

Un programme de formation pour le XXI^e siècle



Chapitre

1

Programme de formation de l'école québécoise
Enseignement secondaire, deuxième cycle

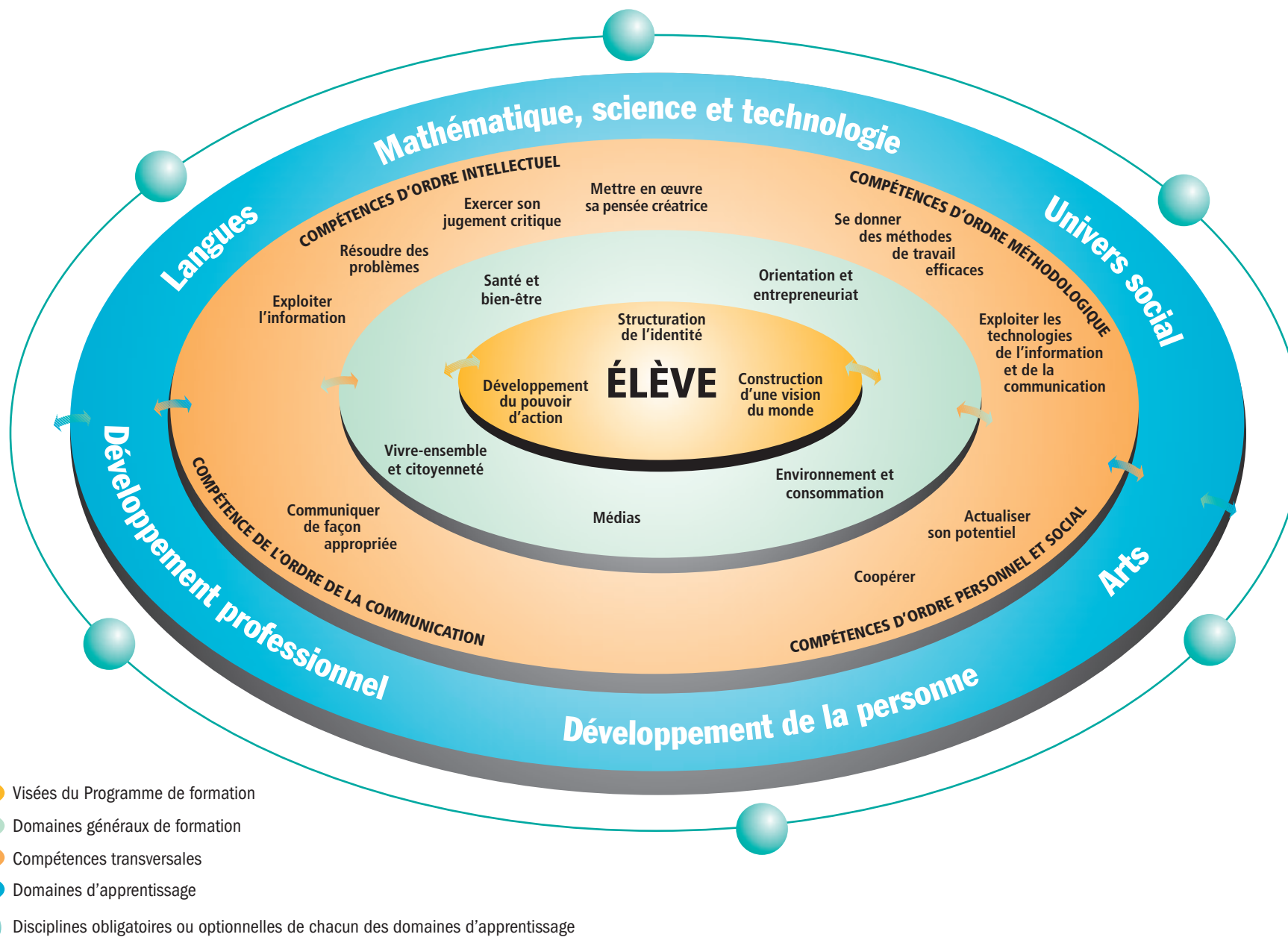
Table des matières

1.1 La transformation de l'école, un choix de société	1
Une réponse aux attentes sociales	1
Une production collective	2
1.2 Les défis du deuxième cycle de l'école secondaire québécoise	3
Préparer les jeunes à vivre dans un monde en changement	3
Conjuguer des exigences divergentes	3
1.3 La triple mission de l'école	5
Instruire dans un monde du savoir	5
Socialiser dans un monde pluraliste	6
Qualifier dans un monde en changement	6
1.4 Les visées de formation	7
Construction d'une vision du monde	7
Structuration de l'identité	8
Développement du pouvoir d'action	9
1.5 Les orientations pour une intervention adaptée	10
La réussite pour tous	11
Une formation centrée sur le développement de compétences	11
Une formation décroisée	14
L'évaluation au service de l'apprentissage	15
1.6 Des pratiques renouvelées	17
Une pratique d'accompagnement des élèves	19
Une pratique de collégialité entre les intervenants	22

Un programme de formation pour le xxi^e siècle

1.7 Un curriculum diversifié au service du projet de l'élève	24
1.8 Une structure de programme intégrée	27
Les domaines généraux de formation	28
Les compétences transversales	28
Les domaines d'apprentissage	28
1.9 Un programme obligatoire	32
Les obligations de l'école	32
L'évaluation des apprentissages prescrits	32

Le Programme de formation de l'école québécoise



1.1 La transformation de l'école, un choix de société

Le système scolaire dont bénéficient actuellement les Québécois a connu de constantes transformations au fil du temps. Ainsi, dans la foulée du rapport de la commission Parent, rendu public en 1964, et dans une volonté collective de démocratiser l'éducation et de hausser le niveau de scolarité moyen de l'ensemble de la population, on a rendu accessibles des services éducatifs du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire, et même au delà. Quelques décennies plus tard, non sans s'être heurtée à des problèmes imprévus en matière d'encadrement éducatif et de formation, l'école est ouverte à tous.

Les programmes d'études des années 80 et 90, qui étaient conçus par objectifs, ont aussi été marquants. Ils faisaient la promotion du développement d'habiletés et d'attitudes, mettant ainsi en évidence l'importance des savoir-faire et des savoir-être. Cependant, le découpage du contenu en une multitude d'objectifs généraux, terminaux et intermédiaires a entraîné un certain morcellement des savoirs et favorisé une approche éclatée de l'apprentissage et de l'enseignement.

Or, le citoyen du ^{xxi}^e siècle est confronté à des enjeux de plus en plus complexes, où l'intégration des connaissances et la capacité de les transférer dans des contextes changeants deviennent incontournables. Les attentes actuelles de la société envers l'école se font plus grandes. Si elle doit toujours viser la réussite du plus grand nombre selon des barèmes scolaires, elle doit aussi préparer l'ensemble des jeunes à réussir leur vie et à contribuer à l'essor de la société. On demande à l'école de continuer à transmettre les savoirs des générations précédentes, tout en aidant les élèves à développer les habiletés qui leur permettront d'être des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés, des travailleurs compétents. En somme, on s'attend à ce qu'elle forme des personnes autonomes, capables de s'adapter à un monde où les connaissances se multiplient de façon exponentielle, où le changement est un processus permanent et où l'interdépendance des problèmes nécessite des expertises poussées, diverses et complémentaires.

Une réponse aux attentes sociales

Plusieurs avis, rapports et études, produits notamment par l'UNESCO, par l'Organisation de coopération et de développement économiques et, plus près de nous, par le Conseil supérieur de l'éducation, ont jalonné la réflexion collective des deux dernières décennies sur l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités socioculturelles.

Par ailleurs, les rapports de deux comités, les travaux d'une commission et un énoncé de politique ont plus spécifiquement balisé la conception et l'élaboration du nouveau curriculum scolaire québécois. En 1994, dans son rapport intitulé *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire définissait les

grands domaines d'apprentissage devant constituer la trame d'un curriculum scolaire et, déjà, il y incluait des compétences générales liées à des méthodes et à des savoir-faire intellectuels.

En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation amorçait, dans toutes les régions du Québec, un large débat sur l'efficacité du système éducatif pour en arriver à préciser les attentes sociales à l'égard de l'école. Le rapport de la Commission, *Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires*, ainsi que celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école* (1997), devaient jeter les bases de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997).

En ciblant comme objectif central la réussite pour tous, sans abaissement des niveaux d'exigence, l'énoncé de politique confie à l'école le mandat de prolonger le mouvement de démocratisation amorcé au début des années 1960. L'école doit ainsi répondre à une double commande, celle de hausser le taux d'accessibilité aux études ainsi que le taux de diplomation, et celle de satisfaire à ces exigences à travers une formation de qualité.

Cet énoncé de politique préconise un programme de formation centré sur les apprentissages considérés comme essentiels en ce début du ^{xxi}^e siècle. En insistant sur l'importance de répondre aux besoins et aux intérêts de chacun, il souligne la nécessité de recourir à une pédagogie différenciée tout en poursuivant une formation commune, qui tend à se spécialiser au deuxième cycle du secondaire. Il rappelle ainsi qu'il faut consolider la formation de base en établissant un tronc commun d'apprentissage et il oriente l'école secondaire vers une formation plus ouverte qui permet à certains élèves d'acquérir une première qualification à l'emploi.

Les objectifs proposés par l'énoncé de politique sont toujours d'actualité de même que la transposition qui en est faite dans le Programme de formation. Aussi le programme du deuxième cycle du secondaire épouse-t-il le même cadre et les mêmes orientations que ceux qui l'ont précédé au primaire et au premier cycle du secondaire.

Une production collective

L'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise, qui fait écho à ces analyses et à ces choix, s'inscrit dans le cadre d'un projet éducatif collectif auquel plus de 500 personnes ont participé, dont des enseignants, des membres de directions d'école, des conseillers, des professionnels de l'éducation et des universitaires.

