciplines. Nous proposons donc qu'elles soient consignées dans un fascicule, différent pour le primaire et pour le secondaire, le «programme des programmes», s'adressant à tous les enseignants et à toutes les enseignantes, ainsi qu'aux autres professionnels de l'école qui ont une charge éducative auprès des élèves, de façon à bien indiquer les valeurs promues par l'école québécoise.

## 2. LES GRILLES-MATIÈRES

### 2.1 Un parcours commun pour tous les élèves

Le nouvel environnement proposé pour la formation de base entraîne des conséquences importantes en ce qui a trait à la détermination des matières qui composeront le programme de tous les élèves de même que sur l'importance relative des matières dans ce programme commun.

Comme cela s'observe dans de nombreux pays, États ou provinces, nous proposons, faisant suite aux conclusions des États généraux sur l'éducation, une formation de base commune à tous les élèves qui s'étend, de façon progressive, de la maternelle cinq ans à plein temps jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire (neuvième année).

- a) *Préscolaire*. L'école propose des activités éducatives qui préparent à entreprendre la scolarisation véritable en initiant aux apprentissages premiers; il y a lieu d'envisager qu'à court ou moyen terme la maternelle plein temps cinq ans fasse formellement partie du premier cycle du primaire.
- b) *Primaire*. L'école primaire doit permettre à chaque élève de réaliser les apprentissages de base devant lui permettre d'acquérir progressivement son autonomie intellectuelle et d'aborder les savoirs qui seront proposés par l'école secondaire. Tout en acquérant les savoirs de base essentiels, l'élève doit débiter formellement l'apprentissage des méthodes de travail qui lui seront indispensables pour ses études ultérieures et commencer à s'initier aux différents éléments de la culture ainsi qu'aux caractéristiques principales de la société et aux valeurs qui doivent y être promues.

Tel que le proposait le Conseil supérieur de l'éducation en 1991 (*Une pédagogie pour demain à l'école primaire*), **nous recommandons** que le primaire soit découpé en trois cycles de deux ans pour les raisons suivantes : pour distribuer l'enseignement selon des étapes pluriannuelles qui correspondent mieux à la psychologie de l'enfant et aux étapes de son développement; pour permettre d'établir le rythme d'une année d'innovation et d'une

année de consolidation; pour favoriser et encourager la constitution d'équipes restreintes d'enseignantes et d'enseignants qui suivraient les mêmes élèves durant les deux années d'un cycle; pour aider l'organisation de l'enseignement dans les classes multiprogrammes (qui sont de plus en plus nombreuses); pour faciliter une évaluation de fin de cycle moins tardive rendant ainsi plus efficaces les mesures de remédiation prises pour contrer le redoublement.

La nécessaire progression suppose :

- au premier cycle, la maîtrise des apprentissages fondamentaux, essentiellement axés sur la langue d'enseignement et les mathématiques, mais aussi sur une première approche des éléments (l'air, l'eau, etc.), des rythmes temporels et des éléments spatiaux, des arts, de l'aisance corporelle et des premiers éléments de la vie civique;
  - au deuxième cycle, le début d'apprentissages plus structurés dans certains domaines du savoir et la poursuite des apprentissages fondamentaux;
  - au troisième cycle, la consolidation des apprentissages fondamentaux et le début de l'apprentissage plus structuré de certains savoirs.
- c) *Premier cycle du secondaire*. Le premier cycle, formé des trois premières années du secondaire, est une période d'approfondissement; il complète la formation de base commune et il propose des apprentissages plus structurés dans les différents domaines du savoir pour favoriser l'orientation graduelle des élèves au second cycle.

## 2.2 La grille-matières du primaire

### • *Le temps prescrit*

Le temps moyen prescrit au primaire est de 23,5 heures. Compte tenu du mandat donné à notre groupe de travail, nous formulons la proposition de grille-matières qui suit. Toutefois, 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 y est généralement de 25 ou 26 heures. Cette situation est aggravée chez nous par deux contraintes propres au système éducatif québécois : le temps qui doit être consacré à l'enseignement moral et religieux, généralement pris en charge par les Églises et les familles dans les autres pays, et le temps qui est consacré à l'enseignement de la langue seconde. Dans ce contexte, certaines problématiques tout à fait fondées, comme le temps consacré à certaines disciplines ou la nécessité d'instaurer une période quotidienne d'études dirigées à l'école, ne pourront être résolues que lorsque l'on pourra prescrire au moins 25 heures d'enseignement au primaire.

Par ailleurs, nous croyons que le régime pédagogique doit être assoupli pour enlever l'obligation que chaque semaine scolaire soit obligatoirement composée de cinq jours complets.

• *La grille-matières du primaire*

<b>PREMIER CYCLE</b> 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> année		<b>DEUXIÈME CYCLE</b> 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année		<b>TROISIÈME CYCLE</b> 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année	
<b>Matières</b>	<b>Temps</b>	<b>Matières</b>	<b>Temps</b>	<b>Matières</b>	<b>Temps</b>
Langue d'enseignement	9 h	Langue d'enseignement	7 h	Langue d'enseignement	7 h
Mathématiques	7 h	Mathématiques	5 h	Mathématiques	5 h
	<b>16 h</b>		<b>12 h</b>		<b>12 h</b>
Enseignement moral et religieux/ Enseignement moral	<b>2 h</b>	Enseignement moral et religieux/ Enseignement moral	<b>2 h</b>	Enseignement moral et religieux/ Enseignement moral	<b>2 h</b>
<b>Autres matières</b>		<b>Autres matières</b>		<b>Autres matières</b>	
Français, langue seconde		Langue seconde		Langue seconde	
Arts		Arts		Arts	
Éducation physique et éducation à la santé		Éducation physique et éducation à la santé		Éducation physique et éducation à la santé	
		Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté		Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté	
		Sciences et technologie		Sciences et technologie	
Marge de manoeuvre		Marge de manoeuvre		Marge de manoeuvre	
	<b>5,5 h</b>		<b>9,5 h</b>		<b>9,5 h</b>
<b>Total</b>	<b>23,5 h</b>	<b>Total</b>	<b>23,5 h</b>	<b>Total</b>	<b>23,5 h</b>

### Marge de manoeuvre

Sauf pour l'enseignement moral et religieux dont le temps est prescrit par les règlements des comités catholique et protestant du Conseil supérieur de l'éducation, l'école peut aménager de différentes façons le temps et l'organisation de l'enseignement des disciplines établies pour chacun des cycles, et ce, pour tenir compte de contraintes ou de particularités locales. La langue d'enseignement doit toutefois être enseignée à chacune des années. La marge de manoeuvre de l'école peut servir pour augmenter le temps indicatif prévu pour l'une ou l'autre des matières, pour enseigner un programme local ou pour un projet particulier.

### Note explicative

La révision des programmes d'arts, de sciences (sciences et technologie), de sciences humaines (histoire, géographie et éducation à la citoyenneté), de langues secondes et d'éducation physique (éducation physique et santé) devra être faite de façon à déterminer clairement les CONTENUS ESSENTIELS sur la base d'un temps minimum moyen d'une heure par semaine. Des contenus d'enrichissement pour l'équivalent d'au moins une autre heure devront être prévus dans ces programmes pour les écoles qui choisiront, à même leur marge de manoeuvre, de consacrer plus de temps pour l'une ou l'autre de ces disciplines.

À l'égard du temps d'enseignement au primaire, pour comparer la présente proposition avec la situation actuelle, il faut se référer aux études effectuées par le ministère de l'Éducation sur le

temps réel consacré, au primaire, à l'enseignement des diverses disciplines (voir *Les régimes pédagogiques. Rapport annuel sur l'application et l'applicabilité*, septembre 1990).

D'une part, à cause de l'écart entre les temps initialement prévus au régime pédagogique et le temps global prescrit — lequel est resté à 23,5 heures au lieu des 25 heures prévues — et, d'autre part, pour accorder plus de temps aux matières dites de base, le temps effectivement consacré à l'enseignement de plusieurs disciplines est présentement nettement inférieur au temps indicatif prévu. Ainsi, voici le pourcentage d'enseignantes et d'enseignants qui disaient accorder moins de temps que prévu à l'enseignement de certaines disciplines, diminution souvent de l'ordre de plus de la moitié du temps indicatif prévu :

- arts : près de 55 p. 100;
- sciences de la nature : près de 48 p. 100, dont plus de 13 p. 100 qui disent n'y consacrer aucun temps;
- anglais langue seconde : plus des deux tiers;
- sciences humaines : plus de 70 p. 100.

À l'inverse, plus des deux tiers consacraient plus de temps au français, langue d'enseignement, et aux mathématiques.

### **2.3 La grille-matières du premier cycle du secondaire**

- ***Le temps prescrit***

Le temps prescrit au secondaire est de 25 heures. Ce temps s'apparente à ce qu'on trouve généralement dans les autres provinces, États ou pays, même si, dans certains systèmes, on trouve plutôt 26 ou 27 heures. Toutefois, compte tenu du temps obligatoirement consacré ici à l'enseignement religieux, généralement pris en charge, ailleurs, par les familles et les Églises, ainsi que du temps plus considérable à consacrer au français, langue d'enseignement, et au français, langue seconde, compte tenu du contexte nord-américain, le système québécois enregistre un déficit de temps qui oblige à faire certains choix et qui rend impossible la satisfaction de certaines demandes à l'égard de l'école.

Par ailleurs, nous croyons que le régime pédagogique doit être assoupli pour enlever l'obligation que chaque semaine scolaire soit obligatoirement composée de cinq jours complets.

• *La grille-matières du premier cycle du secondaire*

<b>PREMIÈRE SECONDAIRE</b>		<b>DEUXIÈME SECONDAIRE</b>		<b>TROISIÈME SECONDAIRE</b>	
<b>Matières</b>	<b>Unités</b>	<b>Matières</b>	<b>Unités</b>	<b>Matières</b>	<b>Unités</b>
Français, langue d'enseignement	8	Français, langue d'enseignement	8	Français, langue d'enseignement	8
Anglais, langue seconde	4	Anglais, langue seconde	4	Anglais, langue seconde	4
Anglais, langue d'enseignement	6	Anglais, langue d'enseignement	6	Anglais, langue d'enseignement	6
Français, langue seconde	6	Français, langue seconde	6	Français, langue seconde	6
Mathématiques	6	Mathématiques	6	Mathématiques	6
Histoire et éducation à la citoyenneté	3	Histoire et éducation à la citoyenneté	3	Histoire et éducation à la citoyenneté	4
Géographie	3	Géographie	3		
Sciences et technologie	4	Sciences et technologie	4	Sciences et technologie	4
Éducation physique et éducation à la santé	2	Éducation physique et éducation à la santé	2	Éducation physique et éducation à la santé	2
Enseignement moral et religieux/Enseignement moral	2	Enseignement moral et religieux/Enseignement moral	2	Enseignement moral et religieux/Enseignement moral	2
Arts	4	Arts	4		
				OPTION	3
				Arts, ou Technologie ou Langue moderne	
				OPTION Arts, ou Technologie ou Langue moderne OU marge de manoeuvre	3
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>Total</b>	<b>36</b>

### Notes explicatives

1. Marge de manoeuvre. Une unité équivaut approximativement à 25 heures. C'est sur cette base que les programmes d'études devront être élaborés ou révisés. L'école peut augmenter ou diminuer le temps suggéré pour chaque matière, pour autant qu'elle s'assure que le temps alloué permet l'acquisition des savoirs obligatoires contenus dans les programmes d'études. En 3<sup>e</sup> secondaire, la marge de manoeuvre peut être utilisée pour consacrer plus de temps à l'une ou l'autre des disciplines, pour un programme local ou pour des activités.

2. Le temps consacré à l'enseignement moral et religieux est prescrit par les règlements des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation.
3. Nous sommes préoccupés par le nombre d'élèves que l'enseignant ou l'enseignante du secondaire doit rencontrer. Nous croyons que doit être intensifiée la tendance à la pluridisciplinarité chez les enseignants, ce qui permet l'enseignement de plus d'une matière aux mêmes élèves, et donc la rencontre d'un moins grand nombre d'élèves. Ainsi, par exemple, en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> secondaire, l'enseignement de la géographie et de l'histoire aux mêmes élèves devrait être assumé par le même enseignant.
4. Nous proposons que les arts soient l'un des trois champs disciplinaires à option de 3<sup>e</sup> secondaire de façon à ce que l'option arts soit normalement choisie par la majorité des élèves. La même situation s'appliquerait, en 3<sup>e</sup> secondaire, à l'initiation à la technologie et à une troisième langue.
5. Un élève qui a satisfait aux exigences de sanction en ce qui concerne la langue seconde durant le premier cycle (c'est-à-dire après la 6<sup>e</sup> année du primaire, ou après la 1<sup>re</sup> ou la 2<sup>e</sup> secondaire), peut soit être inscrit au programme de langue seconde de niveau supérieur, soit être inscrit au programme de langue d'enseignement correspondant, ou encore entreprendre l'étude d'une troisième langue. Dans tous les cas, il peut accumuler des unités supplémentaires.

## **2.4 La grille-matières du second cycle du secondaire**

Lorsqu'il est question des études secondaires, et plus particulièrement du second cycle, un souhait est unanime : il faut assurer plus de diversité tout en maintenant les apprentissages essentiels. Le principal reproche fait au second cycle réside dans une simple phrase : l'école offre peu de choix.

C'est un fait, devant la diversité des intérêts, des styles d'apprentissage, des aspirations et des motivations des élèves, le second cycle offre jusqu'à maintenant uniquement deux choix : une formation générale qui conduit à des études postsecondaires, ou une formation professionnelle qui, de façon habituelle, ne peut s'acquérir qu'après avoir terminé la formation générale.

Il est vrai qu'un petit nombre d'élèves ont moins d'aptitudes pour poursuivre des études en formation générale ou en formation professionnelle. L'école de la réussite doit aussi être celle qui offre à ces élèves les meilleures chances de réussite dans leur vie future. Les activités d'insertion sociale et professionnelle des jeunes<sup>1</sup> visent à s'assurer que ces élèves n'intègrent pas la vie active sans une préparation suffisante et sans une formation qualifiante.

---

1. Dès qu'ils ont atteint 16 ans, ces élèves sont inscrits dans des programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). Ces programmes visent à les familiariser avec le fonctionnement du marché du travail et à les préparer, selon leurs capacités, à exercer certains métiers non spécialisés. Les compétences des élèves à effectuer convenablement certaines tâches sont reconnues par un certificat en formation visant l'insertion sociale et professionnelle.

Certaines commissions scolaires ont aussi développé une alternative aux programmes d'ISPJ. Elles offrent le programme CFER (Certificat de formation en entreprise et récupération) par lequel les élèves inscrits reçoivent une formation générale adaptée à leurs besoins et une qualification professionnelle dans le domaine des entreprises en récupération.

Mais, pour tous les autres élèves, il importe de briser dès maintenant certaines rigidités du système afin de permettre des types de parcours scolaires diversifiés offrant des choix de formation en harmonie avec les besoins et les intérêts des élèves. Cette diversification doit s'opérer tant en formation professionnelle qu'en formation générale.

- ***La diversification des cheminements en formation professionnelle***

La formation professionnelle intensive existe depuis plusieurs années. Un élève peut y accéder s'il a déjà obtenu son diplôme d'études secondaires ou s'il a atteint 16 ans et qu'il répond à certaines exigences liées au programme choisi. En pratique, actuellement, ces conditions relèguent à la fin du secondaire l'admission à la formation professionnelle. Mais, il importe que la formation professionnelle devienne ouverte à tous les élèves, aux filles autant qu'aux garçons, dès qu'ils ont acquis leur formation de base.

En 1995-1996, le ministère de l'Éducation débutait l'implantation d'un programme expérimental de diversification des voies en formation professionnelle. Un des objectifs de ce programme est d'offrir aux jeunes, en plus de la formation professionnelle intensive déjà existante, des choix diversifiés de formation préparatoire au marché du travail qui puissent débiter avant la fin du secondaire. Deux volets de ce programme, la formation aux métiers semi-spécialisés et la formation en concomitance, nous apparaissent répondre efficacement au besoin de diversification des voies évoqué plus haut.

Nous proposons donc que la mise en place de ces deux volets s'intensifie et se généralise afin que tous les élèves puissent choisir l'option qui corresponde à leurs besoins sans être obligés de compléter des études qu'ils jugent souvent trop longues.

- ***La formation conduisant aux métiers semi-spécialisés (Volet 2)***

L'élève qui ne souhaite pas poursuivre ses études secondaires en formation générale au second cycle ou en formation professionnelle intensive conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) peut accéder à la formation aux métiers semi-spécialisés s'il a terminé sa 2<sup>e</sup> secondaire. La durée de la formation est variable selon les exigences du métier, mais elle ne dépasse pas 900 heures. Cette formation comprend, à parts égales, les deux éléments suivants :

- a) la formation générale en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques. Ces unités peuvent être de 3<sup>e</sup> ou de 4<sup>e</sup> secondaire, selon le programme choisi. L'acquisition de ces unités permettra à l'élève un retour vers la formation générale ou vers la formation professionnelle intensive s'il décide de poursuivre ses études;
- b) la formation requise pour l'exercice d'un métier semi-spécialisé, formation qui est dispensée sous forme de stages en entreprises.

- ***La formation concomitante (Volet 5)***

Ce volet est offert aux jeunes qui ont terminé leur 3<sup>e</sup> secondaire et qui ont déjà arrêté leur choix professionnel. Il leur permet d'amorcer plus rapidement, c'est-à-dire dès le début de la 4<sup>e</sup> secondaire, la formation professionnelle conduisant au DEP tout en suivant des cours de formation générale.

Pour les métiers qui exigent normalement d'avoir complété les préalables de 4<sup>e</sup> secondaire, les unités se répartissent comme suit : les unités de langue d'enseignement, de langue seconde et de mathématiques de la 4<sup>e</sup> secondaire et le reste des unités rattachées aux cours de formation professionnelle.

Pour les métiers qui exigent normalement d'avoir réussi la langue d'enseignement de 5<sup>e</sup> secondaire, les unités se répartissent comme suit : les unités rattachées aux cours de langue d'enseignement et le reste des unités rattachées aux cours de formation professionnelle.

- ***La diversification des cheminements en formation générale***

En formation générale, il faut s'assurer que les deux années du second cycle offrent une réelle diversification des choix, ce qui n'est présentement pas le cas pour la 4<sup>e</sup> secondaire avec seulement une option (quatre unités). Il faut tout autant briser l'uniformité des choix actuels de 5<sup>e</sup> secondaire qui sont trop fortement influencés par les conditions d'admission au collégial. Nous souhaitons d'ailleurs que soit poursuivi l'élagage des conditions particulières d'admission qui ne sont pas explicitement requises pour la réussite des programmes de l'enseignement collégial.

Le second cycle doit donc se diversifier pour permettre :

- d'offrir aux élèves des parcours scolaires offrant des choix de formation en harmonie avec leurs besoins et avec leurs champs d'intérêts;
- aux écoles de se donner un projet éducatif qui tienne compte des besoins, des modes et des rythmes d'apprentissage des élèves.

La grille-matières du second cycle du secondaire sera organisée de façon à parfaire les apprentissages dans les matières de base tout en permettant une diversification des parcours.

- ***Un tronc commun pour les apprentissages fondamentaux***

Il va de soi que, pour la grande majorité des élèves, la formation dans les matières de base doit se poursuivre jusqu'à la fin des études secondaires, et même au-delà pour ceux et celles qui poursuivront leurs études au collégial.

Le second cycle du secondaire sera d'abord constitué d'un tronc commun d'apprentissage dans les matières de base, notamment en langues et en mathématiques, mais aussi en histoire et éducation à la citoyenneté, en connaissance du monde contemporain ainsi qu'en sciences.

- ***Un choix parmi des champs du savoir diversifiés***

Pour que le second cycle soit vraiment un cycle d'orientation, la proposition de grille-matières qui suit vise essentiellement à «aérer» le cycle et à permettre un élargissement des possibilités de choix :

- a) le nombre d'unités pour les options et la marge de manoeuvre sera accru par rapport à la situation actuelle pour l'ensemble du second cycle, passant de 16 à 24 unités;
- b) pour permettre à l'élève de s'initier à des champs du savoir qui correspondent le plus à ses goûts et à ses aspirations tout en évitant la trop grande dispersion des choix, les unités rattachées aux matières à option pourront, en 5<sup>e</sup> secondaire, être accumulées dans un maximum de deux des six champs du savoir suivants :
- langues;
  - univers social;
  - sciences, mathématiques et technologie;
  - arts;
  - éducation physique;
  - formation professionnelle.

Pour les deux années du second cycle, l'élève qui le désire pourra consacrer une partie ou la totalité des unités à options à des cours de formation professionnelle. Cette possibilité permet de faciliter et de généraliser l'implantation du volet «Exploration professionnelle» (volet 3) du programme expérimental de diversification des voies en formation professionnelle. Ce volet s'adresse particulièrement à des élèves qui ont terminé leur 3<sup>e</sup> secondaire et qui n'ont pas d'orientation professionnelle précise. Il vise à favoriser leurs contacts avec différents domaines professionnels afin de les aider à vérifier leurs goûts et leurs champs d'intérêt au regard de différents métiers et d'en explorer la réalité sur le marché du travail.

• *La grille-matières du second cycle du secondaire*

<b>MATIÈRES</b>	<b>Unités de 4<sup>e</sup> secondaire</b>	<b>Unités de 5<sup>e</sup> secondaire</b>
<b>Tronc commun</b>		
Langue d'enseignement	6	6
Langue seconde	4	4
Mathématiques	4 (ou 6)*	4 (ou 6)*
Histoire et éducation à la citoyenneté	4	—
Connaissance du monde contemporain	—	4
Sciences et technologie	4 (ou 6)*	—
Éducation physique et éducation à la santé	2	2
Enseignement moral et religieux/ Enseignement moral	2	2
<b>Matières à option</b>		
Option 1	4	4
Option 2	4	4
Option 3	—	4
Marge de manoeuvre	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>36</b>

\* Quatre unités sont attribuées au programme de base. Le nombre d'unités est de six pour les autres programmes.

## Notes explicatives

1. Le temps consacré à l'enseignement moral et religieux est prescrit par les règlements des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation.
2. La plage totale des cours à option (y compris la marge de manoeuvre) de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire peut aller jusqu'à 24 unités, selon les cours choisis par les élèves. Dans le régime pédagogique actuel, elle est de 16.
3. En 5<sup>e</sup> secondaire, l'élève ne doit pas choisir ses cours à option dans plus de deux champs et ceci dans le but d'éviter une trop grande dispersion. Ces champs sont :
  - langues;
  - univers social;
  - sciences, mathématiques et technologie;
  - arts;
  - éducation physique;
  - formation professionnelle.

Nous suggérons, par ailleurs, que chaque école, compte tenu de son effectif et des besoins de ses élèves, puisse établir, si elle le juge pertinent, des profils de disciplines pour mieux caractériser la formation donnée au second cycle (par exemple : profil «sciences-mathématiques», profil «arts et lettres», profil «sciences humaines et langues», etc.).

4. Au second cycle du secondaire, il y a des programmes différenciés (deux niveaux de difficulté) en mathématiques et en sciences. Nous proposons que soit sérieusement explorée la possibilité d'instaurer, dans les deux cas, une filière intermédiaire pour éviter qu'un nombre trop considérable d'élèves s'inscrivent dans la voie supérieure avec des possibilités fortes d'échec.

**Nous recommandons** que des programmes différenciés, officiellement sanctionnés, soient également instaurés au second cycle, dans les langues d'enseignement et dans les langues secondes.

5. Un élève qui a satisfait aux exigences de sanction en ce qui concerne la langue seconde à la fin de la 3<sup>e</sup> ou de la 4<sup>e</sup> secondaire peut soit être inscrit au programme de langue seconde de niveau supérieur, soit au programme de langue d'enseignement correspondant, ou encore entreprendre l'étude d'une troisième langue. Dans tous ces cas, des unités supplémentaires peuvent être accumulées.

La mise en oeuvre de ce curriculum d'études rénové nécessite des réajustements et parfois des réorganisations dans les programmes existants. Et, aux annexes 4 et 5, nous donnons des indications sur les travaux que commandent nos propositions de réforme. Certains de ces réajustements sont mineurs, d'autres sont majeurs, car ils transforment l'économie générale de ces programmes.

Ce travail urgent qu'il faudra entreprendre, à court terme, rend d'autant plus nécessaire la révision du mode d'établissement des programmes d'études. Déjà le Ministère, dans son document *Faire avancer l'école*, avait mis en cause les pratiques actuelles dans ce domaine. Et au cours des États généraux sur l'éducation, de nombreux intervenants ont eux aussi porté des jugements négatifs sur l'un ou l'autre aspect d'une telle opération : responsabilité, élaboration, format de présentation. Mais, au cours de nos travaux, nous avons acquis la conviction que certaines attentes, notamment celles qui concernent l'intégration des savoirs, la différenciation des parcours et la restauration d'espaces professionnels favorisant autant l'autonomie que la coopération ne pouvaient être pris en considération dans le curriculum, si des corrections n'étaient pas apportées aussi au mode actuel d'établissement des programmes d'études.