1.2 Les défis du deuxième cycle de l'école secondaire québécoise

Préparer les jeunes à vivre dans un monde en changement

Les frontières économiques, culturelles et sociales deviennent perméables. En même temps, les technologies de l'information et de la communication accélèrent les échanges, facilitant et compliquant à la fois l'accès à l'information. La mondialisation implique des prises de décisions individuelles et collectives qui marquent la qualité de vie à l'échelle de la planète.

Les enseignants, les directions d'école et le personnel scolaire sont aux premières loges pour constater les effets de cette évolution sur les jeunes : des connaissances multiples, mais qui ne sont pas toujours organisées; le besoin de s'appuyer sur des repères stables, mais qui se dissout dans la recherche de satisfactions immédiates; une grande curiosité, mais une motivation mitigée par rapport aux études. Tous doivent faire face à la difficulté d'accompagner des jeunes en tenant compte de différences de plus en plus marquées : certains sont très motivés tandis que d'autres décrochent; certains vivent dans des contextes familiaux stables et intellectuellement stimulants tandis que d'autres sont soumis à des réadaptations fréquentes ou traversent des périodes extrêmement difficiles. Il y a aussi les jeunes qui vivent des situations particulières, comme certains autochtones, ou ceux qui viennent d'immigrer au Québec et qui doivent s'adapter à un nouveau cadre de vie. Il y a également ces jeunes qui doivent apprendre à surmonter des difficultés d'apprentissage ou un handicap.

Au deuxième cycle du secondaire se posent les mêmes défis généraux d'éducation qu'aux cycles précédents, auxquels viennent s'ajouter certains enjeux complémentaires qui découlent de la fonction d'interface de ce cycle entre une formation de base renouvelée et les formations professionnelle et collégiale. Un autre type de différence entre les élèves prend du même coup de l'importance, celle du rapport au savoir. Certains d'entre eux voient dans l'acquisition de savoirs scolaires une obligation sans lien avec les besoins

et les exigences de la vie active, alors que d'autres y voient une façon de mieux s'y préparer. On trouve également, dans ce groupe d'âge, certains jeunes qui pensent quitter l'école pour prendre sans tarder leur place sur le marché du travail, alors que d'autres envisagent une formation plus longue. Il convient donc de voir les élèves du deuxième cycle du secondaire dans toute la diversité de leurs aspirations et de leurs valeurs, de leurs conditions socioéconomiques et de leurs référents culturels.

Conjuguer des exigences divergentes

Un autre défi majeur qui sous-tend l'élaboration du Programme de formation découle de la nécessité de répondre à un ensemble d'exigences apparemment opposées.

Besoin d'encadrement et besoin d'autonomie

Au deuxième cycle du secondaire, les jeunes entrent dans une période de leur vie où la proximité de l'âge adulte accentue leur quête d'autonomie, entre autres sur le plan affectif et financier. Leur statut est ambigu : ils sont tantôt autonomes, tantôt dépendants. Cette ambiguïté influence la vision qu'ils ont de l'école et les demandes qu'ils lui adressent. Les éducateurs doivent faire en sorte que l'école ait du sens pour les élèves et qu'ils en perçoivent l'utilité. Ils doivent les guider et les encadrer, leur fournir des modèles identifiables et attrayants, et leur permettre d'acquérir les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes auxquels ils font face. Mais ces jeunes ont en même temps besoin d'espace pour exercer leur autonomie de façon de plus en plus réfléchie et responsable. Une première exigence qui incombe à l'école consiste donc à concilier les réponses à ces besoins d'encadrement et d'autonomie.

L'école a le défi d'accompagner des jeunes aux différences marquées et ayant des rapports multiples au savoir.

Formation commune et formation diversifiée

L'école doit répondre à une deuxième exigence, qui est de prolonger et de consolider la formation commune de base tout en laissant les élèves faire les choix qui répondent le mieux possible à leur niveau de développement, à leurs champs d'intérêt et à leurs projets d'orientation. Ce souci de diversification s'exprime tout d'abord par l'offre de nombreuses matières à option proposées soit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, soit par l'école ou la commission scolaire. Cette intention de diversification se concrétise également par la possibilité offerte aux élèves de choisir entre différents parcours et par l'établissement de passerelles, qui assurent une certaine mobilité.

Spécificité disciplinaire et intégration des savoirs

Le deuxième cycle du secondaire se caractérise par une plus grande spécialisation disciplinaire qui découle de l'évolution même des disciplines. Si elle permet des approfondissements, cette caractéristique comporte néanmoins le risque d'entraîner un morcellement des savoirs. Une troisième exigence au cours de ce cycle concerne donc l'intégration, en dépit de cette spécialisation, tant des savoirs disciplinaires que des savoirs théoriques et pratiques. Devant la prolifération exubérante des savoirs, c'est l'un des défis majeurs de l'école.

Développement des compétences tout au long du cycle et progression annualisée

Dans le contexte d'un cycle qui s'échelonne sur trois ans, à une période aussi déterminante pour les choix d'avenir de l'élève, il est important que les éducateurs se donnent les moyens de soutenir et d'apprécier, année après année, le développement des compétences. Une quatrième exigence consiste alors à suivre annuellement cette progression tout en respectant le caractère continu des apprentissages sur l'ensemble du cycle.

Le défi de conjuguer des exigences divergentes		
<i>Du côté des élèves</i>	Besoin d'encadrement	Besoin d'autonomie
<i>Sur le plan de la formation</i>	Formation commune	Formation diversifiée
<i>Sur le plan des savoirs</i>	Spécificité disciplinaire	Intégration des savoirs
<i>Sur le plan de la progression des apprentissages</i>	Développement des compétences tout au long du cycle	Progression annualisée

1.3 La triple mission de l'école

L'école québécoise a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan intellectuel qu'affectif, et ce, pour leur vie personnelle, sociale et professionnelle. En conséquence, son intervention auprès des jeunes ne peut qu'être multidimensionnelle. Pour cette raison, l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique attribue à l'école une mission qui s'articule autour de trois axes étroitement liés : instruire, socialiser et qualifier. Tout en s'appuyant sur les mêmes fondements qu'aux cycles précédents, ces trois axes se colorent de préoccupations particulières au deuxième cycle du secondaire.

Instruire dans un monde du savoir

Le monde d'aujourd'hui est notamment caractérisé par l'importance des savoirs comme moteur des entreprises humaines. Dans ce contexte, l'école voit s'amplifier son rôle d'intermédiaire entre les générations pour la transmission des acquis collectifs. Cependant, l'augmentation constante des savoirs et la nécessaire ouverture à des sources culturelles planétaires exigent de l'école non seulement qu'elle soutienne l'acquisition, par les élèves, de connaissances jugées parmi les plus importantes, mais qu'elle les aide à développer leur aptitude à accéder à d'autres données lorsque le besoin s'en fait sentir.

La triple mission de l'école



Même si l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage des jeunes, elle joue un rôle essentiel en ce qui a trait à la construction et à l'organisation de leurs connaissances et au développement de leurs capacités intellectuelles. Plus que jamais, sa responsabilité à l'égard de la formation de l'esprit s'avère fondamentale pour les individus comme pour la collectivité.

Ce cycle d'apprentissage privilégie une formation large et ouverte, dans les matières communes à tous les élèves comme dans les matières à option. Il n'est donc pas question de spécialisation trop hâtive ou de préparation propre à des domaines disciplinaires ou professionnels. Dans le parcours de formation générale, par exemple, les savoirs à construire sont ceux d'une culture globale qui permettent de comprendre les grands enjeux de la vie contemporaine et non les savoirs plus spécialisés associés à une profession, à une technique ou à un métier. Dans le parcours de formation axée sur l'emploi, les savoirs doivent ouvrir sur un choix d'orientation aussi large que possible, fondé sur une compréhension de la diversité des activités humaines et sur une connaissance des professions qui en sont issues.

Socialiser dans un monde pluraliste

La mobilité géographique et professionnelle tout comme la renégociation constante des relations interpersonnelles – liée notamment à la recomposition de nombreuses familles et aux nouveaux partenariats de travail – conduisent à poser un regard neuf sur les rapports entre les individus. Pour assurer à la fois l'épanouissement des personnes et l'instauration d'une collectivité intégrée, chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres et doit obtenir en retour le respect de sa réalité particulière.

L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion sociale en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle constitue une communauté où le désir d'autonomie et le besoin d'identification à des groupes de référence sont perçus comme des impulsions à canaliser pour faire l'apprentissage de la fraternité. Elle cherche ainsi à prévenir les risques d'exclusion, dont la menace est d'autant plus réelle au deuxième cycle du secondaire

que les adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre. Il revient donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs qui sont à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables. Ceci est particulièrement important pour la majorité des jeunes du parcours de formation axée sur l'emploi puisque le système d'éducation n'aura plus d'autres occasions de les accompagner dans ces apprentissages avant qu'ils n'entrent sur le marché du travail et n'amorcent leur vie de citoyens actifs.

Qualifier dans un monde en changement

Une société du savoir appelle un accroissement du niveau de scolarisation de l'ensemble de la population en même temps que le développement d'une plus grande diversité de compétences. L'école québécoise a le défi de gérer l'hétérogénéité croissante des élèves et de soutenir des progressions diversi-

fiées sans ségrégation. Chacun doit pouvoir quitter l'école secondaire avec un diplôme ou un bilan de ses acquis qui atteste de son cheminement, quelle que soit la voie qu'il aura choisie : poursuite de sa formation ou insertion dans le monde du travail.

À l'importance de favoriser chez tous les élèves la maîtrise des savoirs de base s'ajoute celle de leur faire acquérir l'aptitude à apprendre tout au long de la vie. La reconnaissance officielle des compétences acquises doit s'inscrire dans ce courant de développement continu et mettre en évidence le chemin parcouru par chacun. Il importe de faciliter le passage à d'autres paliers du système éducatif ou, le cas échéant, le retour à l'école ou dans d'autres milieux de formation. Cette période d'apprentissage assure ainsi à de nombreux jeunes la transition vers un centre de formation professionnelle ou un collège de formation préuniversitaire et technique. Le parcours de formation axée sur l'emploi permet en outre aux élèves qui s'y destinent de développer un ensemble de compétences liées à l'employabilité, et peut leur donner un accès direct au marché du travail.