La situation actuelle doit être améliorée et, sur certains points, radicalement transformée. Mais, pour saisir le sens de ces améliorations, il convient de décrire la situation actuelle, puis d'indiquer les inconvénients majeurs qu'il conviendrait de corriger.

## 1. LA SITUATION ACTUELLE RELATIVEMENT À L'ÉTABLISSEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

### 1.1 Qui établit les programmes d'études?

C'est le ministre de l'Éducation qui, pour l'éducation préscolaire et pour l'enseignement primaire et secondaire, établit les programmes d'études pour les matières obligatoires et pour les matières à option qui figurent dans une liste qu'il établit (article 461 de la Loi sur l'instruction publique).

Les commissions scolaires peuvent élaborer et offrir des programmes d'études locaux pour des matières à option qui ne figurent pas dans la liste établie par le ministre. Et le ministre peut les autoriser à attribuer à ces matières à option un nombre d'unités supérieur à celui prévu dans le régime pédagogique.

Les programmes établis par le ministre comprennent des objectifs et un contenu obligatoires

et peuvent comprendre des objectifs et un contenu enrichis ou adaptés selon les besoins des élèves.

Les comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation approuvent les programmes d'études, les guides pédagogiques et les manuels scolaires destinés au cours d'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant (article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation).

Les comités confessionnels peuvent aussi donner au ministre un avis, sur le plan moral et religieux, sur les programmes et les manuels scolaires qu'il adopte ou approuve pour l'enseignement autre que l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant. Le ministre est tenu de leur transmettre les documents au moins 60 jours avant leur adoption ou leur approbation (article 23).

## **1.2 Qui élabore les programmes d'études?**

Le processus d'élaboration des programmes est inspiré par les principes énoncés dans *L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action*. Il fait appel à «la consultation et la participation du milieu aux étapes majeures des processus».

Pour chaque programme, un comité consultatif est constitué pour orienter l'élaboration du programme assurée par un ou une responsable du Ministère. Ce comité réunit des personnes issues des associations représentatives ou des milieux aptes à fournir une expertise éclairée. Ce comité consultatif participe à l'établissement des orientations générales du programme. Les auteurs soumettent aussi leur projet au milieu, à l'occasion de sessions ou de congrès pédagogiques d'associations. Une fois le programme approuvé par le ministre, des activités d'information et de sensibilisation ont lieu.

Les programmes d'études édictés par le ministre ont été soumis à une évaluation. En effet, de 1984 à 1995, les programmes d'études ont été soumis à un processus relativement complexe d'évaluation : inventaire des étapes d'implantation et des conditions de mise en oeuvre des programmes, enquêtes visant à évaluer l'atteinte des objectifs auprès de diverses catégories de personnes : cadres, directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques, enseignants, échantillons représentatifs d'élèves.

Plus de 25 programmes ont été ainsi évalués. Dans quelques cas, les données recueillies ont servi pour entreprendre des révisions. Le plus souvent, les conclusions des évaluations ont rarement conduit à une révision prompte et complète d'un programme, même quand cela se révélait nécessaire. Il semble que les raisons de cette inaction aient tenu non seulement à la réduction des ressources consacrées à cette fin au Ministère, mais aussi à la complexité même du processus d'élaboration des programmes et à la difficulté de les changer à la pièce, alors que les modifications nécessaires exigeaient des approches plus organiques.

## **1.3 Quel est le format de présentation des programmes d'études?**

Il a évolué dans le temps. Mais la connaissance des quatre principales étapes de cette évolution est indispensable pour porter un jugement sur la valeur et les limites des différentes formules.

a) *Avant la création du ministère de l'Éducation*, les programmes établis par le Département de l'Instruction publique présentaient les contenus essentiels de ce qui s'enseignait à l'école primaire et secondaire sous la forme classique d'un annuaire indiquant les matières enseignées, le temps qui devait leur être consacré et les notions qui devraient être maîtrisées.

b) *De 1968 à 1971*, les programmes établis sont présentés dans un nouveau format : les programmes-cadres. Des indications très générales décrivent les orientations et les contenus ne sont presque pas définis. Les programmes-cadres sont brefs — celui de l'enseignement du français pour le primaire et le secondaire n'a que huit pages — et beaucoup de latitude est laissée à l'enseignant non seulement pour la détermination des méthodes pédagogiques mais aussi pour celle des contenus.

Les programmes-cadres du Ministère devaient être complétés par les programmes institutionnels de chaque commission scolaire. Pour les aider dans cette tâche, le Ministère offrait les services d'agents de développement pédagogique. Mais, explicitement, «une grande partie de l'initiative et de la responsabilité de faire évoluer les programmes incombait aux enseignants et à la direction de chaque commission scolaire». Les programmes-cadre ont été critiqués et on en a fait les boucs émissaires des ratés de la réforme de l'éducation.

c) *Dans la seconde moitié des années 70, le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec*, publié en 1977 par le ministre Jacques-Yvan Morin, constate qu'une telle manière de déterminer les programmes, même si elle est bien intentionnée, a comme conséquence l'absence de contenus précis et d'objectifs clairs, «un grand nombre d'enseignants et de parents se plaignent de ne pas disposer de programmes qui détermineraient de façon satisfaisante[...] des objectifs terminaux précis et des contenus bien gradués».

En 1979, le gouvernement publie le document de réforme intitulé *L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action*. Dans un de ses chapitres, ce document annonce une transformation de la manière dont seront établis et présentés les programmes d'études. Le Ministère préparera des programmes plus précis, comportant des contenus essentiels obligatoires et des contenus indicatifs. Pour élaborer ces programmes, il s'appuiera sur la participation des enseignants, des conseillers pédagogiques et des associations professionnelles.

De 1980 à 1993, les programmes sont établis selon un cadre d'élaboration des programmes d'études et devaient présenter les éléments suivants :

- l'introduction : justification, relations diverses, élèves visés, etc.;
- les orientations générales : principes directeurs, fondements divers;
- la description du contenu : objectif global, objectifs généraux, objectifs terminaux, objectifs intermédiaires, contenus notionnels;
- l'approche évaluative privilégiée;
- l'identification de certains facteurs particuliers : préalables, temps normalement nécessaire;
- les références bibliographiques.

Tous les programmes d'études ont été élaborés de telle façon qu'ils puissent être formulés dans ce format prédéfini. Et dans les faits, certains des éléments de ce cadre de présentation ont eu des effets structurants entraînant les dérives suivantes :

- les contenus des programmes devaient être établis pour occuper 75 p. 100 du temps indicatif alloué par le régime pédagogique, de façon à laisser une marge de manoeuvre pour l'adaptation, l'enrichissement, la consolidation. Dans les faits, la logique de détermination de la cascade d'objectifs a conduit à négliger cette consigne. L'explicitation de toutes les étapes à parcourir prend le pas sur tout le reste;
  - les objectifs terminaux devaient traduire les résultats attendus de l'apprentissage. Ils devaient donc être les seuls obligatoires. Mais, dans les faits, des objectifs intermédiaires de certains programmes furent rendus obligatoires et, sur le terrain, l'attention a été largement portée sur les objectifs intermédiaires parce que certaines approches évaluatives se sont rattachées davantage à ces objectifs;
  - la présentation trop détaillée des programmes et la détermination des séries de types d'objectifs différents ont conduit à la préoccupation d'en évaluer l'atteinte de façon systématique et à l'avènement des experts en taxonomie et docimologie. La documentation du ministère de l'Éducation pour la présentation des programmes ne contenait généralement pas une vue synthétique sur «ce qui s'enseigne» et sur «ce qui doit s'enseigner». Au point, qu'il n'est plus possible, à partir de tels documents, de connaître les savoirs essentiels que transmet l'école, sans parcourir chaque programme d'études un à un, ce qui peut représenter la lecture de milliers de page;
  - les manuels doivent être conformes aux programmes. Mais une telle présentation détaillée des programmes, en terme de processus, fait en sorte que les manuels, pour être approuvés, s'appuient sur les démarches proposées, renforçant encore l'aspect prescriptif de la mise en oeuvre déterminée par les programmes d'études. Ce qui, notamment, compliquera la tâche des écoles anglophones qui, ne pouvant compter sur une production locale suffisante de manuels en anglais, se trouvent en porte-à-faux quand elles utilisent des manuels obéissant à une logique de détermination ne correspondant pas à celle des programmes d'études établis au Québec, alors que l'évaluation ministérielle porte, elle, sur le programme tel qu'il a été établi;
  - le filet se resserre encore plus autour de l'enseignant et de l'enseignante quand manuels et cahiers d'exercices sont conçus de façon telle que l'usage de l'un implique celui de l'autre.
- d) À l'automne 1993, le document *Faire avancer l'école* invitait à revoir certaines règles qui encadrent l'activité pédagogique à l'école. Une de ces règles concernait les programmes d'études : «L'école est embarrassée. Embarrassée par trop d'objectifs, de programmes[...] objectifs nombreux et ambitieux». On y énonçait que «les éducateurs et les éducatrices doivent retrouver une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire que sont les contenus et les méthodes d'enseignement». Et on y annonçait que, dorénavant, «le Ministère viserait à produire des programmes moins englobants, qui se concentreraient sur des compétences à acquérir et les contenus à enseigner».

En novembre 1993, au Congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs de français, la ministre explicitait davantage l'approche qui serait désormais privilégiée par le Ministère :

- réaffirmation de la responsabilité de l'État de fixer les grands objectifs des programmes;
- affirmation de la responsabilité des enseignants et des enseignantes à l'égard de la pratique quotidienne dans la classe. Le Ministère n'a pas à être un pédagogue;
- abandon de l'idée d'une refonte globale des programmes, au profit d'une démarche visant à préciser les exigences de chacun des cycles afin de dégager les éléments essentiels;
- accent mis sur l'allègement et le rééquilibrage des programmes d'études;
- élimination des programmes d'études de la détermination des approches pédagogiques;
- distance à prendre par rapport aux complexes typologies d'objectifs.

Les programmes révisés de français du primaire (1993) et du secondaire (1995), de même que les derniers programmes de mathématiques du secondaire sont présentés selon une facture qui découle de ces principes.

## **2. LES CHANGEMENTS À APPORTER AU MODE D'ÉTABLISSEMENT DES PROGRAMMES D'ÉTUDES**

Le système d'établissement des programmes d'études est un des éléments les plus sensibles du curriculum. Il a un effet structurant important sur le curriculum réel effectif, celui qui se déroule dans la classe. Le système actuel doit être corrigé, tout le monde en convient. Mais ces corrections doivent porter sur les éléments qui produisent les effets non désirés. Or, ce survol historique de l'établissement des programmes d'études est éclairant, il révèle quels sont ces éléments. Ils sont au nombre de trois :

- le mode de présentation des programmes. Le format prescrit pour rédiger les programmes d'études a une influence déterminante sur leur mise en oeuvre concrète dans les classes. Et donc sur la nature et la qualité de l'enseignement. Si les programmes-cadres permettaient la créativité, ils pouvaient aussi causer le laisser-faire et l'abaissement des standards. Si les programmes formulés de façon hyperspécialisée permettent de maintenir des normes, ils empêchent l'adaptation, freinent l'innovation pédagogique et tendent à transformer les enseignants et les enseignantes en techniciens applicateurs de démarches établies et seulement soucieux de ces normes;
- l'importance des fonctions de pilotage, de coordination et de contrôle. Quand ces fonctions sont mal remplies, le système mis en place produit des dérives. L'accumulation des dérives peut même entraîner des blocages, des noeuds de structure d'action, difficiles à dénouer et à contrôler. Deux de ces noeuds sont particulièrement présents dans le système actuel. L'intervention prédominante des experts de la mise en oeuvre de programmes, au moment de leur élaboration, peut rendre trop étroit le cercle des concepteurs, des conseillers pédagogiques et des associations professionnelles, et même, à l'occasion, des éditeurs de manuels scolaires, ce qui ne favorise pas l'ouverture et la transparence qui seraient pourtant requises dans ce domaine crucial du curriculum. Cela rend impossible, dans la plupart des cas, l'in-

tervention réelle du Ministère dans le processus. La prise en considération de l'évaluation, au moment même de l'élaboration des programmes, renforce, elle, un lien particulier entre la formulation des objectifs et la formulation des questions, objets d'évaluation. Les objectifs sont d'autant plus précisés, de façon très pointue, qu'il est tentant de se sentir obligé de les évaluer selon des méthodes assurant la fiabilité des résultats. Et, réciproquement, la recherche de la fiabilité des résultats conduit à privilégier, en évaluation, les questions fermées à choix multiples et commande pour le faire une détermination hyperprécise d'objectifs intermédiaires. La spirale de cette structure d'action peut même entraîner la dérive où on n'enseigne que ce qui est évaluable selon ce type d'évaluation;

- la nécessité d'assurer une place aux acteurs les plus importants. Les acteurs qui interviennent actuellement dans l'établissement des programmes sont essentiellement les associations professionnelles et les conseillers et conseillères pédagogiques. Les enseignants et les enseignantes du terrain ont peu de place dans cette opération. Ils sont considérés comme des applicateurs. Lorsque le programme est établi, des séances d'information visent à en faire des applicateurs efficaces. On a tendance à croire que l'implantation du programme engendrera un changement dans la classe. Or, il n'en est pas nécessairement ainsi : un professionnel applique rarement efficacement un changement dont il n'est pas partie prenante.

Quant au Ministère, il est présent dans le processus d'élaboration, mais a cherché, dans le temps, des modes plus appropriés d'intervention. Dans les années 70, par les programmes-cadres, il se contentait de donner des indications générales et se plaçait en position d'aide pour les commissions scolaires. Au début des années 80, il est devenu le maître d'oeuvre de l'élaboration et de la mise en oeuvre des programmes. Par son appareil bureaucratique, il s'est voulu pédagogue en s'appuyant sur des experts. Durant ces deux décennies, l'intervention réelle du ministre est peu présente. Les interventions politiques se font sous la poussée de l'opinion publique et de la critique médiatique, et on a rarement considéré les avis sur les programmes donnés par le Conseil supérieur de l'éducation. Depuis 1993, l'instance politique intervient plus directement afin de faire établir ce que l'école primaire et secondaire doit donner à tous les enfants : intervention concernant le programme de français, Groupe de travail sur les profils de formation du primaire et du secondaire, États généraux sur l'éducation, création du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.

Ces leçons, tirées du passé, doivent nous guider dans la détermination de ce qu'il convient de faire pour réformer le système actuel d'établissement des programmes. Les corrections doivent porter sur trois points :

- les formats de présentation des programmes d'études;
- les mécanismes de supervision, de coordination et de contrôle des activités d'établissement des programmes d'études;
- le rôle des enseignants et des enseignantes dans l'élaboration et la mise en oeuvre des programmes d'études.

## 2.1 Les formats de présentation des programmes d'études

L'examen de la pratique des 30 dernières années nous montre que le format de présentation des programmes d'études a une influence déterminante sur leur mise en oeuvre. Il conditionne la manière dont l'enseignant agit dans la classe. Aussi, le format du programme officiel actuel doit être transformé. Les éléments de mise en oeuvre, sous forme de détermination d'objectifs et de sous-objectifs très spécifiques, ne doivent plus figurer dans un tel document.

### • *Le programme officiel des différentes matières*

C'est le texte officiel, adopté par le ministre, qui doit servir de référence nationale. La fonction même de ce texte et les changements que nous voulons introduire dans la pratique actuelle des curriculums effectifs dans la classe, dictent les éléments que doivent contenir les énoncés officiels des programmes.

Le programme officiel de chacune des matières, pour chacune des étapes annuelles ou pluriannuelles, est un cadre à l'intérieur duquel les enseignants et les enseignantes feront les choix pédagogiques. Pour permettre ces choix, le programme officiel doit avoir les caractéristiques suivantes :

- il doit donner des indications permettant de clarifier, aux yeux des enseignants, la situation et la fonction de cette matière dans l'ensemble du dispositif : place et rôle dans la poursuite des objectifs du cycle, place et rôle dans la séquence de cette matière (cohérence disciplinaire), place et rôle dans le domaine du champ de connaissance du cycle et de l'année (cohérence et intégration avec les matières du même champ de connaissance), interrelations possibles avec les autres matières enseignées la même année (cohérence interdisciplinaire);
- il doit indiquer de façon claire les quelques objectifs visés par le cours et de façon explicite les éléments de connaissance à acquérir et les éléments de compétence à atteindre. Les éléments de connaissance sont les notions, les concepts, les savoirs-faire propres à la discipline. Les éléments de compétence indiquent soit le niveau de maîtrise visé dans l'appropriation des connaissances (initiation ou maîtrise technique), soit le niveau de compétence qui peut être mesuré en fin d'année.

Dans la conception même du programme officiel, on doit tenir compte de certaines préoccupations qui doivent marquer le renouvellement du curriculum d'études :

- le programme doit être pensé de façon à tenir compte de la nécessité de développer chez les élèves des compétences transversales : apprentissages intellectuels, méthodologiques, sociaux;
- le programme doit être pensé de façon que l'approche culturelle soit présente;
- le programme doit être pensé de façon à faire place à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications;
- le programme doit être rédigé dans un langage qui évite le jargon technique et l'utilisation de termes empruntés à des écoles pédagogiques ou didactiques.

Les programmes de la formation de base, c'est-à-dire ceux du primaire et du premier cycle du secondaire, doivent être conçus de telle façon qu'ils tiennent compte de la diversité des aptitudes des élèves. Dans la classe, la prise en considération de l'hétérogénéité ne doit pas se faire par un repli sur les minimums de connaissances, mais par la recherche de démarches adaptées au rythme des élèves. Aussi, la variété des progressions et des démarches étant le moyen concret de tenir compte de la diversité des élèves, le programme doit être conçu de façon à laisser à l'enseignant et à l'enseignante le temps et la liberté d'ajuster les progressions et les exigences, sans pour autant priver les élèves plus lents de l'accès aux contenus communs. Il doit laisser aussi à l'appréciation des équipes-écoles la progression annuelle et l'organisation des séquences.

Le programme officiel ne doit pas présenter la mise en oeuvre du cours, mais il peut donner, dans certains cas, des indications ou des renseignements qui aident cette mise en oeuvre, par exemple :

- une explicitation du contenu des programmes : les raisons qui ont amené à introduire une notion ou à supprimer celle qui faisait partie antérieurement du programme;
- des indications concernant la progression quand elle n'est pas linéaire;
- des indications concernant les types d'activités propres à faire acquérir des savoirs-faire;
- des indications sur la nature et l'ampleur des travaux personnels des élèves en dehors des cours;
- des indications concernant des approches pluridisciplinaires ou interdisciplinaires d'une année ou d'un cycle d'études : sujets d'études, thématiques, organisation d'expositions.

L'ensemble des programmes officiels se présentera sous la forme de deux documents :

- un document de type vertical présentant, pour chaque programme, l'ensemble des cours de ce programme, année après année, afin de permettre de saisir la progression dans la discipline;
  - un document de type horizontal, qui prendrait la forme d'un document de référence établissant, pour le personnel enseignant, le champ de leur action collective. Ce document présenterait, pour chaque année d'études ou pour chaque cycle, l'ensemble du contenu des matières de ces années d'études, afin de permettre de saisir les cohérences interdisciplinaires et les convergences et divergences entre les méthodes des différentes disciplines de ces années. Actuellement, seuls les documents du type vertical existent. Une attention particulière devra être portée à l'élaboration des documents de type horizontal.
- ***Le format des programmes rédigés à destination des parents, du grand public et des élèves eux-mêmes***

Le programme officiel est destiné essentiellement aux enseignants et enseignantes. Il leur indique les références nationales de leur enseignement. Mais, il est indispensable que la connaissance de «ce qui s'enseigne» à l'école soit aussi accessible aux parents, au grand

public, aux élèves eux-mêmes. À l'école, la relation entre l'enseignant et l'élève n'est pas directe, elle est médiatisée par le programme d'études. Or, les programmes d'études, le curriculum d'études de l'école obligatoire, sont d'intérêt public. S'y exprime le projet éducatif, le socle commun des savoirs essentiels que l'on veut transmettre à tous les enfants. Cette information, pour qu'elle soit effectivement visible, doit être accessible dans un autre format que celui du programme officiel.

Cet autre document ne peut avoir la technicité du programme officiel qui établit l'encadrement de l'enseignement, sa destination étant autre. Il doit, cependant, donner des renseignements précis qui permettent aux parents, au grand public et aux élèves de comprendre ce qu'ils feront dans l'année ou dans le cycle et à quelles exigences ils devront satisfaire au terme de cette année ou de ce cycle. Un tel document devrait :

- indiquer les objectifs visés par l'année d'études et le cycle;
- indiquer les objectifs visés par chaque matière de l'année ou du cycle;
- donner de façon synthétique des informations sur les contenus de chacune de ces matières;
- préciser ce que l'élève devra avoir acquis au terme de l'année ou du cycle pour poursuivre ses études à l'échelon supérieur.

## **2.2 Les mécanismes de supervision, de coordination et de contrôle de l'établissement des programmes**

Nous avons reçu le mandat d'examiner l'opportunité de créer une Commission nationale des programmes. Avant de pouvoir répondre à une telle question, il nous faut analyser comment les fonctions de supervision, de coordination et de contrôle sont assumées dans le dispositif actuel et voir si ces mécanismes sont suffisants pour répondre aux travaux d'élaboration et d'établissement des programmes d'études.

### **• *La fonction de supervision***

La supervision, ou surveillance générale, du processus d'établissement des programmes par une instance éloignée des activités d'élaboration des programmes est peu présente dans le système actuel.

Seuls les comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation exercent une fonction de supervision éloignée des activités d'élaboration des programmes d'enseignement moral et religieux confessionnels. Et, cette fonction, qui va jusqu'à l'approbation des programmes, guides pédagogiques et manuels, leur est reconnue dans la Loi du Conseil supérieur de l'éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation lui-même, de par son mandat général, peut donner au ministre des avis, sur l'un ou l'autre programme d'études, ou le ministre peut lui demander un avis sur ces questions. Mais ces interventions restent ponctuelles, elles ne prennent pas en charge le pilotage général de l'établissement des programmes, comme le font les comités confessionnels pour les cours d'enseignement moral et religieux.

Or, il est de plus en plus clair, pour tous les intervenants, que le système actuel doit être corrigé sur ce point. La détermination préalable des orientations qui doivent présider à l'élaboration des programmes ne doit pas être faite par les seules personnes qui participent à leur mise en oeuvre. Les personnes à qui ce mandat de supervision générale devrait être confié doivent certes connaître les sujets en cause, mais elles doivent tout autant avoir une certaine distance par rapport à la mise en oeuvre. La création ministérielle du Groupe de travail sur les profils de formation (comité Corbo) et celle de notre groupe de travail visaient explicitement cet effet. Mais, il y a intérêt que l'exercice d'un tel rôle ait un certain caractère de permanence. L'établissement des programmes d'études de l'enseignement obligatoire requiert l'intervention de personnes qui, sans être des spécialistes du curriculum, ont acquis une réputation pour leur intégrité, leur clairvoyance, leur engagement pour ce qui regarde la chose publique. Et, les responsables des activités d'élaboration doivent pouvoir s'adosser sur les orientations émanant d'une instance dont la légitimité est reconnue. Cela devrait, en outre, diminuer les demandes de sollicitation de l'arbitrage du ministre, en cours de processus, et rendre plus difficile l'organisation des lobbies disciplinaires.

- ***La fonction de coordination***

La fonction de coordination d'ensemble est peu présente dans le système actuel parce que la logique de l'organisation des programmes d'études ne le demande pas. Cette logique est celle de l'organisation d'un ensemble mécanique. Une fois décidée la place de chacune des disciplines dans la grille-matières, l'établissement des programmes de chacune d'entre elles suit sa logique de développement propre. La cohérence verticale des matières à travers les années d'études est recherchée. La cohérence horizontale, elle, à une même année, est négligée. Et, nous avons vu que cette conception mécanique avait comme effet de pousser à la balkanisation des programmes d'études.

Dans un tel système, la fonction de coordination peut se limiter à celle des processus administratifs de l'établissement des programmes. Quant au contenu, chaque unité peut vivre son développement propre, répondant à la seule problématique de la matière.

Or, les travaux à mener dans la refonte des programmes obéissent à une toute autre logique. Cette logique est celle d'un ensemble organique, où l'importance est aussi donnée aux relations entre les éléments. Dans un tel système, les fonctions de coordination doivent être clairement assumées. Et, comme il faut passer d'un système à un autre, elles doivent l'être fermement. En effet, des opérations d'intégration, exigeant une coordination ferme, devront être assurées à court terme : intégration poussée des disciplines et matières dans un domaine de connaissance, développement vertical des programmes d'études par cycle et à travers les cycles de la formation de base, tout en se préoccupant à chaque année d'études ou à chaque cycle des interrelations horizontales entre les disciplines d'un même champ de connaissance et celles de l'ensemble des disciplines ou matières d'une même année d'études.