1.4 Les visées de formation

La construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action constituent les trois visées du Programme de formation. À l'égard de la formation de l'élève, ces visées traduisent la mission de l'école. Elles fournissent une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives et donnent à penser que l'école ne fait pas qu'outiller les élèves dans l'immédiat, mais leur permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir.

Ces visées servent de repères pour la formation de tous les jeunes, du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire. Elles sont explicitées par les intentions éducatives des domaines généraux de formation et actualisées grâce aux compétences transversales et disciplinaires. La combinaison de tous ces éléments constitue l'infrastructure du profil de formation de l'élève.

Construction d'une vision du monde

Construire sa vision du monde, c'est apprendre à porter un regard fondé et lucide sur un univers matériel dont il faut saisir la dynamique et un univers humain dont il faut comprendre les idées, l'histoire, la culture et les valeurs. C'est aussi là l'essentiel de la mission d'instruction de l'école. Cette vision progresse grâce à la capacité croissante du jeune à porter un jugement critique sur des informations toujours plus nombreuses et sur des attitudes et des croyances de plus en plus diverses. L'élargissement de son répertoire de connaissances et de ses ressources culturelles en constitue le terreau le plus fertile.

Les trois visées du Programme de formation



Déjà engagés dans la construction de leur vision du monde, les élèves du deuxième cycle du secondaire sont invités à pousser encore plus loin leur compréhension des phénomènes naturels et des faits sociaux pour en cerner les tenants et les aboutissants. Il importe qu'ils soient initiés aux hypothèses et aux méthodologies propres à chaque discipline afin de mieux en saisir la logique et la portée. Ils doivent aussi apprendre à confronter leur perception de la réalité à l'interprétation qu'en donnent les experts. Cet exercice les aide à développer leur curiosité intellectuelle, la soif de comprendre et le goût de l'approfondissement, de même que la rigueur du raisonnement et le souci de la précision dans l'observation.

Dans cette élaboration personnelle d'une vision du monde, on ne peut oublier la fonction de leviers particulièrement puissants que remplissent respectivement la langue et la culture. On sait en effet que la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées et qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. Outil de structuration et d'expression de la pensée, la langue joue un rôle de premier plan dans la représentation que l'élève se construit du monde et de la place qu'il y tient, d'où l'obligation d'en assurer une bonne maîtrise.

La culture, vue comme une ouverture et un rapport dynamique au patrimoine collectif, constitue une autre assise à l'élaboration de cette vision intégrative. L'école doit d'abord considérer la culture immédiate, celle qui permet à chaque élève de se situer dans l'univers à partir de représentations, de valeurs et de symboles qui sont issus de son milieu et qui sont à la source de son identité personnelle et sociale. Mais elle a aussi la fonction de faire accéder tous les élèves à une culture élargie construite au fil du temps.

En ce début du ^{xxi}^e siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont si nombreuses qu'il faut opter pour l'ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé. Dans le cadre du présent programme, cela consiste, notamment, à exploiter des repères culturels pour amener les élèves à comprendre le monde et leur faire découvrir chaque discipline comme étant porteuse de sens, tant par les questionnements particuliers qu'elle suscite que par son histoire.

Structuration de l'identité

La personne structure son identité en développant la conscience de son unicité à travers ses racines et son histoire, et en découvrant son appartenance à un réseau social qui la révèle à elle-même et aux autres. Structurer son identité, c'est en effet parvenir, de façon personnelle et équilibrée, à s'adapter au monde. La diversité des matières explorées au secondaire, surtout si elles sont colorées par les problématiques répertoriées dans les domaines généraux de formation, permet à l'élève de mieux saisir la place qu'il peut tenir au sein du monde moderne. De plus, l'identité professionnelle devenant davantage objet d'attention, il est amené à clarifier et à approfondir ses choix d'orientation, à développer son estime de soi et à s'affirmer comme personne, comme travailleur et comme citoyen. Travailler à la structuration de l'identité personnelle et sociale de l'élève est, pour l'école, une façon d'assumer sa mission de socialisation.

Ici encore, la langue et la culture apparaissent comme des outils incontournables. Au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de cette construction identitaire dans la culture francophone, notamment dans ses médias, sa littérature, ses chansons, sa poésie, son théâtre et son cinéma. Par ailleurs, c'est principalement par le moyen de la langue que l'individu s'insère dans un groupe social et qu'il en intègre les normes, les valeurs et les savoirs. Facteur important de cohésion sociale, la langue véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel et des façons de penser et de sentir qui sont issues de la culture d'appartenance, mais aussi plus largement de l'héritage culturel de l'humanité. La structuration d'une identité forte trouve ainsi dans la culture son enracinement et trouve dans la langue les moyens de son expression. Le caractère pluriethnique de la société québécoise favorise en outre l'ouverture à d'autres cultures et à d'autres langues et offre, par les multiples opportunités de rencontres qui en résultent, l'occasion d'enrichir cette identité.

Développement du pouvoir d'action

Savoir agir, tant pour faire face à la complexité des enjeux sociaux actuels que pour répondre aux grandes questions éthiques et existentielles, s'avère pour le jeune une source de pouvoir sur sa vie. Ce pouvoir est d'autant plus grand qu'il prend appui sur une vision du monde cohérente et sur une identité affirmée.

Savoir agir implique de parvenir à intégrer de façon harmonieuse connaissances et savoir-faire. La volonté de faire acquérir aux élèves un pouvoir d'action conduit ainsi à la notion de compétence, qui est centrale dans le

Savoir agir implique de parvenir à intégrer de façon harmonieuse connaissances et savoir-faire.

Programme de formation. Cette notion suppose, chez l'élève, la capacité de recourir de manière appropriée aussi bien à l'ensemble de ses acquis scolaires qu'à ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt ou à des ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, le personnel des services complémentaires, des experts de la communauté ou toute autre source d'information.

La période qui correspond au deuxième cycle du secondaire est particulièrement riche en occasions pour les jeunes d'exercer, de façon délibérée, leur pouvoir d'action et le contrôle qu'ils peuvent prendre sur leur vie. Ils ont fréquemment un travail rémunéré, gèrent une partie de leur budget et parlent entre eux de changer le monde. Ils expérimentent une vie affective plus complexe et plusieurs d'entre eux amorcent une vie sexuelle plus active. Ils commencent à envisager leur insertion dans le monde du travail. Or, le Programme de formation vise justement à les soutenir dans cet élargissement de leur rayon d'action. À travers les axes de développement qui structurent les domaines généraux de formation, à travers les situations d'apprentissage destinées à développer leurs compétences transversales et disciplinaires, à travers les parcours qui leur sont proposés, le Programme appelle à la mise en œuvre de conditions qui éclaireront leurs choix et leur donneront un plus grand pouvoir d'action.

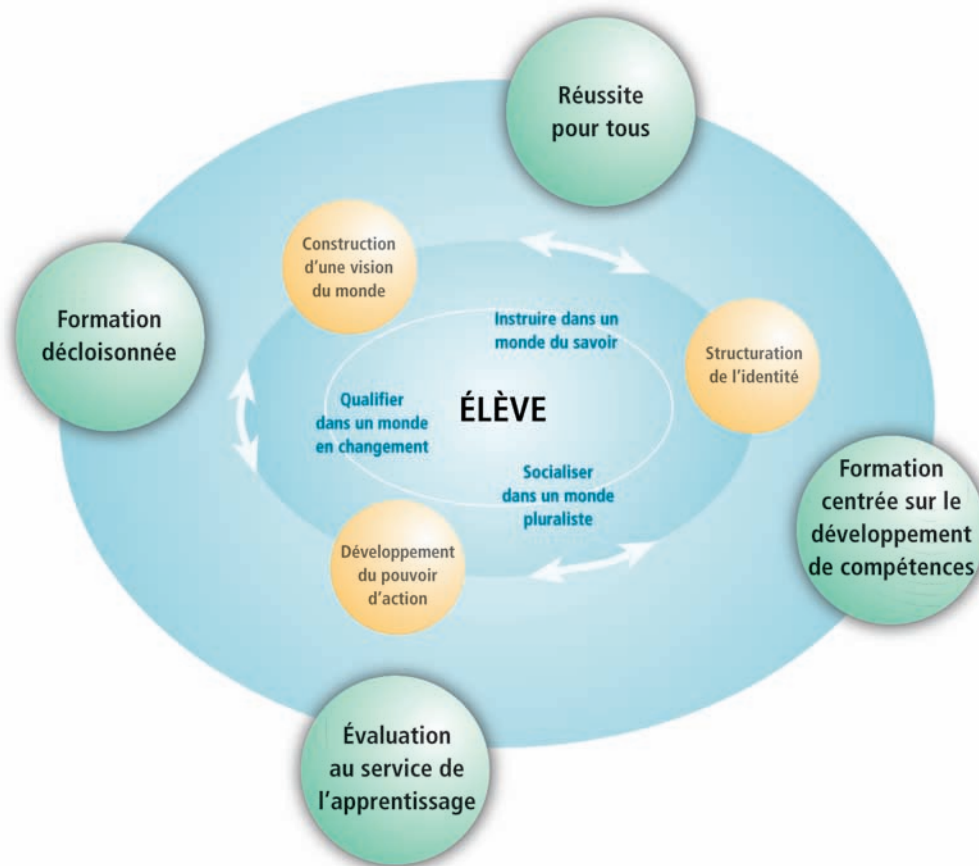
La langue et la culture jouent, ici encore, un rôle prépondérant. La langue constitue un instrument puissant de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer sa pensée, de la confronter avec celle de l'autre. En jouant un rôle de miroir de la pensée, elle sert à l'affiner et à la rendre encore plus articulée. Dans une société démocratique, la prise de parole constitue également un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits. Par ailleurs, la culture s'avère un véritable catalyseur des pensées et des actions, une réalité vivante à laquelle chaque génération apporte sa contribution et redistribue à son tour, aux individus qui la partagent, une variété de moyens d'action. L'école, en prenant ainsi appui sur la culture propre aux jeunes pour les amener à s'ouvrir à d'autres dimensions de l'activité humaine et à actualiser leur créativité dans tous les domaines, s'inscrit dans la réalisation de sa mission de qualification.

1.5 Les orientations pour une intervention adaptée

Quatre orientations soutiennent la poursuite des visées de formation du Programme, servant ainsi de fondements aux interventions éducatives :

- la réussite pour tous;
- une formation décroisée;
- une formation centrée sur le développement de compétences;
- une évaluation au service de l'apprentissage.

Les quatre orientations du Programme de formation



La réussite pour tous

Le renouvellement du système éducatif repose sur une compréhension également renouvelée du concept de réussite et de la façon de l'apprécier. Il s'agit de passer de la notion de *réussite du plus grand nombre* à celle de *réussite pour tous*, ce qui constitue pour l'école une invitation à revoir sa conception de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation.

La réussite pour tous comporte deux dimensions qui offrent des angles de vision complémentaires : une réussite formelle de la scolarité et une réussite à la mesure de chacun.

Une réussite formelle de la scolarité

On entend par « réussite formelle de la scolarité » l'obtention d'une reconnaissance officielle qui rend compte de la maîtrise des compétences visées dans les diverses matières du Programme de formation. Accéder à la réussite formelle de la scolarité est devenu à la fois plus exigeant et plus facilement réalisable.

C'est devenu plus exigeant en ce sens que le nouveau régime pédagogique rend obligatoire, pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, l'accumulation d'unités de deuxième cycle dans tous les domaines d'apprentissage du parcours emprunté par l'élève¹. Cette exigence fait ressortir que tous ces domaines sont essentiels à la formation globale des jeunes.

Par ailleurs, il est plus facile qu'auparavant d'accéder à la réussite formelle de la scolarité grâce à l'introduction de parcours diversifiés qui mènent soit au diplôme d'études secondaires, soit à un certificat de formation préparatoire à l'emploi ou à un certificat de formation à un métier semi-spécialisé². Ces parcours mettent en évidence le fait que la réussite scolaire peut être atteinte selon des cheminements variés, à travers des programmes différents qui présentent aux élèves des exigences à la fois élevées et réalistes pour chacun d'eux.

Une telle orientation engage l'école à faire tout ce qui est en son pouvoir pour que tous les élèves terminent leur parcours scolaire et reçoivent une attestation ministérielle, qu'il s'agisse d'un diplôme ou d'un certificat. Leur participation active au développement de la société comme personnes, citoyens et travailleurs sera ainsi facilitée.

Une réussite à la mesure de chacun

Parler de réussite à la mesure de chacun, c'est mettre en lumière la responsabilité qu'a l'école d'œuvrer à ce que tous les élèves – quels que soient leurs champs d'intérêt, leurs forces et leurs difficultés – acquièrent les bases nécessaires à leur insertion sociale et professionnelle et qu'ils développent leur plein potentiel.

La réussite porte alors sur les défis que chaque jeune devrait accepter de relever. Vue sous cet angle, la réussite s'adresse à tous les élèves, ceux qui atteignent facilement les cibles scolaires comme ceux qui font face à des difficultés, petites ou grandes.

L'établissement de différents parcours au deuxième cycle du secondaire exprime ainsi une volonté collective d'offrir à tous les jeunes un contexte qui leur ouvre de larges horizons et qui les pousse à aller au bout de leurs aspirations et de leurs possibilités. Aussi peut-on considérer que le Programme de formation comporte une réelle dimension orientante.

Une formation centrée sur le développement de compétences

Viser le développement d'un pouvoir d'action éclairé et personnalisé pose les limites d'une pédagogie de la transmission des savoirs. Le concept de compétence retenu pour le Programme de formation appelle un regard différent sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. Définie comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources », la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au delà, tout au long de la vie.

1. Cette exigence s'appliquera à partir de mai 2010.

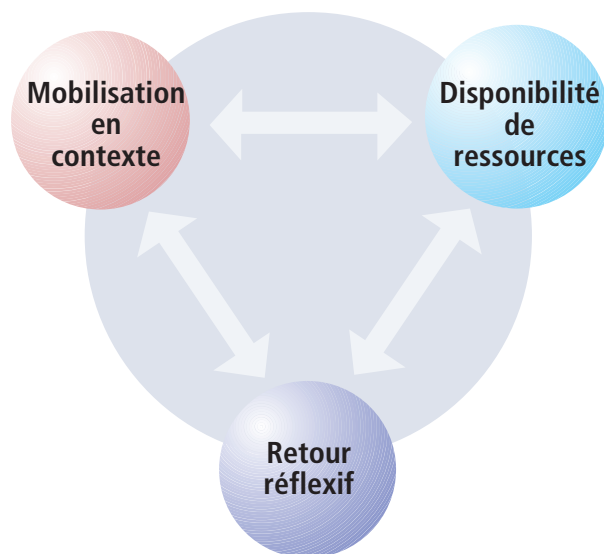
2. Le lecteur trouvera, dans les schémas des sections 1.7 et 1.8, une illustration des parcours diversifiés prévus au régime pédagogique.

Privilégier les compétences, c'est donc inviter le personnel scolaire à se centrer, par delà les apprentissages instrumentaux, sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie. C'est aussi s'inscrire d'entrée de jeu dans une perspective de *transfert des apprentissages*, transfert qui suppose la capacité de réutiliser efficacement, en les adaptant à des contextes nouveaux, les ressources acquises dans la gestion et le traitement de situations antérieures.

Développer la compétence sous tous ses aspects

La définition de la compétence évoque d'emblée trois aspects : une activité de mobilisation en contexte, la disponibilité d'un répertoire diversifié de ressources et une capacité de retour réflexif sur la démarche de mobilisation comme sur la réorganisation et l'intégration des ressources.

Trois aspects de la compétence



Agir en contexte

La compétence s'exprime tout d'abord dans l'action efficace et n'est révélée qu'à travers la réalisation adéquate de tâches dans un contexte donné. Elle nécessite, dans un premier temps, une lecture judicieuse des caractéristiques de ce contexte. Le concept de savoir-agir renvoie ainsi à l'idée de *situations* où se développent et se manifestent les compétences et où elles pourront être évaluées. La mobilisation requise commande que la personne

compétente prenne en compte les contraintes issues du contexte et ajuste son agir en conséquence. On ne saurait donc parler de compétence sans cette régulation de l'agir.

La notion de compétence n'implique cependant pas toujours le recours à l'innovation et n'exclut pas l'utilisation de stratégies parfois plus répé-

titives pour des raisons d'efficacité, d'urgence ou de sécurité dans l'exécution de procédures précises. Une personne qui appliquerait trop librement un protocole d'intervention en situation de crise serait difficilement reconnue comme compétente. De même, en laboratoire de science-technologie, l'exercice de la compétence passe par le respect et l'application stricte de consignes de sécurité.

Se constituer un répertoire de ressources

La compétence repose par ailleurs sur la disponibilité d'un ensemble de ressources diversifiées, larges et organisées. Aucune forme d'expertise ne peut en faire l'économie, car si la compétence est avant tout affaire de mobilisation, elle est nécessairement tributaire des ressources à mobiliser, de leur quantité, de leur variété et de leur pertinence.

Certaines ressources sont internes, ou propres à l'individu, telles les connaissances, les stratégies et les attitudes. Le développement de la compétence doit donc porter aussi sur une acquisition et une réorganisation efficaces des ressources, par exemple en schémas et en réseaux, et sur la capacité de les agencer et de les recombinaer de diverses façons.

D'autres ressources sont externes, comme les savoirs constitués, consignés dans une variété de supports documentaires, ou comme les matériaux, les outils, les instruments ou les technologies diverses, sans oublier les personnes dont l'expertise, les connaissances et le point de vue peuvent être un précieux apport. Parmi ces personnes-ressources, les enseignants constituent pour les élèves une référence privilégiée.

Savoir expliquer son action

Finalement, le fait d'être compétent renvoie à une certaine capacité d'explicitation de la démarche par laquelle un individu a pu mobiliser efficacement un ensemble approprié de ressources dans une situation donnée. Expliquer son action est indispensable en période d'apprentissage. C'est par cet exercice que l'élève peut raffiner sa démarche et l'enseignant, réguler ses interventions.

Le concept de compétence implique donc la capacité à exposer le cheminement emprunté pour accomplir des tâches et résoudre des problèmes. Certes, la personne compétente sait mobiliser une foule d'automatismes qui lui permettent d'exécuter rapidement plusieurs tâches complexes, mais elle sait aussi réguler efficacement son agir par une démarche réflexive. Cela est particulièrement manifeste lorsque des décisions plus complexes sont requises ou que les risques d'erreurs sont plus élevés et portent davantage à conséquence.

Le caractère dynamique de la compétence

Les trois aspects caractéristiques de la compétence ne sont toutefois pas simplement juxtaposés; ils interagissent de façon dynamique. Chacune de ces interactions contribue au transfert des apprentissages.

- L'interaction entre la mobilisation et les ressources se traduit par la réutilisation et la recombinaison des mêmes connaissances, et ce, de multiples façons selon les contextes.
- L'interaction entre le retour réflexif et la mobilisation fait référence à toute forme d'analyse de la démarche, qui permet d'en repérer les forces et les faiblesses.
- L'interaction entre le retour réflexif et les ressources porte notamment sur leur structuration et leur mise en réseau.