De plus, il faudra aller à contre-pente d'un système où la demande d'éléments nouveaux de connaissance donnait lieu à des demandes de création de nouveaux cours. Pour contrer cette tendance, nous proposons d'intégrer des apprentissages transversaux dans le curriculum global et les éléments de contenus connexes les plus pertinents dans les pro-

grammes d'études. Or, une telle opération ne peut être laissée à la seule initiative des concepteurs de programmes d'études. Elle doit être coordonnée. Les apprentissages qu'il faut assurer doivent être préalablement établis, leur insertion dans les différentes disciplines ou matières doit être précisée et il faut s'assurer qu'elle l'est effectivement.

- ***La fonction de contrôle***

La fonction de contrôle existe dans le système actuel, mais elle s'exerce à l'intérieur de la logique du système compartimenté. Chaque responsable de programme du Ministère exerce le contrôle sur les activités d'établissement de programmes dont il a la responsabilité. Au-dessus de lui, dans ce système, le contrôle est administratif.

Or, les travaux à mener dans l'établissement des programmes, leur ampleur, leur complexité et la nouveauté des approches proposées par rapport à la situation actuelle exigeront un contrôle de type plus organique afin de s'assurer que les programmes établis correspondent bien aux orientations et aux encadrements arrêtés.

Cette instance de contrôle doit être assez proche de ceux et celles qui coordonnent les opérations d'établissement des programmes. En effet, il est important que les interactions puissent avoir lieu au cours du processus d'élaboration des programmes et que des corrections de parcours puissent être établies avant le terme de l'élaboration.

- ***Une Commission nationale des programmes?***

Pour que soient accomplies les tâches d'établissement des programmes d'études, les fonctions de supervision, de coordination et de contrôle exercées dans le système actuel devront l'être dans un tout nouvel environnement. Il nous faut faire des propositions pour qu'il en soit ainsi. Mais, cette situation ne nous est pas particulière. L'importance accordée, actuellement, dans différents pays, au renouvellement du curriculum, les conduit à revoir leur dispositif d'établissement des programmes. Nous avons examiné deux créations récentes représentant deux modèles différents.

- Le Conseil national des programmes en France. C'est un organisme de création récente (1990) qui donne des avis et adresse des propositions au ministre de l'Éducation nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des « connaissances » pour l'école primaire et secondaire. Cet organisme n'élabore pas les programmes, mais il donne son avis sur la composition des groupes qui sont chargés de les faire et sur les conclusions des travaux de ces groupes. Cet organisme est indépendant et ses rapports sont rendus publics. Compte tenu des personnalités qui le composent, cet organisme a un grand pouvoir d'influence.
- Le *School Curriculum and Assessment Authority* en Angleterre. Cet organisme de création récente (1993) est le résultat de la fusion de deux organismes créés par la Loi de la réforme de 1988 : le *National Curriculum Council* se préoccupait de tous les aspects du curriculum et le *School Examination and Assessment Council* qui s'occupait de l'évaluation. Il existe, en Angleterre, une tradition en vue de distinguer la responsabilité politique de celle des experts dans le domaine de l'éducation. L'organisme créé a en fait un mandat très large et des pouvoirs de décision et de production.

À la suite de l'examen de ces deux modèles, nous sommes arrivés à la conclusion que l'évolution de notre système d'établissement des programmes doit s'inspirer du modèle français plutôt que du modèle anglais, pour les deux raisons suivantes :

- le modèle français veut corriger une situation analogue à la nôtre. Dans les deux cas, le ministère de l'Éducation joue un rôle important dans l'encadrement général des études (établissement des programmes, évaluation). La création du Conseil national des programmes veut, en France, faire contrepoids à la seule responsabilité des spécialistes du Ministère (elle est exercée par les inspecteurs généraux) dans l'établissement des programmes. Le modèle anglais, lui, vise à corriger une situation qui n'est pas la nôtre. Jusqu'à présent, une grande autonomie était laissée aux écoles et aux districts dans l'établissement des programmes d'études. La Loi de la réforme de 1988 a voulu corriger cette situation en centralisant les pouvoirs en matière de curriculum et d'évaluation. Mais, plutôt que de confier au ministère de l'Éducation l'exercice de ces pouvoirs centralisés, la Loi de 1993 les confie à un organisme ayant autorité sur les curriculums et l'évaluation.
- le modèle anglais arrive à concilier les exigences de la centralisation (les écoles et les districts ont moins de pouvoirs en matière d'établissement des programmes) et de la décentralisation (ces pouvoirs sont exercés par un organisme indépendant du Ministère). Ce modèle présente donc le sens d'une évolution souhaitable. Mais, proposer actuellement un tel modèle, pour nous, entraînerait des bouleversements au moment où d'autres éléments du système d'éducation sont eux aussi remis en cause. La mise en oeuvre d'une telle structure ferait perdre un temps précieux, alors que les tâches concernant les contenus et le renouvellement des programmes d'études ne peuvent attendre. Il faut aussi noter que le modèle anglais est le fruit d'une évolution dont la première étape a été la création d'un Comité national des programmes.

Il nous paraît donc nécessaire que soit créée, à court terme, une Commission nationale des programmes pour la période où des travaux importants de refonte et d'élaboration des programmes devront être menés. Pendant cette période, cette instance serait responsable de l'établissement des orientations et des encadrements généraux qui serviront de guides pour établir les programmes. La responsabilité de la rédaction des programmes resterait sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Mais la Commission nationale, au terme du processus, donnerait, avant approbation par le ministre, un avis sur les programmes proposés.

Une telle instance est indispensable pour que la supervision, la coordination et le contrôle des opérations de refonte des programmes soit menés avec célérité et cohérence.

De plus, il nous paraît opportun que cette Commission nationale des programmes ait un caractère de permanence. En effet, une telle commission permettrait :

- d'entretenir une réflexion permanente sur le curriculum et les programmes;
- de jeter un regard plus libre sur les programmes et sur le curriculum parce que mieux protégée de la pression des groupes d'intérêt, des aléas de la politique et des réactions de l'opinion publique;

- de fonder des recommandations sur des analyses solides plutôt que sur des rapports de force de groupes d'intérêt;
- d'assurer une continuité dans l'évolution des programmes d'études et de les ajuster au fur et à mesure de l'arrivée de nouveaux besoins ou de nouvelles connaissances;
- de favoriser une vision d'ensemble du curriculum et des contenus des programmes;
- d'entreprendre des changements en profondeur et à long terme plutôt que de réagir aux pressions et aux circonstances;
- de maintenir un groupe d'experts généralistes auquel on peut en tout temps avoir recours au lieu d'avoir à en créer un chaque fois qu'il y a un état d'urgence;
- de constituer un lieu où l'interaction entre des personnes qualifiées provenant d'horizons divers est rendue possible;
- d'augmenter la crédibilité des recommandations parce que l'organisme ne peut être soupçonné d'opportunisme politique.

### **2.3 Le rôle des enseignants et des enseignantes dans l'établissement et la mise en oeuvre des programmes d'études**

Le curriculum d'études réel est celui qui est appliqué dans les classes et le meilleur des curriculums officiels ne pourra faire fi de cette réalité. Or, la qualité de l'enseignement dépend de la qualité de l'acte professionnel des enseignants et des enseignantes. Encore faut-il un espace pour qu'un tel acte puisse s'exercer. Et, pour qu'il le soit, cette expertise professionnelle doit être sollicitée au moment de l'établissement des programmes, elle doit aussi pouvoir s'exercer pleinement au moment de leur mise en oeuvre, elle doit enfin être alimentée par un environnement qui facilite l'innovation.

#### **• *La participation des enseignants et des enseignantes à l'élaboration des programmes***

Actuellement, les associations professionnelles d'enseignants, des représentants de mouvements pédagogiques sont associés aux opérations d'établissement des programmes, mais les enseignants du terrain le sont peu. La logique du système mis en place tend à les considérer comme des applicateurs et non comme des experts. Or, cette conception de leur rôle doit être changée. Ce sont des professionnels et il faut donc utiliser leur expertise de professionnel de terrain. Il faut donc faire la part la plus large possible, dans l'élaboration des programmes, aux enseignants et enseignantes qui enseignent ces programmes. S'ils ne peuvent être ceux ou celles qui déterminent «ce qui doit être enseigné», on ne peut se passer de leur expertise pour s'assurer au moins que ce qui est proposé est réalisable.

Au minimum, l'année précédant la mise en oeuvre d'un nouveau programme, une structure efficace d'échanges doit être mise en place pour recueillir l'avis du plus grand nombre de praticiens et de praticiennes sur la pertinence et la faisabilité de ce qui est proposé. Ces retours de consultation permettront de mesurer l'écart entre les spécialistes et les pro-

fessionnels du terrain. Les contenus proposés deviendront alors objets de dialogue et non de simples exercices imposés. Au terme du processus, des corrections pourront être apportées. Parfois, des choix refusant les consensus artificiels devront se faire, mais les points de vue auront eu l'occasion de s'exprimer. Dans tous les cas, la rétroaction du résultat du processus et de son incidence sur le programme proposé devra être assurée.

On peut solliciter une participation plus grande encore des enseignants dans l'élaboration des programmes en les associant aux différentes étapes du processus et non seulement à son terme. Nous pensons que l'expérimentation d'un tel processus d'élaboration de programmes doit être essayée pour l'un ou l'autre programme.

- ***La participation des enseignants et des enseignantes à la mise en oeuvre des programmes d'études***

Dans les écoles, les équipes-écoles, disciplinaires ou interdisciplinaires, feront les choix pédagogiques adaptés aux élèves à partir de l'instrument de travail qu'est le programme officiel. C'est pourquoi il ne faut plus proposer un modèle détaillé de mise en oeuvre mais se contenter de donner quelques indications éclairant les enjeux de cette mise en oeuvre.

Nous ne proposons pas non plus que des guides pédagogiques d'accompagnement soient élaborés par le Ministère. Les initiatives des associations professionnelles des disciplines et les réalisations des équipes-écoles devraient être suffisantes pour susciter et entreprendre la création d'outils qui s'avèreraient nécessaires.

Pour les mêmes raisons, nous pensons que le Ministère doit ajuster certaines de ses pratiques à l'égard du processus d'approbation du manuel scolaire. D'ailleurs, les possibilités créées par les nouvelles technologies de l'information vont remettre en cause les fonctions actuelles du manuel.

Nous croyons que le ministre de l'Éducation devrait continuer à approuver les manuels scolaires, ou tout matériel didactique de base qui en tient lieu. Il devrait toutefois modifier ses pratiques sous deux aspects. D'abord, nous pensons, comme l'avait d'ailleurs recommandé le rapport Lacoursière, que les conditions d'approbation du matériel didactique de base devraient être assouplies «de façon à laisser davantage de place à l'imagination créatrice et à la responsabilité des auteurs (et des éditeurs), dans le respect toutefois des grandes orientations» et du contenu des programmes d'études. Puis, le ministre, de façon à laisser une distance stratégique entre l'instance évaluatrice et l'instance de décision, devrait confier à un organisme externe au Ministère la responsabilité d'évaluer le matériel didactique de base et lui faire des recommandations quant à son approbation.

Pour les écoles anglophones, les mécanismes de production devront être adaptés à l'exiguïté du marché.

- ***Un organisme d'innovation pédagogique au service des enseignants et des enseignantes?***

Nous n'avons pas reçu le mandat d'examiner s'il est pertinent qu'un tel organisme soit créé. Mais, au terme de ce processus d'analyse du système d'établissement des programmes d'études, cette question s'est posée à nous, pour les deux raisons suivantes :

- les changements que nous proposons conduisent à alléger l'intervention du ministère de l'Éducation dans l'établissement des programmes d'études. Or, cette réalité existe déjà dans de nombreux pays, plus particulièrement dans les pays de tradition anglo-saxonne. Une étude que nous avons commandée montre que, dans les systèmes qui confient à l'école une plus grande responsabilité en matière d'explicitation et d'adaptation du contenu des programmes — ce qui n'est pas toutefois encore ce que nous proposons —, des organismes publics ou privés prennent en charge le développement des ressources didactiques.
- la prise en considération de la responsabilité professionnelle des enseignants et des enseignantes commande une organisation structurée de l'information en matière de ressources et de méthodes pédagogiques. La mise en oeuvre d'un tel système d'information implique de la recherche sur les besoins des enseignants et des enseignantes mais aussi une analyse critique des productions et des méthodes pédagogiques. De plus, l'exercice de cette responsabilité doit être stimulé par le soutien à l'innovation. Ici encore, un tel soutien gagnerait à être organisé et appuyé sur la recherche. Au cours des États généraux sur l'éducation, il est clairement apparu qu'il y avait, en cette matière, un vide que l'actuelle recherche universitaire en éducation ne pouvait pas combler.

Nous ne sommes pas en mesure de dire si un organisme devrait prendre en charge les problèmes relatifs à la production de documents didactiques. Pour répondre de façon certaine à cette question, il nous faudrait faire une analyse des réalisations passées en ce domaine, examiner les raisons qui ont conduit au démantèlement de la Direction générale des moyens d'enseignement du ministère de l'Éducation et du Centre APO-Québec, par exemple, étudier les conditions actuelles du marché des productions privées d'instruments didactiques, juger de leur valeur, etc., ce que nous ne sommes pas en mesure de faire. Nous voudrions cependant dire que l'examen du passé ne peut servir à lui seul pour déterminer ce qu'il faudrait faire à l'avenir. Le système actuel d'établissement des programmes, en déterminant un modèle de mise en oeuvre auquel vient se greffer un manuel approuvé selon sa conformité avec ce modèle, ferme le jeu de la variété des moyens didactiques. Or, les nouveaux dispositifs que nous proposons ouvrent au contraire ce jeu. Plus généralement, le discours pédagogique s'est intéressé, surtout chez nous, à la relation entre les élèves et le maître et plus rarement à «ce qui doit être enseigné». Or, l'intérêt nouveau porté au curriculum d'études — et il s'agit là d'un changement radical — ouvrira dans les années qui viennent un champ où «ce qu'il faut enseigner» et les questions didactiques concernant les différentes disciplines à enseigner prendront de plus en plus d'importance. Il faudra donc se préoccuper de ce champ nouveau et il n'est pas certain que les simples initiatives individuelles seront suffisantes pour permettre des progrès.

Par contre, nous sommes certains que le soutien à l'information sur les méthodes et le matériel didactique, comme le soutien à l'innovation, ne peuvent être laissés au libre marché. L'organisation d'un tel soutien doit-il relever directement du Ministère ou être assuré par un organisme privé? Les modèles d'organismes remplissant ces fonctions sont divers. Mais, la tendance actuelle est de créer des organismes ayant une autonomie assurée par une loi, où les différents partenaires du secteur de l'éducation sont présents et dont le financement est assuré par les fonds publics et privés. Car de tels organismes existent dans d'autres pays.

L'examen de l'hypothèse de la création d'un organisme voué au soutien à l'innovation pédagogique des enseignants et des enseignantes ne faisait pas partie de notre mandat. Mais la logique des propositions de transformation du système d'établissement des programmes nous a laissé entrevoir cette hypothèse. Aussi, nous pensons que cette question doit être examinée très sérieusement.

# L'évaluation des apprentissages et la sanction des études

L'évaluation, et son compagnon essentiel, l'examen, sont, depuis fort longtemps, associés à l'éducation. En Chine, aussi loin que durant la dynastie des Zhou, les chroniqueurs mentionnent des examens. Déjà, à la fin du septième siècle de notre ère, un système d'évaluation par des examens et des tests était bien en place dans tout l'empire chinois.

Encore aujourd'hui, examens et tests de toutes sortes jalonnent, de façons bien diverses faut-il en convenir, le parcours scolaire des élèves de la plupart des pays. Examen du baccalauréat en France, épreuves des divers *examinations syndicates* au Royaume-Uni, *Scholastic Aptitude Test* (SAT) aux États-Unis, épreuves uniques au Québec sont autant d'expressions d'une même réalité, c'est-à-dire des moyens externes à l'école visant à évaluer les apprentissages des jeunes en vue d'une reconnaissance officielle.

Mais ce n'est que depuis une vingtaine d'années que l'évaluation est vue comme pouvant faire partie du processus d'enseignement et d'apprentissage et que l'on a commencé à distinguer l'évaluation *formative* (celle qui intervient en cours d'apprentissage) de l'évaluation *sommative* (celle qui sanctionne au terme de la période prévue pour l'apprentissage).

L'évaluation étant l'une des composantes importantes du curriculum, la ministre de l'Éducation a demandé au Groupe de travail d'examiner divers aspects de l'évaluation, tels la sanction des études et la forme des bulletins scolaires.

## 1. LA PLACE DE L'ÉVALUATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

La place que l'évaluation occupe dans le système éducatif des divers pays est très variable et ce, tant pour des raisons culturelles que pour des raisons politiques ou pédagogiques. Ainsi, elle est pratiquement inexistante dans des pays comme le Danemark et la Suède. Dans ces pays, les élèves, jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans, ne peuvent avoir d'échecs ni redoubler puisqu'ils ne reçoivent pas de notes. En effet, un échec serait perçu comme «un déséquilibre entre l'habileté de l'élève, ses capacités naturelles et le profit qu'il retire de l'enseignement» (Vaniscotte). Le seul examen obligatoire au Danemark est administré à la fin des études secondaires et il n'a pas d'incidence sur les études futures. Les enfants sont maintenus dans une apparente égalité.

Dans les pays germaniques, comme l'Allemagne, les Pays-Bas et le Luxembourg, l'orientation précoce des enfants permet d'éviter la problématique de l'échec et du redoublement et rend donc impossible toute comparaison avec d'autres pays à cet égard. On considère que l'enfant qui a des échecs scolaires est d'abord un enfant mal orienté. Dans certains pays, une proportion importante des enfants sont dirigés vers une formation professionnelle courte dès le début de l'enseignement secondaire; l'enfant dans cette situation n'est pas considéré en situation d'échec.

Des pays comme la France, la Grande-Bretagne, et la plupart des États américains et des provinces canadiennes, appartiennent à une catégorie intermédiaire où existent des diversifications internes et des options. La procédure d'évaluation, qui est généralement considérable, se fait à la fin de chaque cycle, quand ce n'est pas à la fin de chaque année. Le redoublement est souvent considéré comme une façon de faciliter la mise à niveau et l'échec scolaire est possible.

Au Québec, avant 1980, l'évaluation n'était pas un élément important du curriculum. Elle n'était généralement pas considérée comme faisant partie intégrante de l'enseignement et sa place était mince, et souvent inexistante, dans les programmes de formation des maîtres. En 1981, toutefois, une *politique ministérielle d'évaluation pédagogique* était instaurée qui proposait de mettre l'évaluation pédagogique au cœur de l'activité éducative. De nombreuses commissions scolaires firent de l'évaluation un thème privilégié du perfectionnement du personnel enseignant et de nouveaux spécialistes, experts en docimologie et dans des domaines connexes, firent leur entrée dans les écoles et dans les centres administratifs des commissions scolaires. En dépit de certaines dérives, il est indéniable que des progrès énormes ont été accomplis.

Une insistance nouvelle a alors pris forme pour distinguer *l'évaluation formative*, qui est définie comme un processus d'aide à l'élève en cours d'apprentissage, de *l'évaluation sommative*, qui arrive comme un bilan au terme de la période prévue pour l'apprentissage. Cette distinction pose encore des problèmes de compréhension dans plusieurs milieux, ce qui a engendré une certaine confusion, notamment en ce qui a trait à la forme du bulletin scolaire dit *descriptif*. On en est venu aussi à surestimer la vertu des instruments de mesure au détriment du jugement même de l'enseignant ou de l'enseignante.

Des regroupements d'enseignants et d'enseignantes, comme l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMEE), furent très actifs, à l'instar du Ministère lui-même, dans la promotion des activités d'évaluation à l'école; à tel point que l'évaluation en est venue à prendre trop de place dans certains milieux et plusieurs enseignants commencèrent à déplorer le fait qu'ils évaluaient trop et n'avaient plus assez de temps pour enseigner.

De nombreux domaines reliés à l'évaluation des apprentissages mériteraient une attention. Ce n'est toutefois pas l'objet du mandat que la ministre de l'Éducation nous a confié et le temps dont nous disposons ne nous permettrait pas, de toute façon, de les étudier tous. Aussi allons-nous limiter notre examen aux sujets suivants :

- les correctifs nécessaires dans le domaine de l'évaluation;
- la sanction des études secondaires;
- la mise en place d'un mécanisme national d'évaluation des apprentissages;
- la mise à jour de la politique ministérielle d'évaluation des apprentissages.

## **2. PROPOSITIONS DE CORRECTIFS DANS LE DOMAINE DE L'ÉVALUATION**

On s'entend généralement pour identifier les principales fonctions de l'évaluation comme étant les suivantes:

- soutenir la progression de l'apprentissage chez l'élève;
- établir, après une période significative, le bilan des apprentissages réussis et le degré de leur maîtrise;

- assurer la régulation du système, inviter à la correction des faiblesses observées et influencer le développement des apprentissages et ce, dans l'école, sur un territoire donné ou dans tout le Québec;
- rendre compte à la population et l'informer de l'état de l'éducation.

S'il y a lieu de recentrer l'école sur l'essentiel, d'y introduire plus de rigueur, d'en rehausser le niveau culturel, d'en faire davantage et mieux le foyer du développement des compétences intellectuelles, méthodologiques et sociales, il faut corriger certaines pratiques et préconiser une nouvelle orientation dans le domaine de l'évaluation.

Nous croyons que des correctifs sont nécessaires quant aux bilans des apprentissages à la fin de chaque cycle, à l'égard de la nature et de la forme des instruments d'évaluation utilisés, à l'égard de l'évaluation de la langue d'enseignement ainsi que de la forme du bulletin scolaire, particulièrement au primaire.

## 2.1 Le bilan des apprentissages

Le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation suggère que l'évaluation serve d'abord le cheminement de l'élève et qu'elle soit «utilisée avec modération plutôt que de constituer le but de l'enseignement» (page 6).

Il est largement constaté que l'une des causes les plus importantes du redoublement au secondaire, puis de l'échec, de la non-diplomation et de l'abandon, est le cumul des retards pédagogiques. L'école doit intervenir au moment voulu. **Nous recommandons** donc de mettre l'accent *sur le bilan des apprentissages* à la fin de chacun des cycles du primaire et du premier cycle du secondaire, de façon à préciser clairement les déficits par rapport aux résultats attendus et appliquer les mesures requises de remédiation et de soutien pour *tous* les élèves qui en ont besoin et non seulement pour ceux et celles qui ont des handicaps lourds. Les cycles de deux ans au lieu de trois que nous recommandons pour le primaire devraient favoriser ces efforts de remédiation. Chaque école devrait inscrire dans sa politique d'évaluation les modalités retenues pour effectuer ces bilans d'apprentissage ainsi que les mesures de soutien à mettre en oeuvre auprès des élèves pour lesquels des déficits sont diagnostiqués.

La responsabilité de faire ces bilans devrait d'abord revenir à *l'école*, aidée de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation.

Étant donnée sa responsabilité en matière de planification, de contrôle, d'évaluation et de soutien à l'école, la *commission scolaire* devrait imposer des épreuves uniques dans les disciplines que prévoit la Loi et déterminer une planification quinquennale de ses interventions dans le domaine du soutien à l'évaluation des apprentissages.

Enfin, le *ministère de l'Éducation* devrait assumer un rôle général de soutien à l'évaluation des apprentissages. Il pourrait notamment proposer des épreuves d'appoint facultatives dans certaines disciplines pour la fin de chaque cycle du primaire et imposer des épreuves uniques, et ce, en vue de la sanction des études à la fin du premier cycle du secondaire et à la fin du secondaire.

Par ailleurs, la pratique de l'évaluation formative, c'est-à-dire celle qui accompagne la démarche d'apprentissage de l'élève, doit être formellement encouragée, et les programmes de formation initiale des maîtres de même que les activités de formation continue du personnel enseignant doivent contribuer, de toute nécessité, à préparer les enseignants dans cette fonction primordiale de l'acte éducatif. Il est intéressant de noter que le terme anglais «assessment» (évaluation) tire son origine du terme français «asseoir» et qu'il contient l'idée de «s'asseoir à côté de l'élève pour l'aider dans son apprentissage».

## 2.2 Les changements à apporter dans la nature et la forme des instruments de mesure

Depuis quelques décennies, les épreuves d'évaluation dites objectives, ou standardisées, généralement à choix multiple, ont eu la vogue au Québec, comme un peu partout dans le monde et particulièrement dans les pays occidentaux.

Créés durant la Première Guerre mondiale, les tests objectifs ont connu un essor fulgurant quand on inventa le procédé de la correction mécanisée des feuilles de réponses. Dès lors, tous les champs de l'apprentissage ont été pris d'assaut par les questions à choix multiple, sauf, en fait, les domaines de la formation professionnelle et des arts. Les vertus des examens objectifs sont bien connues : leur administration est peu coûteuse, ils peuvent être administrés à de très grandes populations dans des conditions semblables, ils sont fiables et les résultats sont comparables. Mais, en réalité, ce qui est objectif dans le processus, c'est la correction, les questions, elles, n'ayant rien de nécessairement objectif.