Relier connaissances et compétences

Les connaissances sont des ressources essentielles pour agir adéquatement dans une situation complexe. La quantité et la qualité des connaissances disponibles ont donc un effet indéniable sur le niveau de compétence, en ce qu'elles offrent à l'individu plus de moyens pour agir dans certaines situations.

Si l'acquisition de savoirs constitués s'accommode bien d'une démarche procédant des parties vers le tout, il n'en va pas de même du développement d'une compétence, qui s'organise plutôt en fonction des caractéristiques multiples d'une situation. Ainsi, pour développer une compétence dans la pratique d'un sport comme le hockey, le recours à une démarche fragmentée qui serait centrée, avant même la première partie, sur la mémorisation de toutes les règles, puis sur l'acquisition des techniques du patinage et du maniement du bâton, risquerait d'être peu efficace. C'est au cœur de l'action que le joueur néophyte acquiert des connaissances et des habiletés qu'il combine progressivement les unes avec les autres. Néanmoins, des séances d'entraînement axées sur des habiletés ciblées et dirigées par une personne compétente demeurent nécessaires, car elles permettent de décortiquer les

divers éléments du jeu pour en affiner la maîtrise, de mettre en place les automatismes requis et d'augmenter l'aisance du joueur.

Cet exemple trouve de nombreux équivalents dans les apprentissages scolaires. Ainsi, il ne suf-

fit pas, bien que ce soit nécessaire, de disposer d'un bon vocabulaire et de maîtriser les règles de la syntaxe pour arriver à produire un texte solide et bien charpenté, agréable à lire et convaincant. C'est dans une situation d'écriture authentique, où l'intention de communication est manifeste et le destinataire est signifiant, que la compétence en écriture prend véritablement corps. Une compétence en science et technologie ne se réduit pas non plus à la connaissance, certes incontournable, de lois et de principes ni à l'application d'une méthodologie d'observation, de collecte de données ou d'analyse de résultats. Elle s'exerce le plus souvent à partir du constat d'un phénomène qui suscite la curiosité, défie les attentes et demande une explication. La confrontation d'hypothèses, surtout si elles correspondent à l'expression de plusieurs points de vue, devient le foyer autour duquel convergent les notions, les concepts, les techniques et les stratégies qui font partie du répertoire de ressources propres à la discipline.

La quantité et la qualité des connaissances disponibles ont un effet indéniable sur le niveau de compétence.

L'apprentissage épouse ainsi un mouvement en spirale à l'intérieur duquel l'exercice des compétences entraîne l'acquisition de nouvelles connaissances qui, à leur tour, font évoluer les compétences.

Une formation décroisée

Dans un monde où l'interdépendance des phénomènes est de plus en plus évidente et où le niveau de compétence exigé pour y faire face est de plus en plus élevé, il faut amener les élèves à construire leurs savoirs par la résolution de problèmes qui comportent plusieurs dimensions et à établir ainsi des liens entre les différents champs de la connaissance.

L'apprentissage doit ouvrir sur ce qui relie les phénomènes entre eux et sur la complémentarité des savoirs.

L'ouverture de l'école sur le monde, le caractère complémentaire et continu des interventions de même que le choix d'un programme unifié et structuré par cycles sont autant de conditions favorables au décroisement des apprentissages.

Une ouverture sur le monde

L'école favorise d'autant plus la croissance intellectuelle et affective de ses élèves qu'on y fait des liens avec le monde extérieur. Le décroisement entre l'école et son environnement encourage les élèves à entreprendre une démarche de réflexion sur l'utilité de tel ou tel apprentissage pour comprendre le monde et y intervenir. Cette réflexion est à son tour susceptible d'accroître leur capacité à transférer leurs acquis dans des situations qui sont nouvelles et pour lesquelles ils n'ont pas encore réalisé d'apprentissages spécifiques.

De plus, dans un contexte de mondialisation, l'école québécoise doit veiller à ce que les élèves maîtrisent la langue d'enseignement mais aussi qu'ils possèdent une connaissance fonctionnelle de la langue seconde et même d'une langue tierce.

L'ouverture sur le monde revêt une importance toute particulière au deuxième cycle du secondaire du fait que les élèves y amorcent leurs choix d'orientation future et qu'ils se préparent à jouer un rôle actif dans la société civile comme dans le monde du travail.

Des interventions complémentaires et continues

Le développement de compétences s'inscrit dans un continuum, chaque étape s'appuyant sur ce qui a été intégré à l'étape précédente. Les élèves qui amorcent le deuxième cycle du secondaire doivent mettre à profit des compétences construites au primaire et au premier cycle du secondaire. Il faut donc concevoir les interventions éducatives dans une logique de continuité. L'école est ainsi conviée à dépasser les frontières entre les ordres d'enseignement, entre les matières, entre les activités scolaires et parascolaires pour souscrire à des visées communes et suivre l'évolution des élèves tout au long de leur scolarité.

Le monde constitue par ailleurs une réalité complexe aux multiples interdépendances, qui ne peut être saisie à l'intérieur des seuls corridors disciplinaires. En conséquence, la formation doit aussi ouvrir sur ce qui relie les phénomènes entre eux et sur la complémentarité des savoirs. Tout en prenant appui sur la spécificité de sa matière, l'enseignant doit amener les élèves à découvrir les liens qui peuvent être établis avec d'autres disciplines. De plus, il a avantage à soutenir, à l'occasion, le développement intégré de compétences par des activités interdisciplinaires menées dans la classe ou dans l'école.

Dans cette perspective, l'inscription d'un projet intégrateur au terme de la formation a été prévue pour fournir à chaque élève l'occasion d'intégrer ses acquis et de les mettre à profit en relevant un défi personnalisé de son choix.

Des services éducatifs complémentaires intégrés

Les services éducatifs complémentaires sont parties prenantes de la réussite des élèves. Afin de les inclure dans la démarche de formation, les commissions scolaires doivent établir quatre programmes, déterminés par le régime pédagogique :

- le programme de services de soutien;
- le programme de services de vie scolaire;
- le programme de services d'aide à l'élève;
- le programme de services de promotion et de prévention.

Ces programmes se déploient en continuité avec les services d'enseignement et partagent avec eux la préoccupation du développement des compétences des élèves. Ils contribuent à renforcer les facteurs de protection et à réduire les facteurs de risque.

Une organisation par cycles

Le cycle d'apprentissage pluriannuel est le dispositif organisationnel retenu pour favoriser la complémentarité des interventions et soutenir la continuité des apprentissages. Il permet d'assurer une progression différenciée grâce à une gestion collégiale des activités de formation. Le cheminement scolaire est découpé en cycles de deux ans pendant les huit premières années de formation. Les six années du primaire comportent trois cycles de deux ans. Le premier cycle du secondaire, aussi de deux ans, présente des affinités avec le primaire en ce sens qu'il vise une formation commune pour l'ensemble des élèves, que les groupes y sont généralement stables et que l'encadrement y est systématique.

Le deuxième cycle du secondaire diffère des cycles précédents du fait qu'il s'échelonne sur trois ans³ et que, chaque année, les élèves peuvent faire un choix parmi les trois parcours offerts. La formation dispensée est un peu plus spécialisée dans le cas des parcours de formation générale et de formation générale appliquée et elle est carrément orientée vers le monde du travail dans le cas du parcours de formation axée sur l'emploi. Au deuxième cycle, l'encadrement est également différent, puisqu'une place accrue est laissée à l'autonomie de l'élève, notamment à travers des programmes comme le projet personnel d'orientation ou le projet intégrateur.

Cette organisation assouplie pose toutefois un défi majeur à la poursuite de l'approche par cycles. La concertation qui caractérise cette approche reste néanmoins la façon la plus cohérente d'assurer les passages entre les parcours. Les compétences qui demeurent sensiblement les mêmes pour les programmes appellent en effet à une collaboration étroite entre les membres de l'équipe-cycle afin d'assurer aux élèves qui font une transition entre deux parcours un développement continu et comparable.

L'évaluation au service de l'apprentissage

La volonté de favoriser la réussite de tous les élèves et le choix de centrer le Programme de formation sur le développement de compétences conduisent le Ministère à réaffirmer l'importance de faire de l'évaluation un levier pour l'apprentissage. C'est dans cette foulée qu'il a adopté, en 2003, une politique d'évaluation des apprentissages, qui attribue à l'évaluation deux grandes fonctions :

- l'aide à l'apprentissage;
- la reconnaissance des compétences.

L'idée majeure qui en ressort est que l'évaluation ne constitue pas une fin en soi. En effet, l'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre.

Envisagée comme un moyen qui aide l'élève à apprendre et qui aide l'enseignant à le guider dans sa démarche, l'évaluation permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages, dans le quotidien comme à des moments plus stratégiques.

L'évaluation ne constitue pas une fin en soi. L'élève n'apprend pas pour être évalué; il est évalué pour mieux apprendre.

3. Il est à noter que la formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé est d'une durée d'un an seulement.

L'aide à l'apprentissage

La fonction d'aide à l'apprentissage consiste en une action éducative dont les conséquences peuvent être déterminantes et qu'il convient de mener dans le respect des visées et des orientations du Programme de formation.

En aidant l'enseignant à faire le point sur les acquis antérieurs des élèves, à suivre leur évolution et à juger de l'efficacité de ses stratégies pédagogiques, l'évaluation constitue un outil essentiel dans la poursuite de l'objectif de la réussite scolaire. Ainsi conçue, elle peut aussi faciliter la communication avec les parents et leur permettre de mieux comprendre le cheminement de leur enfant.

La reconnaissance des compétences

À la fin d'un cycle, l'évaluation sert à situer le niveau de développement des compétences atteint par l'élève durant cette période. Elle s'inscrit alors dans une fonction de reconnaissance des compétences et s'effectue en référence aux exigences prescrites par le Programme de formation. Elle permet d'établir un bilan des apprentissages à partir duquel il sera possible de cerner avec l'élève ce qui lui convient : choix d'un parcours mieux adapté, mesures de soutien spécifiques, ajustement du plan d'intervention, etc.