C'est à l'aide des épreuves objectives que les pays, États ou provinces ont pu se doter de systèmes généralisés d'évaluation et que des dispositifs nationaux (comme le *National Assessment of Educational Progress* aux États-Unis), ou interprovinciaux (comme le Programme d'indicateurs de rendement scolaire du CMEC au Canada), ou internationaux (comme l'*International Assessment of Educational Progress* ou les épreuves de l'*Institute of Educational Assessment*) ont pu être mis en place et fournir des renseignements précieux sur la santé des systèmes éducatifs.

Mais, au cours des années 80, notamment sous l'impulsion de Sizer et de Fredericksen aux États-Unis, les examens objectifs ont fait l'objet de nombreuses critiques. Selon la loi de **WYTIWYG** (*What You Test Is What You Get*), on a commencé à plaider en faveur de ce qu'on a appelé une «évaluation authentique». On reprochait aux épreuves à choix multiple de s'attarder aux aspects les plus facilement mesurables de l'apprentissage, comme la connaissance et la compréhension, et de négliger les mécanismes intellectuels plus complexes, comme la résolution de problèmes, l'analyse ou la synthèse, l'expression orale et écrite, etc. On reprochait aussi aux épreuves objectives le fait que les élèves ne rédigeaient pas et que l'école était ainsi privée d'occasions privilégiées de promouvoir l'apprentissage et l'usage de la langue écrite. On disait aussi que les épreuves objectives ne favorisaient pas la réflexion en ne donnant pas aux élèves la possibilité d'expliquer leurs réponses et d'explicitier leur pensée.

Des critiques de cet ordre ont eu leurs échos au Québec et ont contribué à infléchir la tendance dominante des examens objectifs. Ainsi, et de façon pionnière parmi les provinces canadiennes, le ministère de l'Éducation du Québec administre, depuis 1986, une épreuve de français écrit (composition) corrigée de façon centralisée, en 5<sup>e</sup> secondaire. De plus, depuis

quelques années, il a introduit dans la plupart des épreuves uniques de fin d'études secondaires des questions «à réponses construites», c'est-à-dire exigeant de la part de l'élève de courtes réponses écrites; cette démarche est néanmoins demeurée jusqu'ici assez timide.

Les développements des dernières années dans le domaine de l'évaluation, tant aux États-Unis (dans le *performance assessment*) qu'ici même au Québec, indiquent, en effet, qu'il y a lieu d'aller beaucoup plus loin. D'ailleurs, les changements importants que nous recommanderons quant à la forme et au contenu des programmes d'études, présentement formulés selon une hiérarchie complexe d'objectifs, militent aussi en faveur de moyens d'évaluation mieux accordés à des visées éducatives plus rigoureuses qui préconisent le développement de l'esprit critique mais aussi de savoirs génériques. Bref, on pourrait dire qu'il faut «*mesurer ce qu'on valorise plutôt que de valoriser ce qu'on mesure*».

Ainsi, **nous recommandons** que les épreuves d'évaluation développées tant par les écoles que par le ministère de l'Éducation, aux fins de contribuer à l'évaluation individuelle des apprentissages des élèves, délaissent la forme dite objective (à choix multiple, par exemple) et qu'elles soient plutôt composées de *questions ouvertes*, c'est-à-dire empruntant aux modèles qui demandent, par exemple, des réponses avec argumentation, des réponses libres, des réponses illustrées par des données, des réponses orales, des activités pratiques, des portfolios particulièrement pour les disciplines artistiques, etc. Ce type d'instrument de mesure correspond davantage aux visées d'intégration des savoirs et de développement de l'esprit de synthèse que préconise la réforme que nous proposons.

### 2.3 Le cas particulier de l'évaluation des apprentissages de la langue d'enseignement

L'apprentissage de la langue d'enseignement, le français ou l'anglais, comme matière scolaire et comme compétence transversale, est primordial puisqu'il contribue largement à assurer le succès de tous les autres apprentissages, et l'école joue un rôle de tout premier plan quand il s'agit d'apprendre à *lire et à écrire*. Plusieurs reproches sont adressés à l'école quant à l'insuffisance de sa performance dans ce domaine, et l'un de ceux-là concerne particulièrement l'évaluation des acquis.

On reproche d'abord à l'école de laisser des élèves progresser du primaire au secondaire, puis de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire alors qu'ils ont de graves carences en lecture et en écriture. On reproche souvent à l'école de laisser le seul enseignant responsable de la langue d'enseignement s'occuper de la correction et de la valorisation de la langue. Il apparaît évident en effet que le problème de l'apprentissage de la langue, et de l'écriture en particulier, ne pourra être réglé tant qu'il demeurera, à l'école, la seule responsabilité du professeur de français ou d'anglais, et tant qu'on ne se souciera pas de la qualité de la langue dans les autres matières. La qualité de l'écriture implique la clarté du message, la cohérence du texte (même s'il est court), l'emploi d'un lexique approprié, l'utilisation d'une syntaxe correcte, la conformité de l'orthographe d'usage et le respect des règles de l'orthographe grammaticale.

**Nous recommandons** donc que, à partir du premier cycle du primaire jusqu'à la fin du secondaire, la qualité de la langue écrite soit une préoccupation constante de tous les enseignants et de toutes les enseignantes et dans toutes les matières, selon une approche que les Anglo-Saxons appellent «*literacy across the curriculum*». Pour qu'une telle mesure puisse être réellement appliquée, nous proposons, pour les travaux autres que ceux de la classe de

français ou d'anglais, un jugement global de l'enseignant sur la qualité de l'écriture. Il ne peut s'agir de souligner et de compter toutes les fautes, d'examiner tous les détails, mais plutôt de porter un jugement global sur la qualité de l'écriture de l'élève, et ce, compte tenu de la classe où est rendu l'élève dans son parcours scolaire.

**Nous recommandons** que, pour tous les travaux écrits, dans toutes les matières, selon la tâche demandée à l'élève, *jusqu'à 5 p. 100 des points* soient attribués pour la qualité de l'écriture. À cette fin, nous suggérons que le ministère de l'Éducation mette au point des échelles d'appréciation appropriées, simples à utiliser, pour chaque cycle du primaire et du secondaire, à l'usage de tous les enseignants et pour toutes les disciplines autres que le français. Nous suggérons aussi que les personnes qui ont la charge d'enseigner la langue d'enseignement agissent comme ressources auprès de leurs collègues dans cette entreprise.

## 2.4 Le bulletin scolaire

Les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire stipulent que les parents doivent recevoir annuellement au moins cinq communications sur le rendement scolaire et le comportement de leur enfant, quatre de ces communications devant être des bulletins scolaires. Pour l'enfant qui éprouve des difficultés, il est établi que les parents doivent recevoir un rapport chaque mois.

Le nombre annuel de bulletins scolaires ne pose pas problème et, ainsi, **nous recommandons** que ce nombre soit maintenu à quatre.

Par contre, il semble que la cinquième communication (qui n'est pas un bulletin scolaire et qui prend, dans les faits, des formes multiples y compris une simple lettre de la direction de l'école aux parents) crée des difficultés. Il semble également que la fréquence des rapports aux parents des élèves qui éprouvent des difficultés (un rapport par mois) ainsi que les formules utilisées posent des problèmes. Voilà pourquoi **nous recommandons** que ce soit le Conseil de l'établissement, s'il le juge à propos, après consultation des parents, qui détermine les modalités de communication particulière aux parents des élèves, autres que le bulletin scolaire.

Mais, les doléances les plus souvent exprimées au sujet du bulletin scolaire touchent sa forme et son contenu, surtout au primaire, et on s'en prend souvent au bulletin dit *descriptif*. Dans un avis au ministre de l'Éducation intitulé *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver* (1992), le Conseil supérieur de l'éducation, tout en demandant que le bulletin s'harmonise avec les pratiques d'évaluation, recommandait de clarifier et de simplifier les formulaires : «Il importe de se rappeler que le bulletin ne devrait inclure qu'un nombre limité de descripteurs, centrés sur les apprentissages essentiels de chaque matière». Il recommandait au ministre de l'Éducation «de rappeler aux milieux scolaires quelques balises essentielles dans l'élaboration des bulletins, dont celles de la *clarté et de la simplicité*».

Dans un avis récent à la ministre sur le curriculum du primaire et du secondaire, la Fédération des comités de parents réclame un bulletin scolaire plus uniforme *plus lisible et aéré*. «L'évaluation devrait être, non seulement cohérente avec les objectifs des programmes, mais permettre aux parents de suivre les progrès de leur enfant comme d'en comprendre les ratés et de savoir où et en quoi ils peuvent l'aider».

Il faut rappeler que le bulletin descriptif, qui n'est pas établi dans toutes les écoles puisqu'il s'agit d'une décision relevant de la commission scolaire selon les dispositions actuelles des régimes pédagogiques, et dont le contenu, la forme et le volume varient énormément d'un milieu à un autre, s'est répandu, à compter du début des années 80, comme un instrument accompagnant les nouveaux programmes d'études et devant, dans l'esprit de plusieurs, aider à leur implantation à cause du nombre et de la complexité des objectifs. Le bulletin descriptif est souvent difficile à comprendre pour les parents et difficile à administrer pour le personnel enseignant.

Tout en voulant favoriser une certaine uniformité, faciliter pour les parents la lecture des rapports d'évaluation en provenance de l'école et promouvoir une certaine culture de la notation, c'est-à-dire l'émergence d'un consensus social implicite minimum sur la signification des notes, le Groupe de travail est toutefois conscient que, dans certains milieux, des acquis sont à conserver puisque les parents et l'école ont convenu d'un contenu de bulletin dont ils ne voudraient pas se départir. Il ne s'agit pas ici de vouloir réparer ce qui fonctionne bien. Cependant, trop d'insatisfactions commandent certains correctifs dans ce domaine.

Voilà pourquoi **nous recommandons** que, pour le primaire, deux ou trois modèles de bulletin scolaire, clairs, simples et de lecture facile pour les parents, soient proposés aux écoles par le ministère de l'Éducation. Les écoles qui souhaiteront adopter un autre contenu devront le faire adopter par le Conseil de l'établissement après consultation des parents.

En ce qui concerne le bulletin scolaire au secondaire, la situation n'apparaît pas problématique et il n'y a pas nécessité que le ministère de l'Éducation adopte des mesures normalisantes. En effet, à cause des épreuves ministérielles et donc de la nécessité pour les écoles de fournir des notes en pourcentage, le contenu du bulletin s'est maintenu passablement uniforme au cours des années.

### 3. LA SANCTION DES ÉTUDES SECONDAIRES

La sanction des études est le dispositif par lequel un État reconnaît la scolarité réussie et délivre un titre officiel — attestation, certificat ou diplôme — à la personne qui satisfait aux exigences fixées; une reconnaissance sociale, variable, s'attache par la suite à chacun des titres. Les diverses actions relatives à la sanction des études poursuivent généralement les objectifs suivants :

- s'assurer que le titre officiel est délivré partout, selon les mêmes conditions et les mêmes exigences;
- s'assurer que les cours prescrits par l'État et les objectifs obligatoires fixés dans les programmes d'études sont respectés par les écoles et le personnel enseignant;
- obtenir des données quantitatives et qualitatives sur le rendement individuel et collectif des candidats et des candidates.

Les conditions selon lesquelles se fait la sanction officielle des études varie énormément d'un État à un autre, selon que le système éducatif est très centralisé ou non, que la fonction régulatrice de l'évaluation est valorisée ou non, que l'on souhaite ou pas avoir des données quantitatives et qualitatives sur la diplomation des jeunes. Quoi qu'il en soit, on a pu observer ces deux principales tendances au cours des dernières années :

- de plus en plus d'États déterminent de façon centralisée et uniforme les *conditions de délivrance des diplômes*, particulièrement le diplôme d'études secondaires (ou de *high school*, ou de lycée); c'est le cas notamment de l'Ontario avec la réforme en cours ou de plusieurs États américains dans le cadre du programme national *Goals 2000*;
- de plus en plus d'États optent pour des *examens uniformes*, particulièrement à la fin des études secondaires. Au Canada, en 1977, seules les provinces de Québec et de Terre-Neuve avaient conservé des épreuves uniques; graduellement, les autres provinces les ont réintroduites et présentement neuf provinces administrent de telles épreuves pour la sanction de la fin des études secondaires<sup>1</sup>. Dernièrement, l'Ontario a confié à un Office de la qualité la responsabilité d'administrer un programme d'évaluation des études secondaires.

Quoique la sanction officielle porte surtout sur la fin des études secondaires, soit après onze, douze ou exceptionnellement treize ans d'études, il peut arriver qu'un autre titre soit aussi délivré pour souligner une étape intermédiaire de la scolarité. D'ailleurs, dans le mandat que nous avons reçu, nous devons examiner la possibilité d'une reconnaissance officielle de la formation acquise au terme du premier cycle du secondaire, c'est-à-dire la 9<sup>e</sup> année.

Voyons donc les conditions selon lesquelles nous recommandons que les études secondaires soient officiellement reconnues au Québec.

### 3.1 Le premier cycle du secondaire

Comme cela se fait de plus en plus dans plusieurs États, la formation de base commune au Québec s'étendra jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire.

- ***Pertinence d'une reconnaissance ministérielle officielle***

Compte tenu de notre mandat, nous nous sommes interrogés sur la pertinence et l'utilité que le premier cycle du secondaire soit couronné par un titre officiel, diplôme ou certificat.

Un certain nombre d'arguments militaient en faveur de l'instauration d'un tel titre. Il aurait d'abord pour effet de bien marquer la fin de l'étape importante qu'est le premier cycle du secondaire et de sanctionner la formation commune à tous les élèves. De plus, il pourrait permettre à des élèves qui quittent l'école sans un diplôme d'études secondaires (DES ou DEP) de pouvoir afficher le succès d'une étape non négligeable de formation. Enfin, certains ajoutent qu'un tel titre pourrait se gagner graduellement une forme de reconnaissance sociale et que des employeurs pourraient éventuellement le reconnaître comme l'un des seuils minimaux de l'employabilité.

Nous avons estimé qu'il y avait là des raisons pour que cette avenue ne soit pas rejetée d'emblée du revers de la main et nous l'avons sérieusement examinée. Nous ne l'avons toutefois pas retenue, finalement, parce que nous croyons que les inconvénients, que nous exposons ci-après, ont plus de poids que les avantages mentionnés.

1. Voir sur cette question *Evaluating Achievement of Senior High School Students in Canada. A Study of Policies and Practices of Ministries and School Boards*, Fagan et Spurrel, CMEC, 1995.

D'abord, nous croyons que, s'il est vrai qu'un tel titre pourrait, à la rigueur, entraîner une certaine forme de reconnaissance sociale, nous ne savons rien de la nature de cette reconnaissance et encore moins des droits et opportunités qui pourraient en découler pour les élèves. Mais la recherche d'une telle reconnaissance possible nous semble être, par elle-même, un motif pour nous inciter à rejeter cette hypothèse. En effet, elle pourrait contribuer à fixer le terme de la troisième secondaire comme le niveau de référence quant à la reconnaissance des études alors même que tout se conjure et pousse à ce que cette référence continue à se déplacer vers le haut, c'est-à-dire la fin du secondaire et même la fin du collégial.

Puis, nous avons jugé que, si l'on devait fixer des exigences pour la délivrance d'un tel titre, celles-ci seraient sans doute insuffisamment élevées pour les élèves qui — et c'est la grande majorité —, se dirigent normalement vers la fin du secondaire, en formation générale ou en formation professionnelle, ou trop exigeantes pour ceux et celles qui, de façon provisoire ou définitive, continuent leur parcours dans un cheminement alternatif, en apprentissage d'un métier semi-spécialisé, par exemple. Et il pourrait alors arriver la situation contradictoire suivante, que ceux et celles à qui ce titre est destiné seraient justement ceux et celles qui auraient le plus de difficulté à l'obtenir.

Enfin, nous croyons que tout doit être mis en oeuvre, dans le système éducatif, pour que le moins possible de jeunes quittent l'école sans une qualification minimale. Or, la formation de base obtenue jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire, même de grande qualité, ne peut prétendre tenir lieu d'une qualification minimale qu'il faudrait coiffer d'un titre officiel. Il faut plutôt mettre l'accent sur la diversification des parcours et permettre aux élèves, à partir de la fin du premier cycle, de poursuivre leur cheminement, en formation générale ou en formation professionnelle, dans des programmes conformes à leurs aspirations et à leurs aptitudes.

Nous croyons donc, comme l'avait d'ailleurs recommandé le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis intitulé *Le deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration* (1986), que la fin du premier cycle du secondaire, plutôt que d'être le moment d'une sanction officielle marquant la fin d'une étape, soit un temps fort d'évaluation afin de contribuer à la détermination des choix qui commencent à s'offrir aux élèves à l'entrée de la quatrième secondaire.

- ***Un temps fort d'évaluation à la fin du premier cycle***

Nous recommandons donc que soit instauré, à la fin de la troisième secondaire, un moment d'évaluation des apprentissages qui ait un caractère de *bilan*, et qu'il soit notamment marqué par l'administration d'épreuves externes à l'école sous la responsabilité :

- de la *commission scolaire*, pour la langue d'enseignement, la langue seconde et les mathématiques et ce, en cohérence avec ce qui est présentement proposé dans l'avant-projet de loi amendant la Loi sur l'instruction publique;
- du *ministère de l'Éducation*, pour un certain nombre de matières déterminées par le ministre.

**Nous recommandons** aussi qu'à partir d'un modèle uniforme proposé par le ministère de l'Éducation, un bulletin récapitulatif officiel soit délivré par la commission scolaire à la fin du premier cycle du secondaire.

### 3.2 La fin des études secondaires

Le Groupe de travail a examiné certaines alternatives au système présentement en vigueur qui consiste en un cumul d'unités combiné à la réussite obligatoire de certains cours spécifiques. Nous avons notamment considéré la possibilité d'exiger une moyenne minimale annuelle pour l'ensemble des cours suivis combinée à une note de passage pour chaque cours. Nous avons toutefois jugé qu'il y aurait plus d'inconvénients que d'avantages à chambarder la pratique de la promotion par matière et nous proposons d'apporter de sérieux ajustements au régime actuel plutôt que de le remplacer.

**Nous recommandons** que le *diplôme d'études secondaires* (DES) soit délivré à l'élève qui a satisfait à la condition suivante :

- ***avoir accumulé au moins 60 unités de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire sur un total minimum possible de 72,***

dont obligatoirement les suivantes :

- langue d'enseignement de 5<sup>e</sup> secondaire;
- langue seconde de 5<sup>e</sup> secondaire;
- mathématiques de 5<sup>e</sup> secondaire (ou d'un cours équivalent de 4<sup>e</sup> secondaire);
- histoire et éducation à la citoyenneté de 4<sup>e</sup> secondaire et connaissance du monde contemporain de 5<sup>e</sup> secondaire;
- sciences physiques de 4<sup>e</sup> secondaire.

Par ce changement, les exigences posées pour l'obtention du diplôme d'études secondaires coïncideront avec les conditions générales d'admission au collège.

### 3.3 Correction de certaines pratiques liées à la sanction des études

Certaines pratiques liées à la sanction des études datent de près de 30 ans et méritent d'être modifiées sans délai puisqu'elles entraînent des effets non désirés sur l'activité éducative. Nous recommandons donc qu'elles soient changées sans attendre.

- ***La forme des épreuves uniques***

**Nous recommandons** que le ministère de l'Éducation maintienne des épreuves uniques dont les résultats compteront pour 50 p. 100 des notes finales et ce, dans les disciplines suivantes :

- *pour le premier cycle* : la liste des matières est établie par le ministre en tenant compte de l'avant-projet de loi amendant la Loi sur l'instruction publique qui propose que la com-

mission scolaire puisse administrer des épreuves uniques à la fin de la 3<sup>e</sup> secondaire dans les matières suivantes : langues maternelles, langues secondes et mathématiques.

- *pour le deuxième cycle* : langue maternelle écrite de 5<sup>e</sup>, mathématiques de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>, sciences physiques de 4<sup>e</sup>, histoire et éducation à la citoyenneté de 4<sup>e</sup>, connaissance du monde contemporain de 5<sup>e</sup>, chimie et physique de 5<sup>e</sup>, langues secondes de 5<sup>e</sup>.

**Nous recommandons**, conformément aux orientations que nous avons esquissées précédemment à cet égard, que les épreuves uniques délaissent graduellement le modèle de questions à choix multiple (dites objectives) et adoptent plutôt une approche à questions ouvertes qui demandent des réponses avec une argumentation, des activités pratiques, des portfolios, etc.

Nous croyons que cette mesure, en plus de corriger certains effets non désirés des procédés d'évaluation, contribuera à atténuer de façon substantielle les biais que la communauté anglophone reproche aux épreuves ministérielles.

- ***Correction des épreuves***

Compte tenu de ce que nous avons proposé antérieurement sur la forme des épreuves et sur la non-pertinence qu'elles continuent à être corrigées de façon centralisée, **nous recommandons** que les épreuves ministérielles soient corrigées localement, par les enseignants et les enseignantes, à partir de grilles de correction uniformes, selon des modalités à déterminer localement. Nous croyons qu'il est plus que temps de *redonner son importance au jugement de l'enseignant*. Dans un avis publié en 1992, le Conseil supérieur de l'éducation affirmait d'ailleurs qu'au Québec on avait occulté la partie jugement de l'enseignant dans une évaluation «trop centrée sur la mesure».

Une telle orientation requerra une modification à une disposition contraignante de la convention collective des enseignants qui stipule qu'un enseignant ne peut être tenu de corriger les copies d'élèves autres que ceux qui lui sont confiés. Cette orientation pourra aussi nécessiter la mise en place de nouvelles modalités d'organisation des sessions d'examen où la surveillance des élèves et la correction de leurs examens seront prises en compte.

- ***Le traitement des résultats***

Compte tenu que la correction des épreuves uniques se fera localement, **nous recommandons** que le ministère de l'Éducation continue de compter la note de l'école pour une partie de la note finale, mais qu'il abandonne la pratique de la modération<sup>2</sup> des notes d'école puisque celle-ci est établie en fonction de la note obtenue à l'épreuve unique, présentement corrigée de façon centralisée et uniforme. Nous croyons que cette mesure est de nature à responsabiliser les enseignants et les directions d'école qui devront analyser et comparer leurs résultats et s'auto-évaluer.

---

2. Modération : opération par laquelle le ministère de l'Éducation veut rendre les notes d'école obtenues par les élèves aussi comparables et aussi objectives que possible. Elle a pour effet de modifier, à la hausse ou à la baisse, la note d'école de chaque élève après l'avoir comparée aux résultats obtenus par son groupe, à l'école et à l'épreuve unique. La modération ne peut donc être établie que s'il y a une épreuve unique corrigée de façon centralisée.

**Nous recommandons** que le ministère de l'Éducation conserve, dans la Loi sur l'instruction publique (article 470), la possibilité de modifier à la hausse les résultats d'une épreuve unique dans des cas exceptionnels de défauts constatés dans une épreuve, technique appelée conversion<sup>3</sup>, mais que cette pratique ne soit utilisée que dans des cas extrêmes.

**Nous recommandons** que les résultats des épreuves uniques, compte tenu de leur forme nouvelle et des nouvelles modalités de correction, ne soient plus utilisés pour établir des indicateurs de rendement des écoles et des commissions scolaires puisqu'ils n'auront plus les qualités de comparabilité nécessaires pour un tel exercice. Tel que recommandé plus loin, nous croyons que le ministère de l'Éducation devrait mettre en place un mécanisme national d'évaluation des apprentissages pour combler cette lacune.

• ***Le français, langue d'enseignement***

L'apprentissage du français, langue d'enseignement, prend une importance particulière au Québec. Compte tenu du contexte nord-américain et de la fragilité de ce patrimoine qu'est la langue, la situation du français à l'école commande des mesures de protection particulières. Nous croyons qu'il est devenu intolérable que des jeunes puissent quitter l'école, souvent avec un diplôme, sans une bonne maîtrise de leur langue écrite et parlée. Nous avons déjà fait un certain nombre de recommandations en vue d'apporter des améliorations et nous en formulons d'autres ci-après relativement à l'évaluation des apprentissages.

On tient rigueur à l'école du fait que la note globale en français, et particulièrement en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire, dissimule souvent des insuffisances en écriture, pondérées par des résultats plus forts en lecture ou en communication orale. Plusieurs groupes et organismes ont aussi réclamé du Ministère qu'il remette en vigueur l'épreuve unique en lecture qui a été retirée il y a quelques années.

Voici d'ailleurs la situation en ce qui concerne le rendement des élèves en *français écrit* (données de 1995) :

▫ *en troisième secondaire :*

62,5 p. 100 ont obtenu la note de passage;  
68,8 p. 100 ont satisfait aux exigences fixées pour l'orthographe;  
47,5 p. 100 ont satisfait aux exigences fixées pour la syntaxe.