Au deuxième cycle du secondaire, l'obligation de produire un bilan annuel de progression des apprentissages permet de supporter les choix relatifs aux options, aux parcours et aux contraintes associées à la réussite de certains préalables pour la poursuite des études secondaires. Il reste cependant primordial que l'organisation pédagogique qui encadre ces trois années repose aussi sur la collaboration et la cohérence qui caractérisent l'organisation par cycles.

L'évaluation aux fins de reconnaissance des compétences est aussi à la base des décisions liées à la sanction des études; c'est à partir des jugements portés sur l'acquisition des compétences que la décision de décerner le titre officiel qui sanctionne la formation sera prise. Les résultats de cette évaluation seront également utiles pour appuyer les décisions relatives à l'admission de l'élève à d'autres secteurs de formation dont celui de l'enseignement collégial.

L'importance du jugement professionnel

Que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement des enseignants. C'est sur le jugement concerté de professionnels compétents que doivent reposer les décisions pédagogiques et administratives. Afin d'assurer la justesse de ces décisions, les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur évaluation soit rigoureuse et transparente, ce qui veut dire qu'ils doivent planifier les situations d'évaluation, utiliser des outils adéquats, consigner suffisamment d'informations pertinentes et les interpréter de manière cohérente en se référant au Programme de formation. Les compétences et leurs composantes, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle ainsi que les contenus disciplinaires sont les références de base de ce travail. L'expertise du personnel des services éducatifs complémentaires peut être également sollicitée pour compléter l'information ou interpréter les données.

Une évaluation en conformité avec le Programme de formation

Dans l'esprit du Programme de formation et de la Politique d'évaluation des apprentissages, l'évaluation s'inscrit d'emblée dans l'approche par compétences, et elle porte en conséquence sur les cibles de formation que constituent les compétences disciplinaires et transversales.

Axés sur des enjeux de société, les domaines généraux de formation sont également porteurs d'objets d'éducation dont l'école ne peut se dédouaner. Elle est tenue, notamment dans ses décisions relatives au projet éducatif et dans le choix de ses interventions éducatives, d'organiser un contexte pédagogique favorable à leur prise en compte et d'en évaluer la pertinence et l'efficacité. Sans être des objets d'évaluation formelle pour les élèves, les domaines généraux de formation constituent néanmoins la trame de plusieurs des situations d'apprentissage et d'évaluation et se trouvent ainsi à être considérés plus ou moins directement dans l'évaluation même des compétences.

1.6 Des pratiques renouvelées

Le Programme de formation s'appuie sur différents courants théoriques qui traitent de l'apprentissage et qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi ces courants, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme offrent des points de vue particulièrement éclairants :

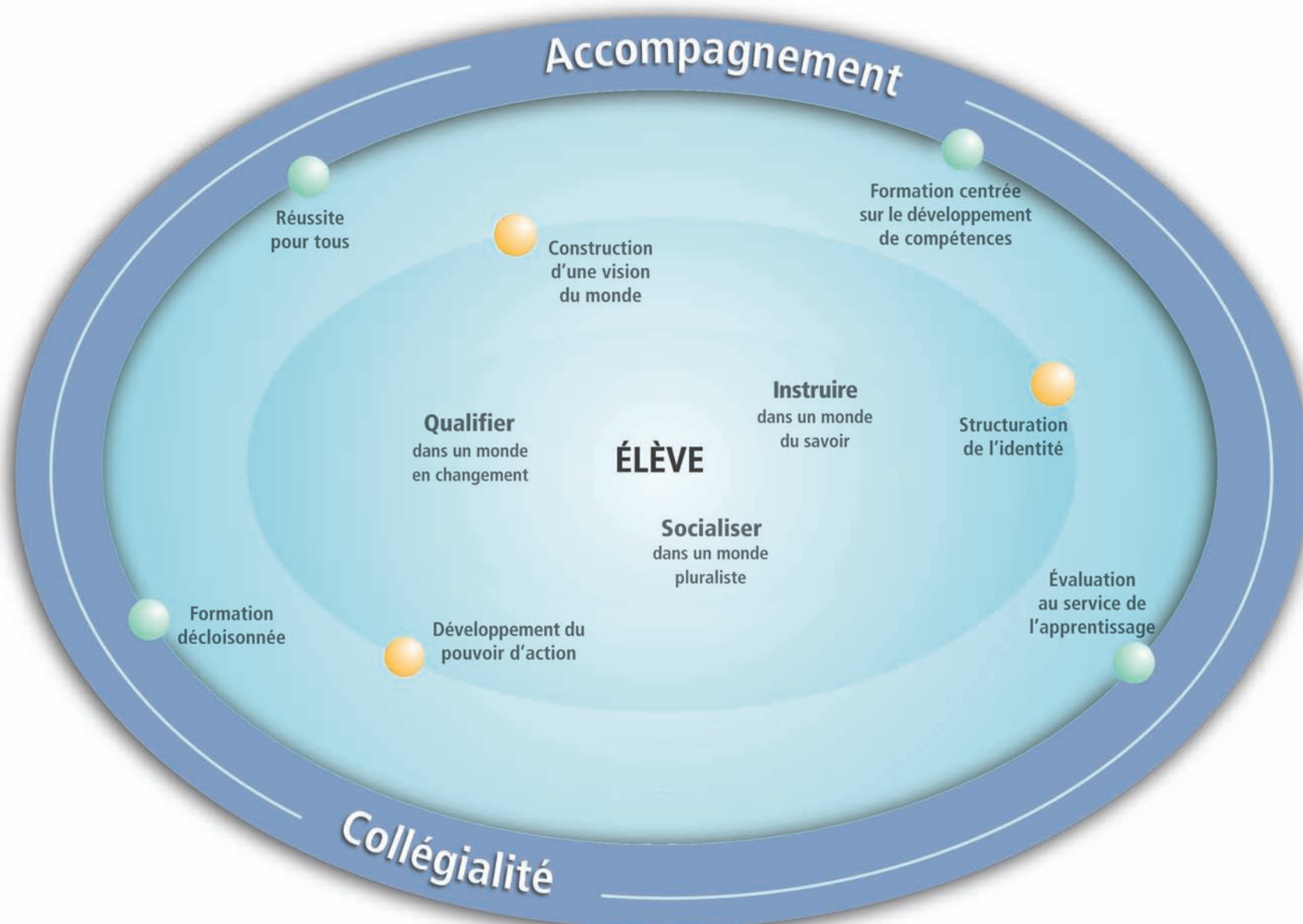
- le cognitivisme, parce qu'il rend compte des processus qui permettent à un individu d'intégrer de nouveaux savoirs à son système de connaissances et de les utiliser dans de nouveaux contextes;
- le constructivisme, parce qu'il conçoit la connaissance comme la résultante des actions, d'abord réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites;
- le socioconstructivisme, parce qu'il souligne la nature foncièrement sociale de la pensée et de l'apprentissage, les concepts étant des outils sociaux qui soutiennent l'échange de points de vue et la négociation de significations.

Ces modèles théoriques ne préjugent toutefois en rien de la diversité des approches pédagogiques qu'un enseignant peut adapter ou combiner, selon son expérience et son jugement pédagogiques, pour se conformer aux orientations du Programme de formation. En effet, s'il appartient au Ministère de fixer les orientations du système éducatif, il revient aux intervenants scolaires d'en définir les modalités de mise en œuvre.

La simple logique permet de comprendre que la transmission de connaissances à mémoriser ne peut suffire. Il faut recourir aussi à des pratiques faisant appel aux processus cognitifs supérieurs que sont les activités intellectuelles d'analyse, de synthèse et d'évaluation. La question n'est donc pas de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir un environnement éducatif et des situations d'apprentissage qui favorisent la formation de la pensée et le développement de compétences.

Pour réaliser un tel mandat, les intervenants scolaires auraient avantage à s'appuyer sur deux types de pratique professionnelle : une pratique d'accompagnement des élèves; et une pratique de collégialité entre les intervenants.

Les pratiques privilégiées par le Programme de formation



Une pratique d'accompagnement des élèves

Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme; ce sont les élèves qui les développent. Ils y parviennent d'autant mieux qu'on les soutient et qu'on leur donne régulièrement l'occasion de les exercer, autrement dit qu'on les accompagne. Ainsi, l'accent mis sur l'engagement de l'élève dans sa propre formation, plutôt que de réduire l'importance du rôle de l'enseignant, en fait ressortir toute la complexité et permet de le voir sous un nouveau jour.

L'accompagnement offert par l'enseignant porte sur les trois aspects fondamentaux qui caractérisent les compétences : *mobilisation en contexte*, *disponibilité de ressources* et *retour réflexif*. Accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences, c'est s'attacher à stimuler leur capacité à relier ce qu'ils savent à ce qu'ils vont apprendre.

C'est leur enseigner à reconnaître, dans leur entourage comme dans leur mémoire, les ressources qui peuvent les aider. C'est aussi les amener à construire ou rechercher les ressources qui ne sont pas disponibles en mémoire et les soutenir dans le choix et l'utilisation de ces ressources, notamment en leur enseignant des manières de faire et en leur faisant découvrir des façons créatives de les combiner et de les réinvestir dans de nouveaux contextes. L'enseignant aide ainsi ses élèves à devenir conscients de ce qu'ils savent et à l'explicitier clairement, à repérer leurs erreurs et à reconnaître par eux-mêmes ce qui leur fait défaut, de façon à pouvoir réguler avec autonomie leur propre démarche d'apprentissage.

L'enseignant demeure un expert de sa discipline, doublé d'un expert de l'apprentissage. Il continue donc à faire profiter les élèves de ses connaissances en les plaçant régulièrement en situation active, par exemple dans des contextes de résolution de problèmes ou de réalisation de projets. Il s'appuie sur une large culture disciplinaire et, en conformité avec le Programme de formation, il s'efforce de relier les questions inhérentes à sa matière aux grands enjeux contemporains et d'établir des ponts avec les autres disciplines.

La pratique de l'accompagnement concerne tous les intervenants scolaires. Les élèves doivent constater que les adultes de l'école sont attentifs à leur progression et travaillent auprès d'eux de manière convergente. Le Programme de formation, combiné aux programmes des services éducatifs complémentaires, constitue à cet égard un outil d'harmonisation et de convergence des interventions.

Proposer des situations signifiantes et diversifiées

Comme la compétence s'exprime foncièrement dans l'agir, une approche par compétences induit le recours à une *pédagogie des situations*. Quelle que soit la dénomination particulière par laquelle on la désigne⁴, une situation se définit toujours comme un dispositif pédagogique qui ouvre un espace d'intervention. Ce dispositif a comme trame de fond une intention pédagogique. Il s'actualise par un ensemble d'activités proposées aux élèves et par un certain nombre de ressources à mobiliser. Toutes les activités ne sont pas du même ordre : certaines sont plus libres et plus ouvertes; d'autres impliquent un but à atteindre et constituent alors des tâches à accomplir. Certaines de ces tâches prennent la forme de problèmes à résoudre lorsqu'elles comportent

des obstacles à surmonter. D'autres activités appellent un retour réflexif sur la démarche elle-même ou sur les ressources utilisées.

Lorsque le traitement d'une situation se traduit par un résultat attendu, celui-ci doit être clairement communiqué aux élèves. Il peut s'agir de la résolution d'un problème, de la production

d'un document, de la réalisation d'une prestation particulière, etc. Ce résultat peut être utilisé pour faire le point sur le niveau atteint dans le développement de la compétence mais ce n'est pas toujours le cas, car il est parfois utile d'engager les élèves dans des activités moins finalisées, d'exploration ou d'observation par exemple. Le plus souvent, toutefois, les activités réalisées donnent lieu à une régulation qui favorise la consolidation des acquis.

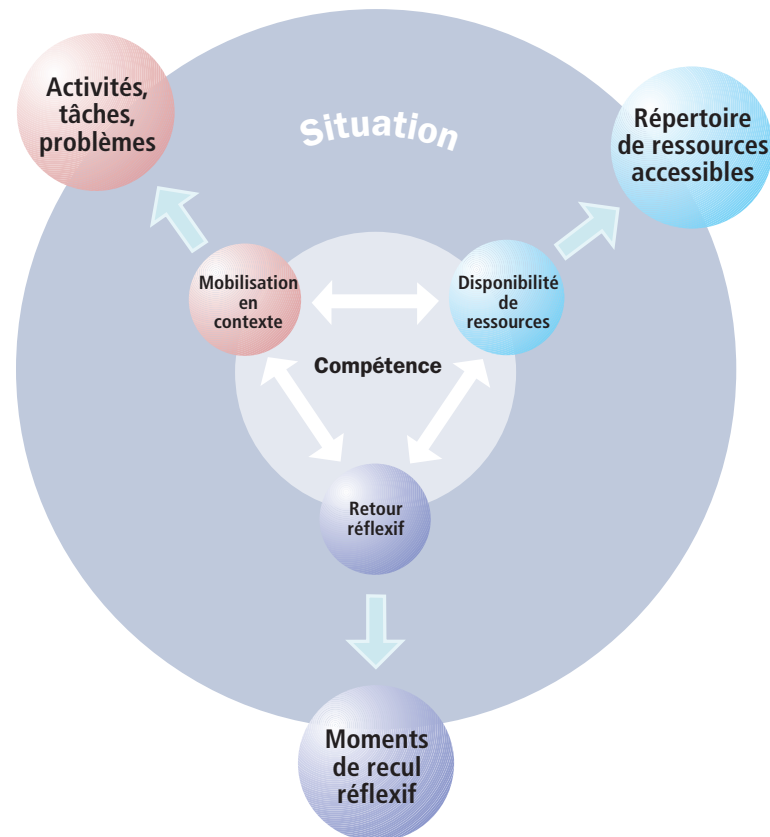
Selon l'objectif pédagogique poursuivi et l'ampleur du travail requis, les activités, tâches ou problèmes peuvent être plus ou moins pointus et répétitifs, comme dans les exercices d'application. Ils peuvent aussi, par ailleurs, être beaucoup plus ouverts, déboucher sur une production substantielle et s'échelonner sur une certaine durée. Dans ce cas, les situations deviennent des projets. La plupart du temps, elles se distribuent entre ces deux pôles et comportent alors des problèmes à résoudre.

Développer des compétences demande du temps : il faut régulièrement les mettre et les remettre en œuvre pour en accroître la robustesse et la portée.

4. Selon les divers documents ministériels qui en traitent, on parlera de *situations d'apprentissage*, de *situations d'apprentissage et d'évaluation* ou de *situations d'enseignement et d'apprentissage*.

Destinées à favoriser le développement des compétences et, ultérieurement, à faire le point sur ce développement, les situations doivent tenir compte des trois aspects déjà mentionnés : la mobilisation en contexte, la disponibilité de ressources et le retour réflexif. Cela signifie que la conception des situations doit porter sur l'agencement d'un ensemble d'activités, de tâches et de problèmes signifiants, se préoccuper des ressources internes ou externes requises ou pertinentes, et prévoir des moments d'explicitation, de rétroaction et de régulation sur les démarches construites ou adoptées par les élèves.

Éléments à prendre en compte dans la conception des situations



La question des ressources renvoie non seulement à l'aménagement physique des lieux et à la disposition du matériel, mais aussi aux attitudes et aux connaissances déjà acquises ou à construire, nécessaires pour répondre aux exigences de la situation. Elle implique éventuellement des personnes, qui sont présentes ou que l'élève consulte à distance, et diverses modalités d'échanges entre les participants.

Soutenir la progression des apprentissages

La diversité des situations d'enseignement et d'apprentissage est par ailleurs bienvenue, car le développement d'une compétence ou son évaluation ne peuvent se faire à partir d'une seule situation. C'est donc un ensemble de situations comparables qu'il faut envisager pour chaque compétence. Il importe aussi d'en graduer le niveau de complexité en vue d'assurer un développement progressif et continu des compétences et d'amener les élèves à relever des défis toujours plus élevés à mesure qu'ils cheminent au cours d'une année ou d'une année à l'autre du cycle. Cela peut se faire en jouant sur un certain nombre de paramètres dont voici quelques exemples :

- la nature et la complexité de la problématique qui constitue le cœur de la situation;
- le nombre de tâches qui composent la situation;
- le caractère plus ou moins familier des tâches proposées;
- la nature des productions attendues;
- les contraintes de temps et les modalités de réalisation;
- la nature, l'ampleur et la complexité des ressources internes à mobiliser;
- le type, la variété ou l'accessibilité des ressources externes à exploiter;
- les attentes relatives à l'explicitation des démarches et des processus utilisés.

Les enseignants se trouvent ainsi appelés à privilégier des stratégies pédagogiques qui permettent de moduler la complexité des activités proposées aux élèves : explorations, problèmes ouverts, manipulations, recherches, expérimentations, simulations, projets interdisciplinaires, etc.

Les élèves se doteront graduellement de stratégies susceptibles de les aider à réaliser des activités de plus en plus complexes.

De leur côté, par l'analyse des caractéristiques récurrentes des activités proposées, par l'inventaire des ressources fréquemment associées à leur exécution, par le recours au raisonnement analogique, les élèves se doteront graduellement de stratégies cognitives et métacognitives susceptibles de les aider à réaliser des activités de plus en plus complexes.

Selon les particularités de chaque matière, la façon d'assurer la progression des apprentissages tout au long du cycle prend diverses formes qui sont spécifiées dans les chapitres relatifs à chacune d'elles. Dans le cas de la formation axée sur l'emploi, étant donné la nature particulière de ce parcours, on parle de cibles de formation plutôt que d'attentes annuelles. Ces cibles s'inscrivent, elles aussi, dans une logique de progression et de formation continues, l'enseignant ayant le souci d'ame-ner chaque élève le plus loin possible.

Accompagner de manière différenciée

En plus de devoir graduer les exigences des situations d'apprentissage et d'évaluation pour assurer le développement des compétences au cours du cycle, l'enseignant est appelé à mettre en place une organisation pédagogique qui tient compte des acquis de ses élèves, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt, de façon à offrir à tous les conditions les plus favorables pour apprendre. Ainsi, l'enseignant pourra adapter ses

L'enseignant sera sensible à la diversité des élèves qui composent le groupe-classe.

stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves et la facture des situations proposées pour tenir compte des différences individuelles, et ce, dans la mesure des possibilités d'une intervention dans un groupe-classe. Cette manière de concevoir l'enseignement renvoie à ce qu'on appelle la *différenciation pédagogique*.

L'enseignant qui pratique la différenciation pédagogique saisit bien la dynamique qui anime son groupe-classe et est sensible à la diversité des élèves qui le composent. Cela signifie qu'il joue sur une palette élargie d'interventions et tire profit des interactions qui caractérisent la vie de la classe. À cet égard, l'utilisation des paramètres qui contribuent à graduer le niveau de complexité des situations peut aussi servir à les différencier à l'intérieur du groupe.

Au deuxième cycle du secondaire tout comme aux cycles précédents, le Programme de formation favorise une gestion souple de la classe, l'utilisation de ressources documentaires et technologiques variées, la prise en compte des rythmes individuels de travail de même qu'un soutien et un enrichissement différenciés. Les stratégies mises en place peuvent aussi bien solliciter le travail autonome que le fonctionnement en petits groupes ou faire appel, au besoin, à l'enseignement magistral et explicite.

Cultiver la motivation des élèves

Soutenir les élèves dans le développement et l'exercice de leurs compétences implique de reconnaître l'importance de la dimension affective dans le processus d'apprentissage.