▫ *en cinquième secondaire :*

77,8 p. 100 ont obtenu la note de passage;  
44,5 p. 100 ont satisfait aux exigences fixées pour l'orthographe;  
42,0 p. 100 ont satisfait aux exigences fixées pour la syntaxe.

3. Conversion : à cause d'imperfections relevées dans une épreuve, il peut arriver que le taux d'échec soit anormalement élevé. Le Ministère peut alors apporter le correctif nécessaire - par exemple, éliminer une question mal formulée -, ou bien, si ce n'est pas suffisant, procéder à la conversion des résultats. Ce dernier procédé consiste à abaisser légèrement la note de passage ce qui, partant, diminue le taux d'échec. L'article 470 de la Loi sur l'instruction publique stipule que, «afin d'éviter de pénaliser indûment les élèves, le ministre peut réviser les résultats qu'ils obtiennent aux épreuves qu'il impose pour pallier les imperfections ou les ambiguïtés de ces épreuves qui peuvent être portées à sa connaissance après leur passation».

Les critères fixés pour la syntaxe et pour l'orthographe ne représentent que 40 p. 100 de la note globale. On peut donc conclure qu'il y a un mauvais signal lancé aux élèves quand ils peuvent obtenir la note de passage en français alors qu'ils présentent des carences manifestes en grammaire et en orthographe et qu'ils le savent.

Toute la question de la pondération accordée à chacun des volets de l'apprentissage est d'ailleurs largement critiquée. On estime en effet que la part accordée à la communication orale est encore trop grande. *Les pondérations actuelles* sont les suivantes :

écriture : 50 p. 100;  
lecture : 25 p. 100;  
communication orale : 25 p. 100.

Il y a donc lieu de resserrer certaines des conditions relatives à l'évaluation du français, langue d'enseignement, dans le cadre de la sanction des études secondaires.

▫ L'évaluation de la lecture

**Nous recommandons** que le ministère de l'Éducation réintroduise une épreuve unique de lecture en 5<sup>e</sup> secondaire, et ce, pour bien marquer l'importance de la lecture dans l'apprentissage de la langue maternelle et pour aider les écoles à évaluer une compétence qui présente des difficultés techniques particulières.

▫ La pondération accordée à chaque volet du français

**Nous recommandons** qu'au deuxième cycle du secondaire la pondération actuelle de chacun des volets de l'apprentissage soit remplacée, dans les meilleurs délais, par la suivante, qui est d'ailleurs proposée par le programme de français de 1995 :

écriture : 50 p. 100;  
lecture : 40 p. 100;  
communication orale : 10 p. 100.

**Nous recommandons** de plus que soit examinée la possibilité que ces pondérations s'appliquent aussi au premier cycle.

▫ La réussite obligatoire en écriture et en lecture

**Nous recommandons**, pour la 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> secondaire, qu'on exige des élèves la réussite de chacun des volets «écriture», «compréhension de la lecture» et «expression orale», en plus d'une note globale de 60 p. 100.

Compte tenu des pratiques actuelles dans l'enseignement et l'évaluation de l'anglais, langue d'enseignement — inspirées par l'approche globale dite «whole language», — les groupes rencontrés représentant la communauté anglophone nous ont dit qu'il n'était présentement pas souhaitable que des changements analogues soient proposés pour l'anglais, langue d'enseignement. Ils croient néanmoins qu'il y a lieu de rechercher les moyens les plus appropriés pour faire les diagnostics nécessaires au regard de la compétence des élèves dans leur langue.

## **4. MISE EN PLACE D'UN MÉCANISME NATIONAL D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**

Compte tenu des changements importants qui s'imposent dans la forme des épreuves qui servent à l'évaluation aux fins de la sanction des études secondaires et dans les modalités de correction de ces épreuves, les résultats obtenus ne pourront plus servir pour établir des indicateurs de rendement des établissements. Le ministère de l'Éducation doit toutefois se doter des moyens pour continuer à renseigner la population, les responsables locaux de l'éducation, les éducateurs et les éducatrices sur les rendements comparés des différents établissements et il doit se donner, en dehors du processus normal de la sanction des études, un dispositif national d'évaluation des apprentissages, c'est-à-dire une sorte de mécanisme d'évaluation sectorielle du système éducatif.

### **4.1 Le Québec : une tradition dans le domaine de l'évaluation des apprentissages dans le système éducatif**

Le système scolaire primaire et secondaire du Québec a une forte tradition d'évaluation externe à la classe. Les épreuves uniques de sanction des études secondaires, les «examens du Ministère», existent au Québec depuis le début des années 30, et leur existence n'a jamais vraiment été remise en question, même au moment où la plupart des provinces canadiennes, pour des raisons diverses, choisissaient de les abandonner. De plus, depuis 1986, le Québec, devançant en cela plusieurs provinces et pays, publie annuellement le rendement comparatif des commissions scolaires et des écoles privées aux épreuves uniques, et celui des écoles à compter de 1993.

Le Québec a aussi participé à de nombreuses études internationales et interprovinciales sur le rendement scolaire, comme : les études de mathématiques et sciences de *l'International Assessment of Educational Progress*, dont le Québec a d'ailleurs été un partenaire pour l'administration des épreuves dans les provinces canadiennes et pour le traitement de l'ensemble des résultats; le Programme d'indicateurs de rendement scolaire du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) dont le Québec a d'ailleurs été un artisan avec l'Ontario et l'Alberta; la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences de *l'Institute for Educational Assessment*; ainsi que diverses études portant sur l'écriture et la lecture en collaboration avec, notamment, la France, la Belgique et la Suisse.

Nous croyons que, pour des raisons de transparence et d'intérêt du public, le Québec doit continuer à participer activement à ce genre d'activités. Outre les renseignements qu'il obtient sur le rendement des élèves dans diverses disciplines et qui contribuent au pilotage du système, il en retire des bénéfices techniques et professionnels inestimables pour la conduite de ses propres programmes d'évaluation.

### **4.2 La mise en place d'un mécanisme national d'évaluation des apprentissages**

Nous avons, plus haut, recommandé que le ministère de l'Éducation modifie, de façon substantielle, la forme et le contenu des épreuves uniques de sanction des études secondaires et qu'elles soient dorénavant corrigées localement. Si cela est, le Ministère sacrifiera une part de la comparabilité des résultats — à cause notamment de la multiplicité des correcteurs — au profit de l'évaluation d'apprentissages plus complexes tel que nous l'avons expliqué auparavant. Cela nous apparaît une orientation majeure et incontournable.

Pour combler cette lacune, **nous recommandons** que les économies que le Ministère fera en ne corrigeant plus les épreuves uniques et, notamment, en ne faisant plus une correction centralisée de l'épreuve de français écrit de 5<sup>e</sup> secondaire, soient investies pour établir un *dispositif national d'évaluation des apprentissages* administré annuellement auprès d'échantillons représentatifs des élèves du primaire et du secondaire. Il est nécessaire que l'État mette à la disposition des usagers des renseignements aussi objectifs que possible sur les résultats obtenus par les établissements, et permette de pouvoir mesurer les progrès au fil du temps.

S'inspirant du *National Assessment of Educational Progress* américain (NAEP), mais aussi du modèle anglais récent de l'*English National Assessment*, des programmes d'évaluation élaborés en France par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) ainsi que de l'Office de la qualité récemment créé en Ontario, le mécanisme québécois devrait développer une planification d'opérations d'évaluation conduisant à la publication d'un Bulletin annuel du système éducatif, un peu sur le modèle de l'*Annual Report Card* aux États-Unis.

Les objectifs d'un tel dispositif seraient les suivants :

- accroître la connaissance sur l'état du système éducatif au Québec;
- montrer les rapports entre les ressources investies et les résultats;
- donner de l'information aux décideurs et décideuses;
- mesurer les progrès au fil du temps;
- donner aux responsables d'établissements des renseignements leur permettant d'améliorer le rendement scolaire.

Nous suggérons que le ministère de l'Éducation étudie l'éventualité qu'un tel dispositif soit administré par un organisme externe ou, à tout le moins, par une unité ministérielle non responsable des programmes d'études et des examens.

## **5. POLITIQUE MINISTÉRIELLE RENOUVELÉE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**

La politique du ministère de l'Éducation du Québec relative à l'évaluation des apprentissages a été publiée en 1981 et elle n'a pas été renouvelée depuis. Pourtant, la demande sociale à l'égard de l'école a beaucoup changé depuis seize ans et la mission même de l'école est en voie de connaître une importante réorientation. Des progrès ont été faits au cours des dix dernières années dans le domaine de la pédagogie en général et le domaine de l'évaluation des apprentissages connaît, un peu partout dans le monde, une évolution majeure. De plus, les échanges internationaux, entre les États et grâce aux télécommunications, permettent d'explorer des solutions nouvelles à des problèmes complexes dans un domaine en évolution constante.

L'évaluation n'est pas un domaine neutre. Il met en présence différentes conceptions de l'éducation, des univers de valeurs variés. Selon les approches privilégiées, elle peut favoriser l'exclusion ou l'inclusion, la réussite ou l'échec, la participation ou la sélection. Compte tenu de sa relative nouveauté comme partie intégrante de l'enseignement, de la multiplicité de ses théories et de ses méthodes, elle favorise la prolifération d'écoles de toutes sortes et des tendances diverses qui ne servent pas toujours l'équité et l'égalité des chances.

Voilà pourquoi il nous apparaît nécessaire que le ministère de l'Éducation énonce certaines orientations à privilégier dans ce domaine. **Nous recommandons** donc qu'il établisse une politique renouvelée d'évaluation des apprentissages. C'est là d'ailleurs un souhait que nombre d'enseignantes et d'enseignants rencontrés formulent avec empressement : «Que le Ministère annonce ses couleurs en évaluation», entend-on souvent. Pour ce faire, nous souhaitons que le Ministère se mette à l'écoute du milieu, et particulièrement des enseignants, des administrateurs scolaires et des universitaires.

Nous proposons que la politique couvre notamment les domaines suivants :

- une définition de l'évaluation;
- les principes directeurs inspirant la politique;
- le rôle de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative;
- la nécessité des bilans d'apprentissages à la fin de chacun des cycles;
- la forme des épreuves;
- le bulletin scolaire;
- le rôle de l'élève lui-même — notamment en contexte d'auto-évaluation ou d'évaluation entre pairs —, du personnel enseignant, de l'école, de la commission scolaire et du Ministère dans l'évaluation des apprentissages;
- le mécanisme national d'évaluation des apprentissages.

## *Les conséquences de la mise en oeuvre d'un tel curriculum d'études*

**U**ne des principales conclusions des travaux des dernières années de l'OCDE sur les réformes des curriculums d'études dans les différents pays est que le succès de leur mise en oeuvre ne peut être assuré si elle est faite avec précipitation.

Certains des changements que nous proposons sont importants et ils s'imposeront graduellement au cours des années si certaines des conditions nécessaires sont remplies. Nous tenons à dire que ce sont les enseignants et les enseignantes qui seront, dans leur classe, les maîtres d'oeuvre de la réforme proposée et qu'ils auront besoin de temps et de soutien.

Dans le présent chapitre, après avoir indiqué sommairement que des changements seront nécessaires dans le domaine des programmes d'études, nous présenterons une esquisse d'échéancier, puis certains effets prévisibles sur le personnel enseignant et sur l'organisation de l'école, et une proposition concernant la réallocation de certaines ressources.

### **1. LES TRAVAUX DE MISE À JOUR ET DE REFONTE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES**

Nous présentons, dans les annexes 4 et 5, les principales modifications que commandent nos propositions concernant les programmes d'études du primaire et du secondaire. L'annexe 4 décrit brièvement selon quelles perspectives il faut enrichir les contenus de formation pour en rehausser le niveau culturel et pour pallier les insuffisances notées tout au long de nos travaux. L'annexe 5 présente, quant à elle, une vue synthétique des changements requis aux programmes compte tenu de la place nouvelle qu'ils occuperont dans la grille-matières.

Il va de soi que les suggestions de changements que nous proposons ne sont pas exhaustives et elles visent surtout à donner des indications générales sur l'aménagement des contenus de formation. Elles devraient servir de point de départ aux travaux de la Commission nationale des programmes d'études dont nous avons déjà proposé la création au chapitre V, de même que pour les groupes responsables d'élaborer ou de réviser les programmes d'études. Il est bon de noter, d'ailleurs, que plusieurs programmes d'études sont présentement en cours de révision et que, dans bon nombre de cas, ces travaux, souvent fort avancés, seront d'une grande utilité pour donner suite à nos recommandations.

## 2. UN PROJET D'ÉCHÉANCIER

### 2.1 Rapport

Juin 1997 : diffusion publique du rapport.

Août ou septembre 1997 : annonce par le ministre de ses décisions relativement à la réforme du curriculum (suites au rapport).

### 2.2 Régimes pédagogiques

Série de modifications à proposer à l'automne 1997. Approbation avant mars 1998, et début d'application progressive à compter du 1<sup>er</sup> juillet 1998 (calendrier d'application intégré à la décision du Gouvernement).

Principales dispositions à modifier pour donner suite aux recommandations du rapport :

PRIMAIRE		SECONDAIRE	
art. 42	Les cycles	art. 31	Cinq jours complets
art. 43	Le temps prescrit	art. 33	Cinq jours complets
art. 44	La répartition des matières	art. 35	La répartition des matières
art. 45	Formation personnelle et sociale, et activités manuelles		
art. 46	Enseignement de la langue seconde	art. 43-44	Le bulletin scolaire
art. 51-52	Le bulletin scolaire	art. 68	La qualité de la langue
art. 54	La qualité de la langue	art. 69	Les conditions de délivrance du DES

### 2.3 Loi sur l'instruction publique

Pour donner suite à l'une des recommandations du rapport, une disposition de la Loi sur l'instruction publique, le dernier alinéa de l'article 470 concernant la modération des notes obtenues aux épreuves internes de l'école, devra être modifiée; ce changement mineur devrait être intégré aux amendements qui seront proposés à l'Assemblée nationale à l'automne 1997, à la suite de la Commission parlementaire sur l'avant-projet de loi. Si le ministre donne suite à notre recommandation relative à la création d'une Commission nationale des programmes, une modification législative pourrait être aussi nécessaire.

### 2.4 Échéancier pour le primaire

Échéancier de rénovation et d'application des programmes d'études (planification et cadre d'élaboration établis par la Commission nationale des programmes) : avril 1998.

Échéancier terminal global pour l'application, de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année, de la nouvelle grille-matières et des programmes d'études rénovés : septembre 2002.

	<b>Fin de production</b>	<b>Année de rodage</b>	<b>Année d'application obligatoire</b>
Premier cycle	avril 1999	1999-2000	septembre 2000
Deuxième cycle	avril 2000	2000-2001	septembre 2001
Troisième cycle	avril 2001	2001-2002	septembre 2002

## 2.5 Échéancier pour le secondaire

### *Les programmes d'études*

Échéancier de rénovation et d'application des programmes d'études (planification et cadre d'élaboration établis par la Commission nationale des programmes) : décembre 1998.

Les dates indiquées ci-après sont celles de l'application généralisée pour tous les programmes renouvelés du cycle. Chaque école devra se donner son propre calendrier d'implantation dans le respect des obligations liées au nouveau régime de sanction des études.

	<b>Fin de production</b>	<b>Année de rodage</b>	<b>Année d'application obligatoire</b>
Premier cycle	avril 2000	2000-2001	2003-2004
Second cycle	avril 2001	2001-2002	2005-2006

### *La grille-matières*

	<b>Année d'application obligatoire</b>
<b>Premier cycle</b>	
1 <sup>re</sup> secondaire	2001-2002
2 <sup>e</sup> secondaire	2002-2003
3 <sup>e</sup> secondaire	2003-2004
<b>Deuxième cycle</b>	
4 <sup>e</sup> secondaire	2004-2005
5 <sup>e</sup> secondaire	2005-2006

Note : En juin 2006 aurait lieu la première émission du diplôme d'études secondaires (DES) renouvelé.

## 3. LES EFFETS SUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Des changements de l'ampleur de ceux que nous proposons entraîneront inévitablement certains bouleversements au sein de la profession enseignante : certains enseignants et enseignantes devront enseigner une autre matière, plusieurs devront mettre à jour leurs connaissances dans la ou les disciplines qu'ils enseignent et nous croyons que tous et toutes devront aborder la classe un peu différemment dans la mesure où certains contenus éducatifs seront dorénavant la responsabilité de tous les maîtres.

Toutefois, la mise en oeuvre des divers éléments de la réforme que nous proposons devra s'étendre sur une période de six ou sept ans, à un moment où, justement, on connaîtra un important renouvellement du personnel enseignant. On estime, en effet, qu'il faudra recruter plus de 25 000 enseignants et enseignantes, au primaire et au secondaire, au cours des cinq prochaines années. Cette situation minimisera les effets de la réforme sur la sécurité et la stabilité en emploi du personnel enseignant.

### 3.1 Les effets sur les postes

Compte tenu que nous recommandons le *statu quo* quant au temps global prescrit au primaire et au secondaire, l'effectif enseignant total demeurera inchangé par rapport au curriculum actuel. Nous recommanderons d'ailleurs de conserver les quelque 450 postes (équivalents temps plein) à «encadrement réduit», c'est-à-dire s'adressant à des groupes de vingt élèves, qui auraient pu être excédentaires compte tenu du retrait du cours d'économie familiale de la grille-matières et de la réduction prévue en initiation à la technologie. Nous reviendrons à la question des ressources enseignantes à la fin de la présente section.

Voyons d'abord les champs où l'on peut anticiper des effets sur le personnel enseignant en raison de l'application des nouvelles grilles-matières.

#### • *Au primaire*

- augmentation d'un an de l'enseignement de l'anglais, langue seconde; augmentation prévisible de l'effectif;
- arts : même si plusieurs écoles suivent notre recommandation à l'effet de concentrer l'enseignement obligatoire des arts en musique et en arts plastiques, cela ne devrait pas avoir d'effet significatif sur l'effectif qualifié car les personnes qualifiées en art dramatique et en théâtre sont également qualifiées dans l'une des deux autres disciplines (musique et arts plastiques);
- les autres changements à la grille-matières du primaire pourront affecter l'emploi du temps des titulaires dans leur classe mais seront sans conséquence sur l'effectif enseignant.

#### • *Au secondaire*

C'est au secondaire que les changements proposés auront le plus d'effets sur l'effectif enseignant de certains champs disciplinaires :

- suppression de certaines matières et donc conséquence directe sur l'effectif de champs disciplinaires ou fractions de champs associés à ces matières : économie familiale de 2<sup>e</sup> secondaire, formation personnelle et sociale et éducation au choix de carrière;
- dans les champs touchés par ces matières, le nombre d'enseignants et d'enseignantes qui ont 50 ans et plus est très élevé; la proportion de ceux et celles qui ont 30 ans et plus d'expérience est de plus de 25 p. 100. Aussi, au cours des années 1989 à 1993, plus de 25 p. 100 de ces personnes ont occupé des champs autres que celui qu'elles occupent présentement. On peut estimer qu'une personne sur deux des disciplines visées est déjà

susceptible d'être employée dans un autre champ. En ce qui concerne, de façon spécifique, l'éducation au choix de carrière, rappelons notre recommandation de maintenir dans l'école l'effectif enseignant équivalent en dépit de la suppression du cours et du programme;

- diminution prévisible de l'effectif (entre 15 et 30 p.100) en initiation à la technologie (3<sup>e</sup> secondaire);
- augmentation de l'effectif dans les champs associés aux matières suivantes : français, langue d'enseignement (augmentation de la plage horaire de 20 p.100 au premier cycle) et sciences humaines (le nombre total d'unités obligatoires passant de 20 à 24). Les modifications proposées concernant la géographie et la suppression du cours d'éducation économique ne devraient pas avoir d'effets négatifs sur l'effectif enseignant compte tenu de l'augmentation significative du temps consacré à l'histoire et de l'introduction d'un nouveau cours de connaissance du monde contemporain en 5<sup>e</sup>, et compte tenu de la polyvalence des enseignants et enseignantes du champ des sciences humaines. L'effectif à prévoir en ce qui concerne l'ouverture à l'enseignement d'une troisième langue est imprévisible a priori.

- ***En bref***

Au total, il faut escompter le maintien de l'effectif actuel. Compte tenu de la quantité importante de départs prévisibles d'enseignants et d'enseignantes au cours des prochaines années et compte tenu de la polyvalence d'un très grand nombre d'enseignants qui pourront être affectés à une autre matière à l'intérieur du même champ ou être affectés à un autre champ en vertu de la polyvalence de leur formation ou en vertu de leur «capacité», nous estimons, nous basant sur les prévisions faites par les spécialistes du ministère de l'Éducation à partir de nos propositions, qu'au maximum 200 mises en disponibilité d'enseignants seront générées dans les prochaines années en raison de l'application des recommandations de notre rapport concernant les grilles-matières. Par ailleurs, compte tenu surtout que les changements proposés seront étalés sur quelques années, il n'est pas irréaliste d'envisager que le total des mises en disponibilité pourrait être nul.

### **3.2 Les effets sur la formation initiale du personnel enseignant**

Les travaux entrepris au début des années 1990 par le ministère de l'Éducation et par les universités pour réformer la formation initiale du personnel enseignant se sont traduits par le développement et la mise en oeuvre récente de nouveaux programmes de formation initiale pour l'éducation préscolaire, et pour l'enseignement primaire et secondaire.

En septembre prochain, les universités offriront aussi des programmes renouvelés en adaptation scolaire. Elles sont présentement à revoir les programmes pour l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes, programmes pour lesquels les orientations ministérielles ont été arrêtées en décembre 1996.

Nous croyons que l'économie générale de la réforme que nous proposons et plusieurs des recommandations que nous formulons s'harmonisent et appuient les principes à la base même de la révision des programmes de formation des maîtres (l'intégration des pro-

grammes, l'importance de la culture générale, la maîtrise de la langue d'enseignement, etc.). Toutefois, il apparaît évident que la mise en oeuvre de cette réforme va commander la révision, sinon une adaptation significative, des programmes de préparation à l'enseignement.

- ***Principaux éléments du projet de refonte du curriculum qui influenceront sur la formation des maîtres :***

- l'abolition de certains cours obligatoires;
- les modifications qui devront être apportées au contenu de certains programmes;
- l'espace que certains cours occuperont dorénavant dans la grille;
- les compétences transversales (contenues dans le «programme des programmes») dont devront s'occuper tous les enseignants;
- le renforcement de l'approche culturelle dans les programmes d'études;
- la recherche d'une plus grande intégration des savoirs;
- les nouvelles orientations relatives à l'évaluation des apprentissages et à la sanction des études secondaires.

- ***Effets concrets anticipés de la réforme du curriculum sur la formation initiale à l'enseignement***

Les effets anticipés de la réforme proposée du curriculum sur la formation initiale des enseignants sont les suivants :

- remise en question d'une partie de la formation des personnes inscrites dans des programmes récemment renouvelés qui, compte tenu des modifications qui seraient apportés au curriculum, se prépareraient à enseigner des disciplines qui ne se retrouveront plus dans la grille-matières du secondaire à titre de cours obligatoires autonomes, comme écologie, économie familiale ou formation personnelle et sociale;
- remise en cause d'une partie des orientations adoptées par le ministère de l'Éducation en décembre 1996 relativement à la formation initiale des enseignants et des enseignantes en arts, en éducation physique et en langue seconde, et à partir desquelles les universités sont présentement à élaborer les nouveaux programmes de formation de ces maîtres. Le principe de polyvalence retenu pour la préparation à l'enseignement de l'éducation physique pourrait être respecté. Toutefois, les modèles en voie d'élaboration dans les universités touchent surtout des disciplines dont l'abolition est proposée ou dont la place sera substantiellement modifiée (comme éducation physique-formation de la personne, éducation physique-biologie);
- le fait de déterminer des compétences transversales devrait avoir pour effet de mieux établir leur importance tant pour l'admission des candidats et candidates à l'enseignement (NTIC, culture générale, etc.) que pour la définition du dispositif de formation;

- nécessité de donner aux étudiants et étudiantes se préparant à la profession enseignante, une meilleure formation générale lors de leur formation universitaire. Cette préoccupation doit désormais aussi présider à l'établissement des programmes de formation. Cela peut conduire à des actions de consolidation disciplinaire pour ceux et celles qui se destinent à enseigner au primaire et, pour ceux qui se destinent à enseigner au secondaire, à rendre possible l'utilisation des crédits de formation complémentaire - dont la fonction essentielle est d'assurer la mobilité - dans une perspective de formation générale.

### **3.3 Les effets sur la formation continue du personnel enseignant**

Le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation avançait que «les réseaux doivent désormais assumer plus sérieusement la formation continue de leur personnel[...] Le perfectionnement au fil de la carrière est devenu une exigence en quelque sorte inhérente à la profession et à son évolution[...] La Commission suggère à cet égard que chaque organisme scolaire :

- incite les membres de son personnel à préciser leurs besoins de formation;
- leur permette l'accès à une diversité de lieux et de modes de formation et leur accorde du temps à cet effet;
- valorise le perfectionnement par les collègues et l'utilisation de l'expertise accumulée dans la pratique;
- engage, sur cette base, des collaborations avec différents partenaires, dont les universités;
- et poursuive clairement des objectifs de réinvestissement des acquis dans la pratique». (Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, p. 44-45).

Nous croyons que les principaux besoins au regard de la formation continue du personnel enseignant découlant de nos recommandations, sont les suivants :

- une formation sur les compétences transversales pour tout le personnel enseignant;
- la nécessaire mise à jour des compétences disciplinaires pour l'enseignement des programmes d'études modifiés;
- le recyclage d'une partie des personnes qui enseignent une discipline dont la place sera sensiblement modifiée dans la grille-matières.

Mais, au-delà de ces besoins de formation et de perfectionnement déterminés par les changements que nous proposons dans les programmes, le grand défi de l'école primaire et secondaire sera celui du développement d'une culture de formation continue. Elle est peu présente actuellement. Bien des choses l'expliquent dont le rôle d'applicateur qu'on fait jouer à l'enseignant et l'enseignante et l'organisation actuelle du temps qui laisse peu de place à la possibilité de rencontres hebdomadaires entre enseignants. La préoccupation de la formation continue doit être, certes, la responsabilité de chaque enseignant et enseignante, mais les directions d'école doivent la favoriser, la soutenir, la rendre possible dans leur école en lui accordant de l'importance.

## 4. LES EFFETS SUR L'ORGANISATION DU TRAVAIL À L'ÉCOLE

Au chapitre II, nous avons indiqué qu'il fallait trouver des façons de mieux exploiter le temps de l'école et remettre sérieusement en question le modèle dominant de l'organisation du temps. Il nous apparaît que les possibilités passent par la coopération entre les enseignants et les enseignantes de l'école et la volonté d'intégrer certains apprentissages à la vie scolaire. Elles passent, en définitive, par des formes plus souples et moins morcelées du modèle de détermination de la tâche du personnel enseignant pour permettre une organisation moins mécanique du temps et des séquences d'apprentissage.

La diversification des tâches et l'enrichissement de la fonction générale de l'enseignant, pour permettre des modèles diversifiés et novateurs de répartition des tâches, seraient souhaitables dans le contexte de l'organisation du travail dans l'école à partir des besoins identifiés par l'école et convenus par toutes les personnes intéressées selon une approche consensuelle.

Particulièrement dans le contexte créé par les dispositions de l'avant-projet de loi amendant la Loi sur l'instruction publique, certaines des recommandations que nous faisons vont poser des défis inédits aux équipes-écoles, et au personnel enseignant en particulier. Nous croyons que ces défis seront difficiles à relever si les paramètres de répartition des tâches demeurent aussi rigides qu'ils le sont maintenant et si les rapports entre les enseignants et les directions d'école ne se modifient pas sensiblement.

## 5. LA RÉALLOCATION DE CERTAINES RESSOURCES

Nous avons déjà établi que l'application du curriculum proposé se fera, selon toute probabilité, à «ressources constantes». Nous avons aussi établi que, compte tenu de l'accent que nous avons mis sur les nouvelles propositions formulées, certains transferts d'effectifs, limités, devront se faire entre certaines disciplines.

Par ailleurs, nous voulons attirer l'attention sur une autre situation, soit l'abolition du cours d'économie familiale en 2<sup>e</sup> secondaire et la réduction - d'au plus un tiers - de l'effectif étudiant fréquentant le cours d'initiation à la technologie en 3<sup>e</sup> secondaire, les deux cours étant à «encadrement réduit» c'est-à-dire s'adressant à des groupes d'une vingtaine d'élèves (plutôt que la norme générale d'une trentaine). Cette situation va générer une réduction de l'équivalent d'environ 450 postes d'enseignants et d'enseignantes.

**Nous recommandons** que ces «récupérations» continuent d'être consacrées à l'effectif enseignant et qu'elles soient affectées :

- à l'encadrement des élèves pour les activités organisées par l'école en l'information scolaire et professionnelle;
- à la formation continue des enseignants et enseignantes, particulièrement dans le domaine des compétences transversales, le «programme des programmes», et à la participation du personnel enseignant au projet pédagogique global de l'école.

## 6. LES EFFETS SUR L'ÉCOLE

L'école est le lieu où l'élève construit sa personnalité, le lieu où il se construit comme sujet personnel. Études, rencontres, tout y concourt. Mais le climat qui règne à l'école, car il conditionne souvent la réussite scolaire de l'élève, est lui aussi déterminant dans cette construction. L'école est le lieu où on s'instruit en vivant ensemble avec d'autres qui sont différents. Vivre à l'école, c'est donc déjà faire l'apprentissage de la vie en société. Mais pour que cette minisociété permette, à travers les études, la construction du sujet de chaque élève, elle doit avoir les traits suivants :

- elle doit être un milieu vivant. Ce milieu vivant, c'est d'abord celui de la classe où les élèves veulent être respectés, stimulés, soutenus; ils sont très sensibles à l'arbitraire, à l'injustice, à l'iniquité; ils sont prêts à accepter les exigences et l'autorité, mais dans la mesure où elles sont fondées sur la compétence. La relation de l'enseignant à l'élève tient une place considérable, presque anormale dans la réussite de l'élève, car elle est la condition nécessaire de l'activité d'enseigner. Si quelque chose se détraque dans cette relation, l'enseignant n'enseigne pas moins, - il n'enseigne plus rien -. Le milieu vivant, ce sont aussi les activités culturelles, sportives, sociales, extrascolaires dans lesquelles l'élève noue avec ses camarades des relations qui permettent à l'adolescence, à beaucoup d'entre eux, de poursuivre une scolarité qui n'arrive plus à les motiver;
- elle doit être un milieu où se vivent des valeurs de la vie démocratique. L'école est alors l'espace où droits et libertés de chacun sont limités par ceux des autres, l'espace où la diversité des individus est respectée, mais aussi les règles communes. Une telle école promeut la solidarité, mais elle ne peut accepter l'intolérance, la violence, l'arbitraire, l'intimidation, l'autoritarisme. Le développement intellectuel de l'élève exige la présence, à l'école, d'une société civilisée, c'est-à-dire d'une société où le respect est pratiqué et la sécurité assurée;
- elle doit être un milieu où le personnel enseignant et les directions d'écoles établissent, entre eux, un réseau réel de communication. Tout le monde s'accorde pour faire de la qualité de la direction d'école un des principaux facteurs de l'efficacité scolaire. Mais si des directeurs ou des directrices d'écoles peuvent amener des améliorations qualitatives dans leur école, ce n'est que dans la mesure où ils travaillent en équipe avec les enseignants et les enseignantes et dans la mesure où ces derniers eux-mêmes travaillent en équipe. «Si les enseignants ne veulent se définir que par la discipline qu'ils enseignent, s'ils ne réfléchissent pas en groupe aux problèmes de la classe dans laquelle ils enseignent et de l'ensemble de l'école, les résultats des élèves sont moins bons que si les enseignants établissent des communications actives entre eux, avec leurs élèves et avec les responsables administratifs» (Alain Touraine - *Pouvons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Éditions Fayard, p. 338).

La dévolution des pouvoirs vers l'école, annoncée par l'avant-projet de loi amendement la Loi sur l'instruction publique, vise à raffermir l'école, en en faisant le lieu premier où se nouent et s'organisent les choses. Mais ces *choses* ne sont pas qu'administratives. Si des pouvoirs nouveaux sont accordés à l'école, c'est pour qu'elle soit, davantage et plus manifestement, ce lieu où les équipes-écoles prennent collectivement en main la formation des élèves et la réalisation des conditions qui la favorisent. Or, les propositions de réforme des programmes que nous avançons exigent, elles aussi, pour être effectives dans l'école, l'existence réelle d'un réseau de communication et de collaboration, ainsi que la création, dans l'école, d'une communauté vivante et civilisée.

Il faut raffermir l'école pour que l'école puisse être réaffirmée.

# *Mandat et composition du groupe de travail sur la réforme du curriculum (primaire et secondaire)*

---

## **I. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE**

Dans le système éducatif, le curriculum englobe un ensemble d'éléments qui définissent le contenu de la formation, et notamment les grilles-matières et le temps consacré à l'enseignement, les programmes d'études, l'évaluation (incluant les conditions d'admission et de réussite), la sanction des études et l'agencement des filières (et des « passerelles »).

De façon à bien préparer les citoyens de demain à relever les défis du prochain siècle, la plupart des pays industrialisés ont entrepris ou sont sur le point d'entreprendre une révision en profondeur du curriculum du primaire et du secondaire, comme en fait notamment foi le rapport de l'OCDE de 1994, publié sous le titre : *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI<sup>e</sup> siècle*.

Au Québec, le *Rapport final* de la Commission des États généraux sur l'éducation recommande de « restructurer les curriculums du primaire et du secondaire » en insistant particulièrement sur la nécessité de **rehausser le niveau culturel de la formation** et de **recentrer l'enseignement sur les savoirs essentiels**.

## **II. MISE EN PLACE D'UN GROUPE DE TRAVAIL**

CONSIDÉRANT que les principaux éléments du curriculum n'ont pas été substantiellement changés depuis plus de quinze ans;

CONSIDÉRANT qu'il y a lieu de réviser le contenu de la formation pour :

- la recentrer sur les apprentissages essentiels;
- en rehausser le niveau culturel;
- y insérer plus de rigueur;
- et mieux l'adapter aux changements sociaux et économiques.

CONSIDÉRANT qu'aucun jeune ne doit quitter le système scolaire sans une préparation adéquate à l'insertion sociale et professionnelle;

CONSIDÉRANT que l'école doit être mieux outillée pour résoudre le problème du redoublement et du décrochage, ainsi que celui de l'échec des garçons;

CONSIDÉRANT la diversité croissante de la population scolaire, particulièrement en vertu de l'apport des communautés culturelles;

CONSIDÉRANT que le curriculum renouvelé du primaire et du secondaire devra contribuer à l'instauration d'une plus grande marge de manoeuvre pour l'école et une plus grande autonomie professionnelle pour les enseignantes et les enseignants, et favoriser une meilleure interdisciplinarité ou intégration des matières;

CONSIDÉRANT que les nouveaux contenus de formation devront être appliqués au début du primaire à compter de septembre 1998;

*Un groupe de travail est constitué avec le mandat de recommander à la ministre les changements qui doivent être apportés au curriculum du primaire et du secondaire pour rencontrer les exigences du XXI<sup>e</sup> siècle.*

### III. MANDAT DU GROUPE DE TRAVAIL

Le groupe de travail devra :

A. Proposer les changements à apporter au curriculum du primaire et du secondaire et prioritairement aux éléments suivants :

- *Les contenus globaux de formation*

- Définir la **mission éducative** de l'école et les grands **domaines d'apprentissage** au primaire et au secondaire et proposer un équilibre entre ces grands champs en tenant compte des orientations recommandées par la Commission des États généraux;
- définir les **profils de formation** pour chaque cycle du primaire et du secondaire, notamment en validant ceux proposés par le rapport Corbo.

- *Les grilles-matières*

- Identifier les **disciplines communes** à tous les élèves, pour chaque cycle du primaire et du secondaire, en justifiant les suppressions et les additions proposées, de même que les **enseignements optionnels** pour le primaire et le secondaire;
- déterminer les contenus de formation auxquels, de façon **transversale**, plusieurs disciplines doivent s'intéresser, de même que ceux qui se prêtent plus particulièrement à des activités extra-curriculaires (souvent hors de l'école);
- suggérer la place que doivent occuper particulièrement l'apprentissage de la **langue maternelle** et de la **langue seconde**, l'enseignement de **l'histoire** et **l'éducation civique**, et proposer des moyens pour favoriser l'apprentissage d'une **troisième langue**;
- le groupe de travail devra prendre en compte les dispositions des règlements du Comité catholique et du Comité protestant en ce qui concerne la place de **l'enseignement moral et religieux** dans la grille-matières.

- *Le temps d'enseignement*

- Suggérer la portion de **temps** de l'horaire de l'élève à réserver pour les différents enseignements, pour chacun des cycles du primaire et du secondaire et ce, dans le cadre du temps global présentement prescrit par les régimes pédagogiques.

- ***La diversité des cheminements des élèves***

- Tenir particulièrement compte du cheminement des élèves à compter de la 3<sup>e</sup> secondaire et ce, à l'égard des trois possibilités suivantes :
  - la poursuite d'études supérieures;
  - une qualification professionnelle;
  - une insertion sociale et professionnelle (pour des élèves qui ont souvent besoin d'un cheminement particulier avant la 3<sup>e</sup> secondaire).

- ***Les programmes d'études***

- Lesquels doivent être révisés en priorité?
- Faut-il revoir leur facture?

- ***La politique d'évaluation des apprentissages et de sanction des études***

- Quelles doivent être les règles de réussite et de sanction?
- Faut-il émettre un diplôme (ou toute autre forme de reconnaissance officielle) après la 3<sup>e</sup> secondaire? Faut-il délivrer une forme de reconnaissance officielle aux élèves qui n'atteignent pas le seuil de la 3<sup>e</sup> secondaire?
- Y a-t-il lieu de réviser certaines règles ou pratiques relatives à la sanction des études secondaires (DES)?
- Le diplôme d'études secondaires (DES) doit-il être considéré comme la sanction d'un niveau de formation ou doit-il aussi garantir l'accès direct à l'enseignement collégial?
- Le bulletin scolaire doit-il être révisé?

B. Faire des recommandations sur le mandat et le fonctionnement d'une **Commission nationale des programmes d'études**.

**Dans la poursuite de ses travaux, le groupe de travail devra se préoccuper des effets de la mise en oeuvre de ses propositions sur le personnel enseignant.**

#### **IV. COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL**

- **Monsieur Paul Inchauspé**, président, autrefois directeur général du CEGEP Ahuntsic. Il a oeuvré à la Commission des États généraux sur l'éducation et au Groupe Corbo (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire); il a aussi été membre du Conseil supérieur de l'éducation;
- **Madame Marcelle Beaulieu**, enseignante à la Commission scolaire Des Mille-Îles (École Marc-Aurèle-Fortin);

- **Madame Jeanne-Paule Berger**, directrice générale de la Commission scolaire La Neigette à Rimouski; elle détient une maîtrise ès arts (éthique); elle est très engagée dans de nombreuses activités de développement social dans sa région;
- **Madame Christiane Lalonde**, enseignante au secondaire à la Commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre (École Hormisdas-Gamelin, Buckingham);
- **Monsieur Jean-Robert Derome**, directeur du département de physique, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal;
- **Monsieur Charley Levy**, directeur général adjoint à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal;
- **Monsieur Paul Vachon**, conseiller cadre au ministère de l'Éducation où il a exercé, au cours des dernières années, diverses fonctions reliées aux services éducatifs.

## **V. ÉCHÉANCIER**

Rapport préliminaire : le 31 mars 1997

Rapport final : le 2 juin 1997

## *Le «programme des programmes»*

La réforme du curriculum qui fait l'objet du présent rapport propose que tous les contenus obligatoires de formation soient véhiculés de deux façons : par des programmes d'études à facture renouvelée et par des compétences transversales.

Nous proposons que les compétences transversales retenues pour l'école québécoise s'insèrent dans un document, que nous appelons *programme des programmes*, destiné à tous les enseignants et enseignantes ainsi qu'aux autres catégories de personnel de l'école qui ont une responsabilité auprès des élèves. À des degrés divers selon leur tâche à l'école, et selon la ou les disciplines enseignées, tous les éducateurs et toutes les éducatrices ont pour responsabilité professionnelle d'accompagner les élèves dans le développement des compétences ou des attitudes contenues dans ce «programme».

Nous esquissons ci-après le contenu de ce document, étant convenu qu'il pourrait y en avoir un pour le primaire et un pour le secondaire (avec les distinctions qui s'imposent eu égard à l'âge des élèves). On trouvera à l'annexe 3 du rapport une esquisse des contenus de certaines des compétences transversales proposées ainsi que les principaux liens, le cas échéant, avec les programmes d'études.

### **ESQUISSE DE CONTENU DU «PROGRAMME DES PROGRAMMES»**

#### **1. INTRODUCTION**

##### **A) Qu'est-ce que le «programme des programmes»?**

Définition, visées, destinataires, liens avec les programmes d'études.

##### **B) Attitudes fondamentales et positives à l'égard de l'univers de la connaissance**

Découverte et croissance chez l'élève de la curiosité intellectuelle, du sens de l'effort et du souci de la rigueur, de l'autonomie de la pensée personnelle, du plaisir d'apprendre. Implications pour les éducateurs dans leurs rapports avec les élèves, dans les situations tant disciplinaires que non disciplinaires.

##### **C) Les valeurs à l'école**

Quelles valeurs? Comment les enseigner? Comment les vivre?

## **2. IDENTIFICATION ET CONTENU DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES RETENUES POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE OU L'ÉCOLE SECONDAIRE**

### **A) Les compétences liées aux capacités intellectuelles :**

La compréhension des phénomènes et des situations et le développement du sens critique.

La capacité d'analyse et de synthèse.

L'aptitude à résoudre des problèmes.

La capacité d'entreprendre et de mener des projets à terme.

Le développement et l'utilisation de la mémoire.

La créativité et l'exercice du sens esthétique.

L'aptitude à la communication.

La capacité d'évaluer et de s'autoévaluer.

### **B) Les compétences méthodologiques :**

La capacité de comprendre les règles, de les appliquer et de faire ses propres règles.

La capacité d'identifier et d'utiliser les sources d'information appropriées.

La capacité d'utiliser les méthodes appropriées de traitement de l'information (avec accent particulier sur les nouvelles technologies de l'information et des communications).

La capacité d'organiser le travail en fonction des échéances.

La capacité de travailler en équipe.

### **C) Les compétences liées à la socialisation :**

L'application, dans la vie quotidienne, des règles de vie en société.

L'éducation interculturelle et le respect des différences.

Le développement d'un sens esthétique et moral.

L'application des règles liées à la conservation de la santé.

L'éducation à l'environnement.

L'ouverture à la compréhension internationale.

L'éducation aux médias.

### **D) Les compétences dans le domaine de la langue :**

Un énoncé général.

Une explication de l'approche de la *literacy across the curriculum*.

La contribution de toutes les disciplines et activités, et celle de tous les enseignants et enseignantes.

Quelques exemples.

## *Éléments pour aider à définir le contenu des compétences transversales*

**D**ans la présente section, nous présentons quelques éléments pour aider à définir certaines des compétences transversales que nous proposons. Pour chacune d'elles, nous faisons un bref énoncé de perspective pour montrer pourquoi et dans quelle optique nous recommandons qu'elle fasse partie du curriculum. Nous suggérons quelques éléments de contenu à introduire dans certains programmes d'études quand il nous apparaît nécessaire que les apprentissages transversaux s'appuient sur des savoirs spécifiques à proposer à tous les élèves.

Il est clair que ce travail présente des orientations premières et qu'il devra être poursuivi, augmenté et précisé, particulièrement en ce qui concerne la différenciation entre les objectifs à poursuivre au primaire et au secondaire.

### **ÉDUCATION À LA CONSOMMATION**

#### **PERSPECTIVE**

Au cours de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la consommation s'est imposée à bien des égards comme un mode de vie. Avec la mondialisation, les sociétés finissent par adopter globalement des pratiques qui procèdent largement d'une même intention : inciter à la consommation dans des secteurs qui sont profitables à l'économie, ceux des biens et services surtout. La tendance marquée au modelage des comportements par la production et la consommation de masse fait l'objet de nombreux débats auxquels le monde de l'éducation participe en raison de sa responsabilité de former des être libres, critiques et responsables.

L'école n'a pas pour tâche en soi de faire le procès de la société de consommation. Il lui incombe cependant la responsabilité de sensibiliser les jeunes à des pratiques susceptibles de miner leur autonomie, de nuire à leur santé et à l'environnement, de leur faire perdre leur sens critique et d'évacuer leurs responsabilités de futurs citoyens à part entière. Les défis éducatifs que l'école a à relever à cet égard ne sont pas des moindres et les enjeux qui y sont associés non plus. En fait, il suffit d'apprendre à la jeune génération à construire avec discernement et autonomie les rapports qu'elle entretiendra avec la vie économique, sociale et culturelle de demain.

#### **POINTS D'ANCRAGE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES**

Au primaire. Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.

Au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté; connaissance du monde contemporain.

## ÉLÉMENTS DE CONTENU

Les économies contemporaines. Caractéristiques de la société de consommation. Logique et stratégies médiatiques de mise en marché. Solutions de rechange à la société de consommation ici et ailleurs dans le monde. Effets de certains biens et services sur la santé. Production, consommation et préservation de l'environnement. Gestion du budget.

## COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Apprendre à choisir avec discernement. Apprendre à devenir un consommateur averti. Respecter l'environnement et sa santé. Développer un esprit critique à l'égard de la publicité. Le rapport qualité-prix dans l'équipement sportif, les choix de loisirs et de biens culturels.

## ÉDUCATION À LA SANTÉ

### PERSPECTIVE

Le bon état physique, physiologique et mental de la personne est un déterminant primordial de la condition humaine. Si cette affirmation générale convient à tous, ce sont cependant les contextes particuliers dans lesquels nous vivons qui en précisent la portée.

Dans les sociétés post-industrielles, l'organisation du travail ainsi que nos modes de vie et nos valeurs, notamment, exercent une influence directe sur notre santé. Certains ont tendance à n'en voir que les avantages. Mais comme l'indiquent de nombreuses études, rien n'est jamais acquis et ce serait une erreur de prétendre que l'état de notre santé est en progression constante et linéaire. Ce serait contredire la réalité.

Les symptômes pathologiques qui témoignent d'une mauvaise santé n'épargnent pas les jeunes. Bien que n'étant pas l'attribut d'un groupe d'âge en particulier, les problèmes de santé qui affectent les jeunes surviennent à une période de croissance et de dépendance qui les rend particulièrement vulnérables. À la lumière de ces constats, il est clair que l'école a à jouer un rôle de compréhension et de prévention. C'est dans cet esprit qu'elle peut le mieux intervenir en contribuant au meilleur développement possible de la personne humaine et en sensibilisant aux responsabilités personnelles et sociales envers le présent et le devenir de la santé dans notre société.

### POINTS D'ANCRAGE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES

**Au primaire.** Éducation physique; sciences et technologie.

**Au secondaire.** Éducation physique; sciences et technologie; sciences physiques.

## ÉLÉMENTS DE CONTENU

Hygiène personnelle et publique. Alimentation. Psychotropes. Usage de médicaments. Soins d'urgence en cas d'accidents. Maladies transmises sexuellement. Prévention des grossesses non désirées.

## COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Acquérir de saines habitudes alimentaires, de consommation et de vie en général. Développer le sens de la prévention et de la sécurité. Apprendre à adopter des règles de vie

saines et stables. Respect de l'environnement. Prévenir la détresse et gérer le stress. Cela en collaboration avec les services compétents de l'école et de la commission scolaire.

## **ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT**

### **PERSPECTIVE**

Le développement des connaissances a permis, au fil de l'histoire, d'accroître les capacités de production et d'améliorer ainsi les conditions de vie. Depuis le début de l'industrialisation, l'homme a misé sur ses forces et ses capacités productives sans toujours prendre soin d'en anticiper les effets. Leur observation montre que, dans nombre de situations, il y a conflit entre l'homme et son milieu. Dans plusieurs cas, l'équilibre entre les deux s'est trouvé rompu, au détriment de la qualité de l'environnement. Il s'avère désormais nécessaire de procéder à un examen critique de la logique du développement pratiqué à ce jour et de ses effets sur l'environnement dont la personne humaine est partie intégrante.

L'éducation relative à l'environnement a pour objet de réconcilier harmonieusement l'individu avec la nature et avec lui-même en tant que membre d'une collectivité et de l'espèce humaine. Cette éducation vise également à fournir des connaissances et à induire des comportements permettant un développement équitable et durable, qui respecte et prend en compte l'importance et la fonction des écosystèmes dans lesquels nous nous inscrivons et d'en maintenir l'équilibre. À une échelle macroscopique, cette éducation se propose de rappeler notre dépendance commune par rapport à la biosphère et notre responsabilité à l'égard de l'avenir de la planète Terre.

### **POINTS D'ANCRAGE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES**

**Au primaire.** Sciences et technologie; histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.

**Au secondaire.** Sciences et technologie; histoire et éducation à la citoyenneté; géographie; sciences physiques; connaissance du monde contemporain;

### **ÉLÉMENTS DE CONTENU**

Étapes de la formation de la Terre. Organisation et diversité du monde vivant. Composantes biologiques et physicochimiques. Peuplement de l'espace. Chaîne alimentaire. Pollution. Développement économique et industriel et politiques de conservation. Dépenses et économies d'énergies. Mesures de protection du patrimoine. Développement durable, écosystèmes et biosphère.

### **COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

Acquisition de saines habitudes de vie. Pratiques de consommation responsables. Respect et souci de l'environnement humain et biophysique. Analyse critique des médias. Formulation de problèmes et hypothèses de solutions.

## **ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ**

### **PERSPECTIVE**

Dans une société pluraliste comme la nôtre, la recherche et la promotion de valeurs communes contribuent à la construction et au développement d'un espace démocratique dans

lequel l'ensemble de la population a droit de cité. C'est dans cette perspective que la préparation des jeunes à l'exercice de leur rôle de citoyens libres et responsables se présente comme un engagement social et politique que doivent assumer les institutions, en particulier l'école.

L'éducation à la citoyenneté peut être entendue comme l'un des fondements de la mission globale de l'école démocratique. Cette éducation vise à rendre la personne consciente de ses droits et de ses responsabilités à l'égard d'autrui et de la collectivité en général. Elle implique également que, dans son rôle de former des personnes autonomes, l'école prépare à l'exercice d'une citoyenneté active par le développement de l'esprit critique et du respect des autres. Cette éducation exige la maîtrise de compétences permettant de défendre et de promouvoir les valeurs démocratiques et les droits de la personne à l'intérieur de l'établissement scolaire comme dans la société en général, de se préparer à participer activement au fonctionnement des institutions démocratiques, de faire preuve de solidarité sociale et de compréhension internationale et interculturelle. Cette éducation s'appuie par ailleurs sur une connaissance de la société passée et présente de même que sur une anticipation de ce qu'elle peut devenir. Elle renvoie aussi à la connaissance des règles de la vie commune, à la compréhension des relations que les personnes entretiennent entre elles et avec l'environnement, à l'influence des médias dans le processus de construction de représentations de la vie en société. Elle fait également une place à l'histoire des idées et des rapports entre États, peuples et nations. Elle s'inscrit dans une dynamique d'inclusion sociale faisant de ses contenus et de ses activités un lieu de rencontre et de partage pour tous et toutes sans exception.

### **POINTS D'ANCRAGE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES**

**Au primaire.** Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.

**Au secondaire.** Histoire et éducation à la citoyenneté; géographie; connaissance du monde contemporain.

### **ÉLÉMENTS DE CONTENU**

Naissance et évolution des types de démocratie. Fonctionnement des institutions démocratiques (politiques, judiciaires et administratives). Instruments relatifs aux droits de la personne et leurs mécanismes de protection. Modes de vie et valeurs collectives : enjeux locaux, régionaux, nationaux et internationaux.

### **COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

Maîtrise de la langue publique commune. Résolution pacifique des conflits. Coopération entre pairs. Compréhension des règles de la vie en société. Sens civique. Ouverture au pluralisme culturel.

## **ÉDUCATION AUX MÉDIAS**

### **PERSPECTIVE**

Les médias sont un ensemble de dispositifs techniques qui servent de supports à la mise en circulation massive de l'information. Ils permettent de diffuser simultanément les mêmes messages à un grand nombre de destinataires en des lieux différents. Ils obéissent pour la plupart à une logique de communication de masse et exercent une influence considérable sur

nos représentations de la réalité, à telle enseigne que plusieurs les qualifient de fabricants d'opinions. Nombre d'entre eux, par ailleurs, constituent des sources de renseignements auxquelles nous puisons quotidiennement pour enrichir nos connaissances et pour découvrir de nouveaux horizons.

Il est admis que les médias contribuent grandement au développement de la personnalité des jeunes ainsi qu'à leurs choix de valeurs. Ils se sont imposés comme repères, souvent en marge de la famille et de l'école. Ils séduisent, exploitant tour à tour le goût de l'image, des sons et d'un discours adaptés à la jeunesse pour s'imposer à elle à titre de véritable culture parallèle. Mais celle-ci se développe et s'impose sans qu'elle soit nécessairement accompagnée d'un encadrement éducatif offrant des temps et des lieux de réflexion sur les valeurs qui y sont véhiculées. Soucieuse d'un environnement éducatif propre à former des citoyens libres, critiques et responsables, l'école ne peut faire abstraction de l'influence exercée par les médias sur les enfants et les adolescents, acteurs de la démocratie de demain.

### **POINTS D'ANCRAGE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES**

**Au primaire.** Langue d'enseignement; histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.

**Au secondaire.** Langue d'enseignement; histoire et éducation à la citoyenneté; connaissance du monde contemporain.

### **ÉLÉMENTS DE CONTENU**

Technologies, catégories et langages des médias. Techniques utilisées. Méthodes de décodage et d'analyse des contenus. Connaissance des sources médiatiques. Réglementations et contrôles.

### **COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

Développer l'esprit critique. Apprendre à communiquer et à transmettre des messages. Initiation à la production médiatique.

## **INFORMATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE**

### **PERSPECTIVE**

Un peu partout dans le monde, les nouvelles réformes éducatives en cours de mise en oeuvre visent, entre autres, à préparer le plus adéquatement possible les jeunes à faire leur entrée dans le monde du travail. Il s'agit là d'un objectif exigeant et complexe, à la mesure des nouvelles configurations induites par la mondialisation de l'économie.

Les choix scolaires conditionnent en partie les choix de métiers et de professions. À ces derniers s'ajouteront de nouvelles activités productrices commandées par de non moins nouveaux besoins du développement économique et social, dont il est difficile cependant de prévoir toute l'étendue et la variété.

C'est au sein de nouvelles réalités marquées, notamment, par une diversification des moyens de production, par la création de nouvelles spécialisations et par une mobilité professionnelle accrue que l'école est appelée à orienter le mieux possible les jeunes dans leurs choix scolaires et professionnels. Le but est de les aider à anticiper progressivement l'avenir et à choisir l'orientation qui correspond le mieux à leurs capacités et à leurs centres d'intérêts dans ce monde en profonde mutation.

## **POINTS D'ANCRAGE**

Les points d'ancrage sont les activités organisées par l'école.

## **ÉLÉMENTS DE CONTENUS**

Histoire des métiers et des professions. Réalités économiques et monde du travail. Situation de l'emploi par métier et par profession. Conjoncture économique et prévisions d'employabilité par secteur d'activité. Nouvelles configurations du travail. Saturation et ouverture des marchés. Causes de pertes d'emplois. Travail précaire. Secteurs public, privé et communautaire.

## **COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

Développer la volonté de réussir ses études. Acquérir la capacité d'établir des liens entre les apprentissages scolaires et le monde du travail. Posséder une bonne connaissance du monde du travail. Participer à des activités scolaires récurrentes et périodiques organisées par les services compétents de l'école et de la commission scolaire. L'encadrement de ces apprentissages relèvera à la fois des services professionnels d'orientation et d'information scolaire et professionnelle.

## **ÉDUCATION INTERCULTURELLE**

### **PERSPECTIVE**

La diversité culturelle est un des traits caractéristiques des sociétés contemporaines. Ce trait continuera vraisemblablement de se renforcer en raison de la facilité et de l'accroissement des déplacements. Il en découle des transformations continues du tissu socioculturel des sociétés d'accueil. Si cette dynamique est source d'enrichissement réciproque, elle invite néanmoins l'ensemble de la population à trouver des moyens de s'adapter à cette réalité dans le respect combiné des valeurs communes et des particularismes de chacune des communautés culturelles.

L'école est un lieu privilégié d'accueil et d'intégration de cette diversité en même temps qu'un laboratoire d'échanges et de communications interculturelles. C'est à l'école que se trouvent réunies des identités particulières, les mêmes qui, en d'autres lieux habitables, se dispersent dans l'anonymat. Ce pluralisme culturel est une caractéristique de l'école et elle va en s'accroissant. À cet égard, de nouvelles approches adaptées aux circonstances doivent permettre de faire de l'établissement scolaire un carrefour d'apprentissage du vivre-ensemble dans le respect des valeurs d'une société démocratique.

### **POINTS D'ANCRAGE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES**

**Au primaire.** Français, langue d'accueil; histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.

**Au secondaire.** Langue d'enseignement et langue seconde; français, langue d'accueil; histoire et éducation à la citoyenneté; géographie; connaissance du monde contemporain; mise sur pied d'activités des services complémentaires aux élèves.

### **ÉLÉMENTS DE CONTENU**

Connaissance des mouvements et des déplacements de population. Causes de l'immigration et des migrations. Peuples autochtones. Instruments relatifs à la protection des droits de la personne. Productions littéraires, technologiques et artistiques d'auteurs des communautés culturelles d'ici et d'ailleurs.

## **COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

Valorisation du dialogue et de la tolérance. Connaissance des médias. Compréhension internationale.

## **COMPRÉHENSION INTERNATIONALE**

### **PERSPECTIVE**

L'homme a depuis longtemps voulu donner à ses oeuvres un langage universel. Ce que chacune de celles-ci a d'original participe d'une recherche de sens qui est le lot de la condition humaine. Mais cette quête de sens s'est souvent heurtée à des obstacles qui ont amené le monde au bord de catastrophes irrémédiables. La conscience du danger et le besoin de construire une identité commune illustrent bien la nécessité de s'ouvrir au monde et de le comprendre.

L'éducation à la compréhension internationale a pour principaux objets de nous faire prendre conscience de notre appartenance à une commune humanité et de tisser des liens d'interdépendance consentie entre les personnes, les peuples et les nations. Cette éducation s'inscrit dans la dynamique de la mondialisation des rapports sociaux, politiques, économiques et culturels et vise à en illustrer les enjeux et à en analyser les effets. De ce fait, elle peut contribuer considérablement à l'émergence d'une conscience planétaire et participer aux efforts de la communauté internationale en vue de la construction de la paix.

### **POINTS D'ANCRAGE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES**

**Au primaire.** Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté.

**Au secondaire.** Histoire et éducation à la citoyenneté; géographie; connaissance du monde contemporain.

### **ÉLÉMENTS DE CONTENU**

Conflits territoriaux et négociations de paix. Naissance et évolution des organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales. Notions de droit international, des droits de l'homme, de l'aide humanitaire et de commerce mondial. Mouvements de population. Relations Nord-Sud et Est-Ouest. Interdépendance. Caractéristiques de la mondialisation de l'économie et des communications. Situation du Québec et du Canada dans le monde. Principaux défis à relever.

## **COMPÉTENCES TRANSVERSALES**

Respect des différences; découverte de la diversité culturelle; connaissance des médias; engagement communautaire.

## **COMPÉTENCES MÉTHODOLOGIQUES**

Les compétences méthodologiques se traduisent par la capacité de pouvoir travailler avec attention, soin, méthode et efficacité.

Ces compétences favorisent le développement du sens de la rigueur et de l'esprit de discipline. Elles développent l'habileté à rechercher les sources d'information pertinentes pour les fins d'une activité à réaliser. Elles permettent l'organisation méthodique du travail scolaire

par le recours, entre autres, à divers moyens techniques et technologiques qui servent de supports à l'expression de la pensée. En outre, elles favorisent l'aptitude à communiquer avec clarté les résultats des travaux effectués. Leur maîtrise est un facteur de motivation et de réussite scolaire.

Toutes les disciplines, chacune selon son objet, permettent le développement et la maîtrise de ces compétences. Il convient d'en favoriser progressivement l'acquisition ainsi que leur transfert à tous les domaines concernés de la vie scolaire en tenant compte des capacités des élèves selon leur âge.

## **CAPACITÉ DE COMPRENDRE ET D'APPLIQUER DES RÈGLES ET DES CONSIGNES**

### **Primaire**

Savoir présenter et organiser son travail avec soin et rigueur et dans une forme cohérente et le mener à son terme dans le respect des échéances. Être capable de prendre des notes. Apprendre le partage et la distribution des tâches à l'occasion d'un travail en équipe. Connaître et respecter les règles de prise de parole dans un groupe.

### **Secondaire**

Savoir sélectionner des méthodes, des techniques et des outils appropriés au travail à accomplir. Être capable de prendre des notes élaborées. Pouvoir préparer un plan de travail détaillé. Planifier ses travaux dans le temps et dans le respect des échéances. Maîtriser et respecter les procédures définies lors d'un travail en équipe.

## **CAPACITÉ D'UTILISATION ET DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION**

### **Primaire**

Savoir repérer et consulter différentes sources d'information. Être capable de recueillir et de classer des informations et de les réorganiser en fonction de son travail. Être capable d'utiliser des moyens technologiques et des dispositifs techniques permettant la collecte et le traitement de l'information tels les calculatrices, les médias et les micro-ordinateurs.

### **Secondaire**

Pouvoir accéder à des informations multiples (textes, chiffres, bases de données, images et sons) par des systèmes d'exploitation informatiques. Être capable de sélectionner des informations complexes en fonction d'un plan de collecte préétabli. Savoir comparer et valider avec justesse les informations recueillies. Savoir recourir avec aisance aux moyens multimédias.

## **CAPACITÉ DE COMMUNIQUER LES RÉSULTATS DE SES TRAVAUX**

### **Primaire**

Pouvoir exposer les étapes d'une démarche de recherche et en communiquer les résultats. Être capable de construire une argumentation simple. Savoir utiliser des supports techniques et technologiques pour illustrer son travail, tels l'acétate électronique, le magnétoscope, des représentations graphiques, les techniques multimédia, et l'ordinateur.

## **Secondaire**

Savoir appliquer des méthodes de présentation de travaux selon les exigences respectives des disciplines concernées. Savoir préparer des résumés introductifs à ses travaux. Être capable de recourir à des stratégies de communication adaptées à son auditoire. Savoir utiliser les NTIC dans la présentation de travaux.

## **NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS**

Compte tenu du récent plan mis de l'avant par la ministre en matière de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ainsi que de l'avis récent du Conseil supérieur de l'éducation à ce sujet, nous croyons nécessaire d'insister sur ce volet particulier des compétences méthodologiques.

### **Perspective**

Le domaine de l'information et des communications a connu au cours du XX<sup>e</sup> siècle un développement fulgurant. Cette expansion est principalement due à l'essor de nouvelles technologies dont les possibilités permettent maintenant d'avoir accès à une quantité de savoirs sans précédent. C'est ainsi qu'en trente ans le monde a produit plus d'informations qu'au cours des cinq précédents millénaires. Il nous faut donc apprendre à gérer ce stock et à opérer des sélections qui correspondent à nos besoins.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont en quelque sorte pénétré nos vies quotidiennes et nous obligent à faire preuve de lucidité face à ce qu'elles permettent, mais aussi face aux mentalités et aux valeurs qu'elles sont susceptibles d'influencer, voire de transformer. Leurs langages propres, leurs outils spécifiques doivent être compris et maîtrisés, car ils comportent tout un univers de représentations qui influent sur nos manières de penser et de communiquer avec les autres.

L'acquisition d'une culture technologique apparaît désormais comme incontournable et l'école doit y participer activement dans le cadre de sa mission globale qui consiste à former des êtres libres, responsables et compétents. Le nombre des savoirs auxquels donnent accès les NTIC demandent à être intégrés et mis en perspective. L'école doit aider les élèves à progresser dans l'utilisation de ces outils et tout d'abord leur apprendre à s'en servir utilement et efficacement. Cet apprentissage doit également permettre aux élèves d'effectuer des tâches complexes, de traiter l'information et de communiquer à l'aide de supports qui faciliteront le développement de bonnes méthodes de travail, de l'esprit de créativité et des sens éthique et critique.

### **Éléments de contenu**

Histoire et évolution des NTIC. Notion de système. Langages utilisés. Connaissance et utilisation de supports (logiciels, didacticiels, etc.), de techniques d'utilisation, du multimédia, du courrier électronique et des sites d'information planétaire.

### **Compétences transversales**

Apprendre à avoir recours aux NTIC dans différentes situations d'apprentissage et de communication. Acquérir des méthodes de travail efficaces.



## *Les programmes d'études : Rehaussement culturel et corrections d'insuffisances*

Les orientations que nous proposons requièrent tantôt des modifications importantes aux programmes d'études existants, tantôt l'élaboration de nouveaux contenus de formation. La présente annexe identifie sommairement pour quelques programmes d'études, selon quelles perspectives ils doivent être révisés compte tenu du rehaussement culturel préconisé et des insuffisances constatées.

Les constatations que nous formulons ci-après au sujet des insuffisances notées dans les programmes et les propositions de rehaussement du contenu culturel ne touchent pas toutes les matières; aussi, pour les unes, seul l'un des deux aspects a été traité tandis que pour d'autres, les commentaires touchent à la fois les insuffisances et les contenus culturels. Pour des indications plus substantielles sur les changements que nous préconisons, domaine par domaine, il faut se référer au chapitre III.

Les principaux points que nous avons retenus sont les suivants :

### *Le domaine des langues*

*Français, langue d'enseignement*

#### • **Les insuffisances**

Les nouveaux programmes d'études, mis en application il y a deux ans, sont plus exigeants que les programmes antérieurs, les contenus d'apprentissage ayant été enrichis. Le programme du primaire met davantage l'accent sur la lecture et l'écriture (syntaxe, lexique) et propose une terminologie grammaticale; des indications sont données concernant la progression de la complexité des textes à étudier. Le programme du secondaire demande d'accroître la maîtrise de la langue écrite par une attention plus soutenue accordée à la lecture et à l'écriture et propose un travail plus systématique d'utilisation de la langue dans les textes et de structuration des textes. Il donne une importance accrue à la lecture d'oeuvres littéraires.

Ce dernier point peut être accentué, ainsi que nous le proposons ci-après, mais le reste du programme ne demande pas de réajustements nouveaux — les réajustements du nouveau programme sont majeurs par rapport à la situation antérieure —, et ils correspondent aux attentes maintes fois exprimées lors des États généraux sur l'éducation. Ils devraient aider les enseignants et enseignantes à corriger les insuffisances constatées chez les élèves québécois en comparaison avec ceux d'autres pays francophones, dans de récentes études internationales, déficiences particulièrement marquantes du côté de la grammaire et de l'orthographe.

- **Le rehaussement culturel**

Dans la dernière révision du programme du secondaire, l'initiation aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie est explicitement visée. C'est pourquoi une plus grande place y est accordée aux oeuvres littéraires, et les élèves doivent, au cours de leurs cinq années d'études, lire un minimum de vingt ouvrages littéraires. De plus, les textes étudiés sont aussi abordés pour eux-mêmes et non comme seule illustration du discours. Il y a donc eu, relativement à la situation antérieure, une accentuation de la perspective culturelle, mais nous croyons que cette situation peut être améliorée sur deux points :

- un corpus d'oeuvres littéraires a été constitué (voir *De la lecture à la culture, Sélection commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire*, Michelle Provost, SDM, Montréal, 1995). Il comprend près de trois cents oeuvres littéraires narratives dont près de 60 p. 100 sont des textes de littérature québécoise et près de 20 p. 100 des grands classiques de la littérature francophone. Ce corpus devrait être réduit à cent oeuvres dont 50 p. 100 devraient donc être des ouvrages d'expression française autre que québécoise. Certains de ces ouvrages pourraient être aussi des traductions de grandes oeuvres littéraires dont le renom a franchi la critique des siècles successifs. Dans l'étude des expressions culturelles de la langue d'enseignement, on ne peut se contenter de l'étude des expressions culturelles de sa propre zone géographique car la culture à laquelle nous appartenons s'étend au-delà de cette zone. Ce corpus devrait en outre s'enrichir d'oeuvres de poésie et de théâtre de façon à ce que les élèves soient amenés à connaître les oeuvres dramatiques renommées et les grands classiques de la poésie d'expression française;
- le corpus d'oeuvres à étudier par année ou par cycle doit présenter des oeuvres dont l'étude permet de s'appropriier, non seulement les genres différents, mais aussi un minimum de cadre historique. Ce cadre historique doit permettre une meilleure intégration des éléments du contenu des cours d'histoire et d'histoire de l'art.

Enfin, il y aurait aussi lieu de constituer un tel corpus pour le primaire, formé d'oeuvres de littérature de jeunesse, de poèmes, de comptines et de chansons.

### *Anglais, langue d'enseignement*

- **Les insuffisances**

En collaboration avec plusieurs représentants des divers secteurs de la communauté anglophone, dont les milieux d'affaires, les responsables du Ministère sont en train de redéfinir les compétences minimales en anglais, langue d'enseignement au terme des études secondaires.

- **Le rehaussement culturel**

Nous croyons que les mêmes orientations que celles concernant le français, langue d'enseignement, à l'égard des contenus littéraires, devraient s'appliquer en anglais. Il y a lieu de noter, toutefois, que l'enseignement de l'anglais au Québec fait, traditionnellement et depuis longtemps, une large place à la littérature.

### *Langues modernes*

Les programmes de langues modernes (espagnol, italien, allemand, etc.) devront accorder une place à des éléments de civilisation : pays où la langue est parlée, les principales oeuvres littéraires et les écrivains reconnus, les publications documentaires, etc.

## ***Le domaine des mathématiques, des sciences et de la technologie***

### *Mathématiques*

- **Le rehaussement culturel**

Les mathématiques ne présentent guère, dans les programmes actuels, des éléments historiques. Tout se passe comme si la géométrie, le calcul, l'algèbre et la trigonométrie étaient sortis, tout armés et sans tâtonnement ni développement, de la tête de mathématiciens et axiomaticiens. Seuls quelques manuels rappellent parfois les éléments historiques et le contexte de certains développements mathématiques. Cette orientation doit être recherchée plus systématiquement. Et les programmes d'études doivent explicitement donner des indications permettant d'ouvrir à des perspectives historiques.

### *Sciences*

- **Les insuffisances**

Nous devons signaler l'état déplorable de l'enseignement des sciences au primaire. Dès 1990, le Conseil supérieur de l'éducation attirait l'attention du ministre sur cette question. Depuis, rien n'a été fait pour corriger la situation. Le programme, établi au début des années 80, est un mini-programme d'écologie qui étudie les relations entre le vivant et l'environnement. Ce programme ne donne pratiquement aucune notion physique et la curiosité scientifique n'y est pas suffisamment stimulée. Nous devons cependant préciser que l'insuffisance de l'enseignement des sciences au primaire n'est pas qu'une question de programme. C'est aussi et peut-être surtout une question de formation des maîtres. Nombreux sont celles et ceux qui n'ont aucune formation scientifique de base et les conseillers pédagogiques en sciences n'ont généralement pas de formation en sciences. Aussi ne faut-il pas s'étonner que 13 % des enseignants et enseignantes du primaire affirment ne consacrer aucun temps à l'enseignement des sciences.

### *Technologie*

- **Les insuffisances**

L'approche de la technologie comme application ou comme élément constitutif de la science est très peu développée dans les programmes de sciences. On décrira aux élèves les orbitales moléculaires, mais on ne leur dira rien des techniques de la chimie courante comme celles de la cuisson des aliments ou du développement des images photographiques. Le rapport Corbo indique des techniques que l'élève devrait connaître et comprendre dès le primaire. Un travail doit cependant être entrepris pour déterminer les techniques dont on étudiera le fonctionnement et leur rapport avec les connaissances scientifiques qu'elles permettent ou supposent et ce, tant pour le primaire que pour le secondaire.

- **Le rehaussement culturel des sciences et de la technologie**

Le programme d'études des sciences fait une place timide à l'approche STS, c'est-à-dire un enseignement axé sur les interactions entre les sciences, la technologie et la société. Cependant, étant donné les résistances à une telle approche, nous nous permettons d'insister.

Jusqu'à maintenant, de nombreuses personnes estimaient que la formation en sciences n'était indispensable que pour ceux qui comptaient poursuivre des études universitaires. Cette tendance a été renforcée par l'introduction, au cours des années 60 et 70, de cours insistant sur les concepts et les méthodes des sciences, présentant des notions théoriques relativement complexes et visant manifestement à accroître le nombre d'ingénieurs ou de scientifiques. Or, ces cours négligent le contexte social et donnent surtout de l'importance aux notions théoriques complexes. La perspective culturelle de l'enseignement des sciences que préconise l'approche STS, doit être systématiquement présente au primaire et au premier cycle du secondaire.

### *Le domaine de l'univers social*

#### *Histoire*

- **Les insuffisances**

Un certain nombre d'insuffisances ont déjà été signalées dans le rapport Lacoursière. Nous faisons nôtres les propositions suivantes qui concernent les programmes d'études. L'histoire nationale doit être plus ouverte aux trois éléments suivants :

- la participation des populations autochtones à l'histoire du Québec;
- le rôle de la communauté anglophone dans le développement de la société québécoise;
- l'apport des différentes vagues d'immigration dans l'évolution de notre société.

Par ailleurs, l'enseignement de l'histoire nationale doit être élargi de façon à ce que les principaux éléments qui la composent puissent être replacés dans des contextes plus larges : par exemple, l'arrivée des Français en Nouvelle-France doit être située dans le mouvement plus large des conquêtes des nouveaux mondes par les Anglais, les Hollandais, les Espagnols, les Portugais, et l'étude des deux grandes guerres mondiales ne doit pas se restreindre à l'étude de la participation canadienne ou à l'attitude des francophones face à la conscription.

Les lectures de l'histoire nationale peuvent varier selon la perspective identitaire dans laquelle on se place. Les anglophones du Québec ne désirent pas un contenu historique qui leur serait propre. Cependant, l'analyse des manuels français et anglais de l'histoire du Québec et du Canada montre, ce qui est normal, des différences quant à l'importance accordée à certains faits. Les élèves de chacune des communautés, anglophone et francophone, doivent, pour certains faits historiques communs aux deux communautés, être initiés aux lectures différentes de leurs communautés.

- **Le rehaussement culturel**

En histoire, introduire une perspective culturelle, c'est ne pas se contenter d'événements qui ont une influence sur l'organisation sociale et politique. C'est s'intéresser aussi aux hommes en société. Deux préoccupations doivent être manifestées dans l'enseignement de l'histoire :

- un intérêt porté aux créations matérielles et spirituelles des sociétés : inventions techniques, institutions, créations artistiques, modifications économiques. Dans les programmes actuels, on le fait quand on étudie des sociétés éloignées dans le temps, les civilisations, mais on le fait moins quand les événements étudiés sont plus proches;
- un intérêt porté, non seulement aux hommes et aux femmes d'exception qui participent au pouvoir, mais aussi aux grands mouvements créateurs : idéologies culturelles, politiques, économiques.

## *Géographie*

### • **Les insuffisances**

Aucune insuffisance particulière ne nous a été signalée dans ce programme. Cependant, nous pensons que :

- des connaissances concernant le monde (connaissance des continents, des pays, des villes) doivent être, comme le demande le rapport Corbo, une partie constitutive du programme de géographie et ce, dès le primaire;
- les aspects de la géographie humaine doivent être renforcés, notamment en ce qui concerne l'aspect économique;
- l'étude de la géographie ne peut se réduire à celle du Canada. L'étude des principaux ensembles géographiques, des contraintes et des opportunités, qui en constituent les enjeux, doivent faire partie des savoirs essentiels.

## *Le domaine des arts*

### • **Le rehaussement culturel**

L'art est souvent considéré comme une activité culturelle parce que les productions artistiques sont les manifestations de l'activité créatrice de l'homme. Or, les programmes actuels en art visent essentiellement à faire expérimenter à l'élève cette activité créatrice. Cela ne peut suffire si on veut introduire aussi dans cet enseignement une perspective culturelle plus affirmée. Des éléments d'histoire de l'art et une initiation aux productions significatives passées et actuelles doivent être davantage présents dans les programmes.

## *Les programmes d'études : vue synthétique des travaux*

---

**D**ans la présente annexe, nous indiquons un certain nombre de changements devant être apportés dans les programmes d'études en raison de leur âge, de la nécessité d'intégrer de nouveaux savoirs ou de leur nouvelle place dans la grille-matières. Nous indiquons aussi les nouveaux programmes qui doivent être élaborés compte tenu de l'ajout de nouveaux cours.

Les renseignements consignés ci-après présentent, de façon synthétique, un certain nombre d'indications données au chapitre IV sur l'organisation des contenus de formation

### *Le domaine des langues*

#### *Français, langue d'enseignement*

Le programme de français, langue d'enseignement, du *primaire* a été révisé il y a trois ans et son application est obligatoire depuis septembre 1995. Les travaux de révision devront viser à intégrer certaines notions relatives à l'éducation aux médias.

Le programme du *secondaire* a été révisé et mis en oeuvre en 1995. Des travaux sont à entreprendre pour ajouter des contenus d'enrichissement pour le second cycle afin de tenir compte de l'établissement de deux voies de formation — le programme de base et le programme enrichi — ainsi que pour ajouter des notions relatives à l'éducation aux médias.

#### *Anglais, langue d'enseignement*

Les programmes d'anglais, langue d'enseignement, du *primaire* et du *secondaire* doivent être révisés pour tenir compte de l'intégration de notions relatives à l'éducation aux médias.

Le programme du *secondaire* devra également tenir compte de l'établissement de deux voies de formation, le programme de base et le programme enrichi.

#### *Français, langue seconde*

Le programme de français, langue seconde, du *primaire* doit être révisé, car il date de 1981. Les travaux de révision devront prendre en compte le besoin exprimé par le milieu pour un programme d'immersion, c'est-à-dire l'enseignement de certaines matières en français.

Le programme du *secondaire* devra être révisé, car il date de 1982. Des contenus de formation d'enrichissement devront être ajoutés au second cycle pour tenir compte de l'établissement de deux voies de formation. Aussi, les travaux de révision devront tenir compte du besoin exprimé

par le milieu pour un programme d'immersion c'est-à-dire l'enseignement de quelques ou plusieurs matières en français.

### *Anglais, langue seconde*

Le programme d'anglais, langue seconde, du *primaire* vient tout juste d'être révisé, la nouvelle version ayant été approuvée cette année par la ministre. Les ajustements à apporter au programme devront tenir compte du fait que cet enseignement doit débiter un an plus tôt, c'est-à-dire en 3<sup>e</sup> année au lieu de la 4<sup>e</sup> année comme c'est le cas actuellement.

Le programme du *secondaire* devra être révisé, car il date de 1983 pour le premier cycle et de 1985 pour le second cycle. Les travaux de révision devront prévoir des contenus de formation d'enrichissement pour tenir compte de l'établissement de deux voies de formation.

### *Langues modernes*

De nouveaux programmes de formation devront être élaborés en lien avec la nouvelle offre d'options aux premier et second cycles du secondaire : espagnol, allemand, italien, etc.

## ***Le domaine des mathématiques, des sciences et de la technologie***

### *Mathématiques*

Le programme de mathématiques du *primaire* doit être révisé, car il date de 1980. Les travaux de révision devront proposer une nouvelle séquence de formation répartie sur trois cycles d'enseignement, s'assurer de la maîtrise de savoirs de base, accorder une place plus importante à la résolution de problèmes et assurer un arrimage avec le programme de mathématiques du secondaire.

Au *secondaire*, les programmes ont été révisés graduellement et mis en oeuvre depuis 1991. Les travaux de révision à réaliser sont relativement légers et touchent le réaménagement de la séquence de formation. L'ajout de deux unités en 3<sup>e</sup> secondaire (de quatre à six unités) et la diminution de deux unités en 4<sup>e</sup> secondaire (de six à quatre unités) commandent une réorganisation des contenus de formation à l'intérieur du programme de base. De plus, éventuellement, un programme intermédiaire pourrait être élaboré. Des notions relatives à l'éducation aux nouvelles technologies de l'information et des communications devront également être introduites dans le programme.

### *Sciences et technologie*

Le programme de sciences du *primaire*, qui s'intitule Sciences de la nature, doit être révisé car il date de 1980. Les travaux de révision devront tenir compte de l'établissement d'une nouvelle séquence de formation aux deuxième et troisième cycles et intégrer de nouveaux contenus relatifs à la technologie, à l'environnement et à la santé. Certains contenus devront être identifiés comme compétences transversales pour le premier cycle. Les travaux de révision devront permettre de déterminer clairement les contenus essentiels sur la base d'un temps minimal moyen d'une heure par semaine; des contenus d'enrichissement pour l'équivalent d'au moins une autre heure devront être prévus pour les écoles qui utiliseront leur marge de manoeuvre pour consacrer plus de temps à cette matière.

La séquence de sciences offerte au premier cycle du *secondaire* comprend actuellement les programmes d'écologie (1<sup>re</sup> secondaire), de sciences physiques (2<sup>e</sup> secondaire) et de biologie humaine (3<sup>e</sup> secondaire); les programmes qui l'actualisent datent respectivement de 1982, de 1987 et 1982. Les travaux de révision devront viser à intégrer, dans une nouvelle séquence, les éléments essentiels de ces programmes et des contenus relatifs aux sciences de la Terre, actuellement inclus dans le programme de géographie générale. Aussi, des notions relatives à l'éducation à la santé et à l'environnement devront être introduites dans le programme.

Le programme de sciences physiques de 4<sup>e</sup> secondaire (programme de base) a été révisé en 1990. Les travaux de révision à réaliser sont mineurs, les contenus de formation devant être réaménagés pour tenir compte de la nouvelle séquence de formation du premier cycle et d'une diminution du nombre d'unités de six à quatre et pour introduire des contenus relatifs à l'environnement. De plus, le cas échéant, un programme intermédiaire pourrait être élaboré.

### ***Le domaine de l'univers social***

Le programme de sciences humaines du *primaire*, qui s'intitule actuellement Sciences humaines : histoire, géographie, vie économique et culturelle, doit être révisé car il date de 1981. Il doit être aménagé de façon à intégrer de nouveaux contenus de formation relatifs à l'éducation à la citoyenneté et nous proposons qu'il porte dorénavant le nom d'Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté. Comme l'enseignement de ce programme doit débiter au deuxième cycle, les contenus actuellement enseignés au premier cycle devront être réaménagés, comme compétences transversales relatives au temps et à l'espace. Aussi, une place plus importante devra être accordée à l'enseignement de l'histoire au troisième cycle, afin de débiter une initiation aux contenus relatifs à la préhistoire et à l'antiquité qui seront vus au début du secondaire. Enfin, quelques éléments nouveaux relatifs à l'éducation à l'environnement, l'éducation interculturelle de même que des notions liées à la compréhension internationale devront être intégrés.

Les travaux de révision doivent permettre de déterminer clairement les contenus essentiels sur la base d'une heure par semaine; des contenus d'enrichissement pour l'équivalent d'au moins une autre heure devront être prévus pour les écoles qui utiliseront leur marge de manoeuvre pour consacrer plus de temps à cette matière.

Au *secondaire*, les programmes Histoire générale et Histoire du Québec et du Canada datent de 1982. Ils devront être révisés selon une double perspective : d'une part pour tenir compte des recommandations formulées dans le rapport Lacoursière et, d'autre part, pour intégrer de nouveaux éléments de formation relatifs à l'éducation à la citoyenneté.

Au *premier cycle du secondaire*, une nouvelle séquence de formation devra être établie, l'histoire générale (Préhistoire, Antiquité, Moyen-Âge, Renaissance, Temps modernes, époque contemporaine) étant enseignée en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire et une partie de l'histoire du Québec et du Canada (de la préhistoire amérindienne à l'Acte d'Union) en 3<sup>e</sup> secondaire; la deuxième partie (de l'Acte d'Union à nos jours) sera, quant à elle, enseignée en 4<sup>e</sup> secondaire. Nous proposons que cette nouvelle séquence (1<sup>re</sup> à 4<sup>e</sup> secondaire) porte le nom d'Histoire et éducation à la citoyenneté.

Au *second cycle du secondaire*, outre l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada (2<sup>e</sup> partie), en 4<sup>e</sup> secondaire, un nouveau programme devra être élaboré : Connaissance du monde contemporain. Ce nouveau programme qui se donne en 5<sup>e</sup> secondaire doit intégrer les contenus essentiels des programmes actuels, Histoire du XX<sup>e</sup> siècle, Éducation économique et Géographie du temps présent. De nouveaux programmes à option de sciences humaines devront être élaborés pour le second cycle.

Les travaux d'élaboration du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et ceux touchant le nouveau programme de Connaissance du monde contemporain devront introduire des notions qui touchent l'éducation interculturelle et la compréhension internationale.

Les programmes du secondaire Géographie générale et Géographie du Québec et du Canada ont été révisés respectivement en 1982 et en 1995. Les travaux de révision devront permettre d'intégrer les contenus essentiels de ces deux programmes d'études et établir une nouvelle séquence de formation en géographie à être enseignée en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> secondaire. Aussi, des contenus relatifs à l'éducation à l'environnement, à l'éducation interculturelle et des notions liées à la compréhension internationale devront être introduits dans le programme.

### ***Le domaine des arts***

Au *primaire*, les programmes d'arts (musique, arts plastiques, danse et art dramatique) doivent être révisés car ils datent de 1981. Les travaux de révision doivent permettre d'identifier clairement les contenus essentiels sur la base d'un temps minimal moyen d'une heure par semaine; des contenus d'enrichissement pour l'équivalent d'au moins une autre heure devront être prévus pour les écoles qui voudraient utiliser leur marge de manoeuvre pour consacrer plus de temps à cette matière.

Au *secondaire*, les programmes d'arts, excepté celui de musique qui a été révisé en 1996, doivent être révisés, car ils datent de 1981 et 1982.

### ***Le domaine du développement personnel***

#### ***Enseignement moral***

Le programme d'enseignement moral du *primaire* a été révisé en 1990. Les travaux à réaliser consistent à élarger le programme actuel de façon à intégrer une partie des contenus du programme de formation personnelle et sociale liés à la santé, à la sexualité, à la consommation et à la vie en société.

Le programme du *secondaire*, qui s'intitule enseignement moral, a été révisé en 1990 dans le cas du premier cycle, et en 1985 dans le cas du second cycle. Les travaux de révision doivent permettre d'élargir le programme actuel pour introduire des contenus relatifs à la connaissance des diverses religions et de leurs traditions; en 3<sup>e</sup> secondaire, il faudra aussi prévoir l'introduction de notions d'éthique qui seront enseignées plus formellement au second cycle. Les ajustements au programme devront intégrer des contenus de formation relatifs à la santé, à la sexualité, à la consommation et à la vie en société qui se trouvent dans les programmes actuels de formation personnelle et sociale et d'économie familiale de même que des notions liées à l'éducation interculturelle.

### *Éducation physique et santé*

Le programme d'éducation physique du *primaire* doit être révisé car il date de 1981. Les travaux de révision devront tenir compte de l'intégration du volet santé aux contenus enseignés. Les travaux à réaliser devront permettre de déterminer clairement les contenus essentiels sur la base d'une heure par semaine; des contenus d'enrichissement pour l'équivalent d'au moins une autre heure devront être prévus pour les écoles qui voudraient utiliser leur marge de manoeuvre pour consacrer plus de temps à cette matière.

Le programme d'éducation physique du *secondaire* doit aussi être révisé car il date de 1981. Les travaux de révision doivent intégrer des contenus de formation relatifs à la santé, qui sont actuellement enseignés à l'intérieur du programme de formation personnelle et sociale.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARENDR, H. *La crise de la culture*, Gallimard, Paris, 1972.
- ARENDR, H. *L'impérialisme, les origines du totalitarisme*, Fayard, Paris, 1982.
- BARBER, B.R. *L'excellence et l'égalité de l'éducation en Amérique*, traduction française, Bélin, Paris, 1992.
- BÉDARD-HÔ, F. *Le redoublement au primaire, secondaire - Études et analyses*, Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, 1995.
- BÉDARD-HÔ, F. *Le calendrier scolaire et l'utilisation des temps - Études et analyses*, Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, 1996.
- BÉDARD-HÔ, F. *Les mécanismes d'une réforme du curriculum - Études et analyses*, Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, 1996.
- BERTHELOT, J. *Une école de son temps*, CCP et les Éditions coopératives Albert Saint-Martin, Québec, 1994.
- BRACEY, Gerald W. *Final Exam. A Study of the Perpetual Scrutiny of American Education*, Technos Press, Bloomington, Indiana.
- BRUCKNER, P. *Le vertige de Babel, Cosmopolitisme ou mondialisme*, Arléa, Paris.
- CARPENTIER, R. *Le curriculum : situation et développements*, Conseil supérieur de l'éducation, collection Études et recherches, 1993.
- CENTRE JUSTICE ET FOI. *Pour la convivance dans un Québec pluriel*, Mémoire présenté au Conseil des relations interculturelles par le secteur des communautés culturelles, Montréal, 1996.
- CLOUTIER, J. *Synthèse portant sur le curriculum de quelques provinces canadiennes, de quelques états américains et de quelques pays*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 1997.
- COMITÉ CATHOLIQUE. *Vers un nouvel équilibre*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1997.
- COMITÉ CATHOLIQUE. *Règlements sur la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des écoles primaires et des écoles secondaires du système scolaire public*, Gouvernement du Québec, Québec, 1993.
- COMITÉ PROTESTANT. *Les valeurs éducatives protestantes*, Gouvernement du Québec, Québec, 1992.
- COMITÉ PROTESTANT. *Perspective vers une culture publique commune pour l'école québécoise*, Gouvernement du Québec, Québec, 1996.

- COMITÉ SUR LES AJUSTEMENTS AU CURRICULUM. Rapport. *Les ajustements au curriculum*, Ministère de l'Éducation, Québec, juin 1993 (document non publié).
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION. *Les conditions de la réussite au secondaire. Rapport final et recommandations*, Gouvernement du Québec, décembre 1996.
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE. *Apprentissage des langues dans les écoles anglaises du Québec : maîtrise impérative des deux langues*, Rapport au ministre de l'Éducation du Québec, Ministère de l'Éducation, Québec, 1996.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Questions relatives aux curriculums du primaire et du secondaire, lors des audiences régionales et nationales des États généraux*, Québec, 1996.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Demandes des associations disciplinaires relatives à leurs matières aux audiences des groupes nationaux des États généraux*, Québec, 1996.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Questions relatives à la mission éducative lors des audiences (régionales, nationales, étudiantes) des États généraux sur l'éducation*, Québec, 1996.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Raisons évoquées pour une révision de la mission éducative par catégories d'intervenants*, Québec, 1996.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Analyse préliminaire des données des audiences régionales sur la mission éducative. Raisons évoquées pour une révision de la mission éducative par catégories d'intervenants*, Québec, 1996.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION 1995-1996. *Exposé de la situation*, Gouvernement du Québec, 1996.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Rapport des synthèses des conférences régionales*, Gouvernement du Québec, Québec, 1996.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Gouvernement du Québec, Québec, 1996.
- COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE. présidée par Jacques Delors, Rapport à l'UNESCO. *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Éditions Odile Jacob, Paris 1996.
- COMMISSION PRÉSIDIÉE PAR ROGER FAUROUX. Rapport, *Pour l'école*, Calmann-Lévy, Paris, 1996.
- COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE. *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Livre blanc sur l'éducation et la formation, Communauté européenne, Bruxelles, 1995.
- CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. *La culture scientifique et technologique*, Ministère de l'Industrie, du Commerce, de la Science et de la Technologie, Québec, 1994.

- CONSEIL DES SCIENCES DU CANADA. *À l'école des sciences. La jeunesse canadienne face à son avenir*, Rapport 36, Gouvernement du Canada, Ottawa, 1984.
- CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES. *Un Québec pour tous ses citoyens. Les défis actuels d'une démocratie pluraliste*, Avis présenté au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Gouvernement du Québec, février 1997.
- CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES. *Charte des programmes*, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, 1992.
- CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES. *L'éducation à l'environnement*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Paris, 1992.
- CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES. *Idées directrices pour les programmes des collèges*, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, 1994.
- CONSEIL QUÉBÉCOIS DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES. *La formation mathématique des jeunes québécois*, CIRADE-UQAM, Montréal, 1996.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le collège*, rapport Nadeau, Québec, 1975.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, Québec, 1984.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement des mathématiques à l'école primaire*, Québec, 1985.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Apprendre pour de vrai : témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, Québec, 1987.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La qualité de l'éducation, un enjeu pour chaque établissement*, Québec, 1987.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les défis éducatifs de la pluralité*, Québec, 1987.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, 1987.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'éducation artistique à l'école*, Québec, 1988.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le rapport Parent, 25 ans après*, Québec, 1988.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les enfants du primaire*, Québec, 1989.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*, Québec, 1989.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les sciences de la nature et la mathématique au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire*, Québec, 1989.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les visions et les pratiques de l'école primaire*, Québec, 1989.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants*, Québec, 1989.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, 1990.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire*, Québec, 1990.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, Québec, 1990.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'intégration des savoirs au secondaire : au coeur de la réussite éducative*, Québec, 1990.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, 1991.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*, Québec, 1991.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, Québec, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Québec, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le défi d'une réussite de qualité*, Québec, 1993.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, Québec, 1993.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, 1994.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*, Québec, 1994.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, Avis au ministre de l'Éducation, 1995.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion*, Avis au ministre de l'Éducation, 1995.

- DELISLE, R., P. BÉGIN (sous la direction de). *L'interdisciplinarité au primaire : une voie d'avenir?*, Édition du CRP, Sherbrooke, 1992.
- DEWEY, J. *Expériences et éducation*, traduction française, Armand Colin, Paris, 1947.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au coeur de l'action pédagogique*, Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise, Département de l'instruction publique, Genève, 1994.
- DISCAS ET COMMISSIONS SCOLAIRES DE LA MONTÉRÉGIE. *L'intégration de TIC au curriculum scolaire*, DISCAS, Montréal, 1996.
- DOMENACH, J.M. *Ce qu'il faut enseigner*, Seuil, Paris, 1989.
- DUMONT, F. *Raisons communes*, Boréal, Montréal, 1995.
- DUMONT, F. *Genèse de la société québécoise*, Boréal, Montréal, 1996.
- FERRY, L. *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*, Grasset, Paris, 1996.
- FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION. *The Basics of School Improvement and Accountability in Florida*, octobre 1996.
- GELLNER, E. *Nations et nationalisme*, traduction française, Payot, Paris, 1983.
- GRÉGOIRE, Réginald inc. *Les dernières années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays*, Ministère de l'Éducation, Québec, novembre 1993.
- GRÉGOIRE, Réginald inc. *Vers un organisme d'innovation au service des enseignants et enseignantes?*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 1997.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE. *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, rapport Pagé, Ministère de l'Éducation, août 1995.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, rapport Lacoursière. *Se souvenir et devenir*, Gouvernement du Québec, mai 1994.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LE RÉSEAU SCOLAIRE ANGLOPHONE. *Rapport au ministre de l'Éducation du Québec*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1992.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE, rapport Corbo. *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, juin 1994.
- HABERNAS, J. *Morale et communication*, traduction française, Paris, 1983.
- HODGE JONES, J. *Prisonnier des temps*, rapport de la Commission nationale de l'Éducation sur le temps et l'apprentissage aux États-Unis, président : John Hodge Jones, version française adaptée par la Commission scolaire Taillon, Commission scolaire Taillon, Montréal, 1994.

- JACKSON, W.P. (sous la direction de) *Handbook of Research on Curriculum*, Macmillan, New York, 1992.
- LE, E. *L'accessibilité et la réussite*, Études et analyses à Québec, États généraux sur l'éducation, 1996.
- LEVYLEBLOND, J.-M. *L'esprit de sel. Science, culture, politique*, Seuil, Paris, 1984.
- LIPOVETSKY, S. *L'ère du vide*, Essais sur l'individualisme contemporain, Gallimard, Paris, 1983.
- LUCIER, P. *L'école de base : besoins, tendances, interrogations*, Colloque de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires, Québec, 1995.
- MAIR, N.H. *Quest for Quality in the Protestant Public Schools of Quebec*, Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1980.
- MASSACHUSETTS DEPARTMENT OF EDUCATION. *The Massachusetts Common Core of Learning*, janvier 1996.
- MEIRIEU, P. *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, Paris, 1992.
- MENANTEAU, J. et al. *Libérer l'art*, Enquête sur l'éducation et les pratiques artistiques, Le Monde de l'éducation, Paris, décembre 1996.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions, *Faire avancer l'école*, Québec, novembre 1993.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Livre vert, Québec, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN. *Curriculum Evaluation in Saskatchewan*, septembre 1994.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN. *Credit Policy for Secondary Schools*, septembre 1996.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Idées directrices pour les programmes du Collège*, Conseil national des programmes, Paris, décembre 1994.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Un nouveau contrat pour l'école*, Paris, septembre 1994.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les cycles à l'école primaire*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1995.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes de l'école primaire*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Accompagnement des programmes de 6<sup>e</sup>*, Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1996.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel de l'éducation nationale - Organisation et programmes du cycle central du collège (classes de cinquième et de quatrième)*, Vol. 1 et 2, Bulletin officiel, Paris, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle - L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesure de renouveau*, Québec, 1993.
- OCDE. *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Paris, 1993.
- OCDE. *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, 1994.
- OCDE. *Regards sur l'éducation - les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 1995.
- PAGÉ, M. *L'éducation en langue anglaise au Québec. Réponse du ministre de l'Éducation au Groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1992.
- PERRY-FAGAN, Lenora, Dana SPURRELL. *Evaluating Achievement of Senior High School Students in Canada*, A Study of Policies and Practices of Ministries and School Boards in Canada, Canadian Education Association, 1995.
- PROVOST, M. *De la lecture à la culture - Sélection commentée d'ouvrages de fiction pour le secondaire*, SDM, Montréal, 1995.
- RAWLS, J. *Théorie de la justice*, traduction française, Seuil, Paris, 1971.
- RENÉ, N. *Le français langue commune, enjeu de la société québécoise*. Rapport du comité interministériel sur la situation de la langue française, présidé par Nicole René. Ministère de la Culture et des Communications, Québec, 1996.
- SKILBECK, P. *La réforme des programmes scolaires : où en sommes-nous?*, OCDE, Paris, 1990.
- TAYLOR, C. *Multiculturalisme - différences et démocratie*, traduction française, Aubier, Paris, 1994.
- TOURAINÉ, A. *Qu'est-ce que la démocratie?*, Fayard, Paris, 1994.
- TOURAINÉ, A. *Pourrions-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Fayard, Paris, 1997.
- VALOIS, P. et al. *Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent : comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1986.
- VANISCOTTE, F. *L'échec scolaire en Europe*, dans *Migrants Formation*, n° 10, mars 1996.