À cet égard, plusieurs stratégies peuvent être mises à profit pour présenter aux élèves des situations d'apprentissage et d'évaluation stimulantes et porteuses de sens de façon à susciter leur intérêt et leur engagement :

Il importe de reconnaître la dimension affective des élèves dans leur processus d'apprentissage.

- partir des champs d'intérêt des élèves;
- éveiller leur curiosité, les amener à s'intéresser à des phénomènes nouveaux pour eux;
- proposer des tâches qui provoquent un déséquilibre cognitif et posent un défi à leur mesure;
- proposer des situations dont ils peuvent percevoir l'utilité et la pertinence;
- établir des liens avec d'autres connaissances, expliquer des phénomènes restés jusqu'ici incompris, réorganiser les connaissances en schémas;
- faire de la classe un lieu de débats et de recherche et encourager le travail coopératif.

Par ailleurs, la motivation des élèves sera d'autant mieux nourrie qu'on leur offrira des activités les impliquant dans l'amélioration de la qualité de vie à l'école. L'effet des activités réalisées dans la vie scolaire sur le sentiment d'appartenance et sur le courage de persévérer n'est plus à démontrer.

La responsabilisation des élèves à l'égard de leur propre apprentissage joue également un rôle essentiel dans le renforcement de leur motivation et de leur autonomie. Dans la classe, l'enseignant les invitera à faire le point sur leurs acquis, à suivre leur propre cheminement et à juger de l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage. Il leur proposera des outils d'autoévaluation et il aura volontiers recours à l'évaluation par les pairs. En participant activement à leur évaluation en cours d'apprentissage, les élèves apprennent, avec l'aide de l'enseignant ou de leurs pairs, à porter un regard plus juste sur les savoirs qu'ils acquièrent et sur la manière dont ils les utilisent. Ils développent, là encore, des capacités de réflexion qui soutiendront leur motivation à apprendre tout au long de leur vie.

Évaluer le développement des compétences

Les compétences sont évolutives, globales et intégratives. Une grande variété d'informations est nécessaire pour déterminer ce qui progresse, stagne ou régresse. Ces données peuvent servir à apporter des ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser les petits et les grands succès des élèves, tout comme les succès pédagogiques des enseignants.

L'évaluation des savoir-agir suppose le recours aux situations comme dispositifs privilégiés. Ainsi, les trois dimensions de la compétence – mobilisation en contexte, disponibilité de ressources et retour réflexif – servent d'appui à son évaluation. Les situations devraient donner l'occasion aux élèves de démontrer :

- leur capacité à mobiliser efficacement des ressources internes et externes;
- leur maîtrise des connaissances requises, dont des stratégies qui permettent de repérer ou de construire les connaissances qu'ils doivent acquérir;
- leur aptitude à expliciter clairement leur cheminement et les choix qui ont conduit au dénouement de la situation.

C'est dans des situations ouvertes que la mobilisation proprement dite peut le mieux être constatée. C'est là aussi que les élèves peuvent être le plus naturellement amenés à décrire leur démarche. Par ailleurs, les dispositifs connus d'évaluation des connaissances peuvent être mis à profit pour attester de la maîtrise des ressources requises.

Une pratique de collégialité entre les intervenants

Au deuxième cycle du secondaire plus encore qu'aux étapes antérieures, la nécessité de proposer des situations complexes et diversifiées appelle une action concertée de l'ensemble des acteurs. S'ils demeurent responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des représentations partagées et à des actions concertées autour de problèmes à résoudre, de situations à traiter, d'objectifs à atteindre, de moyens à utiliser et de projets à réaliser. Tous les intervenants – membres de la direction de l'école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien – doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective.

En proposant un projet de formation à l'intérieur d'un cycle, le Programme sollicite la mise en synergie des différentes compétences professionnelles.

L'école : une organisation apprenante

Le mode de fonctionnement que doit se donner l'école la rapproche des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles tirent parti de leur expérience en vue d'améliorer leurs capacités à atteindre les résultats recherchés. À cette fin, ces organisations s'assurent de l'adhésion de tous les personnels à une vision commune; elles font appel au partage d'expertise de même qu'à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers; elles investissent dans la formation continue; elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face.

L'école a tout intérêt à évoluer dans cette direction, car la nature et l'ampleur des exigences auxquelles elle doit se conformer requièrent une combinaison des forces et des mécanismes de régulation systémiques.

Un programme qui favorise la complémentarité des actions

Le Programme de formation influe non seulement sur les pratiques éducatives, mais il colore le rôle de chaque intervenant dans le cadre d'une action concertée.

L'élève, objet et sujet des interventions éducatives

L'élève, défini comme le premier artisan de son apprentissage, est encouragé à être curieux, rigoureux et coopératif. On doit plus que jamais, au deuxième cycle du secondaire, le reconnaître comme partie prenante des actions éducatives qui le concernent.

Les enseignants, experts de l'intervention pédagogique

Dans cette dynamique, l'enseignant est un médiateur culturel et offre un soutien professionnel au développement des compétences de l'élève. Collectivement, les enseignants qui interviennent auprès d'une même cohorte d'élèves devraient avoir régulièrement recours à des situations d'apprentissage multidisciplinaires, à la mise en commun de ressources et de stratégies, au partage de responsabilités et à la recherche de solutions adéquates aux problèmes propres à chaque milieu.

La structure du cycle favorise cette nouvelle manière de se concerter et de gérer avec souplesse les regroupements d'élèves, aussi bien que le temps et l'espace. De plus, le travail en équipe-cycle permet le partage des stratégies d'intervention les plus efficaces.

Le personnel des services éducatifs complémentaires, conseillers et intervenants essentiels

Tous les membres du personnel des services éducatifs complémentaires doivent se percevoir et être reconnus comme des acteurs indispensables à la mise en œuvre du Programme de formation. À ce titre, il leur faut collaborer à l'élaboration et à l'actualisation du projet éducatif, s'associer aux activités à caractère pédagogique de l'équipe-école, soutenir les activités de

l'école au regard des intentions éducatives des domaines généraux de formation et créer des occasions de réinvestissement qui favorisent le développement des compétences disciplinaires ou transversales des élèves. En contre-partie, l'ensemble des enseignants, de concert avec ce personnel, doit participer à l'application des programmes des services éducatifs complémentaires⁵.

La direction de l'école, leader du renouveau pédagogique

À titre de responsable du pilotage du renouveau pédagogique dans son école, la direction joue un rôle central. Il lui revient de promouvoir une culture de l'apprentissage et d'assurer la construction d'une vision partagée. Elle agit aussi comme gardien de la qualité des services éducatifs offerts et comme catalyseur de la collaboration entre les partenaires internes et externes de l'école.

Les parents, partenaires de premier ordre

La collaboration des parents fait souvent la différence entre la réussite optimale d'un jeune et la sous-exploitation de son potentiel. Bien qu'au deuxième cycle du secondaire, ces jeunes réclament plus d'autonomie et font preuve de plus d'indépendance, le soutien de leurs parents est toujours porteur de motivation.

Les parents possèdent sur leur adolescent des connaissances qui peuvent être utiles aux divers intervenants scolaires. Ils cultivent également des attentes envers l'école que les intervenants scolaires se doivent de connaître. On a donc avantage à se rappeler que les modalités de communication entre l'école et la famille doivent être bidirectionnelles. Les parents joueront encore mieux leur rôle dans cet exercice s'ils saisissent le sens et les finalités du Programme de formation et s'ils sont confiants que leurs aspirations sont prises en compte par l'école.

5. Voir à cette fin le cadre de référence *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, 2002.

1.7 Un curriculum diversifié au service du projet de l'élève

Du début du préscolaire jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire, le Programme de formation s'adresse à tous les jeunes Québécois et met un accent explicite sur la prise en compte de l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves. La pratique de la différenciation y est vue comme une condition essentielle à la lutte contre l'échec scolaire, car elle permet à chacun de progresser de façon optimale.

Le deuxième cycle du secondaire est conçu comme une étape au cours de laquelle les jeunes, tout en poursuivant leur formation de base, se préparent à la vie professionnelle et citoyenne, plus immédiate pour certains d'entre eux et plus lointaine pour d'autres. Il se caractérise par l'introduction d'une diversité de parcours qualifiants qui incitent les élèves à personnaliser leur cheminement et à éviter des détours inutiles.

Qu'elle prenne un aspect plus « professionnalisant » ou plus général, la formation offerte au deuxième cycle du secondaire est fondée sur la reconnaissance d'une diversité de modes d'accès au savoir. Elle privilégie ainsi, à des degrés divers, une fécondation mutuelle entre des savoirs à caractère plus théorique et d'autres à caractère plus pragmatique, et elle reconnaît les apports d'une culture plurielle forte et dynamique. L'ensemble des intervenants a donc le défi et le devoir de s'assurer que tous les jeunes ont, à l'école, la possibilité de se construire une vision du monde intégrée, une identité personnelle forte et un pouvoir d'action adapté aux exigences du ^{xxi}e siècle.

Au concept de différenciation pédagogique vient donc s'ajouter celui de diversification, deux termes apparentés, mais auxquels le Programme de formation donne des définitions spécifiques. Le terme « différenciation » fait référence aux pratiques pédagogiques qui permettent de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves d'un groupe-classe sur le plan de leurs acquis, de leurs styles d'apprentissage et de leurs champs d'intérêt. Le terme « diversification », quant à lui, désigne les aménagements organisationnels mis en place pour répondre aux caractéristiques individuelles des élèves. Ces aména-

gements renvoient à différents parcours et options disciplinaires. Les aménagements organisationnels constituent plus qu'une simple mécanique de regroupement d'élèves aux capacités ou aux champs d'intérêt similaires. Ils sont avant tout des moyens dont dispose l'équipe-école pour aider les élèves à se développer de façon optimale à travers des choix éclairés de cheminement scolaire.

Définie ainsi, la diversification s'inscrit dans le droit fil de l'approche orientante. Elle conduit les jeunes de 14 à 18 ans à se situer et à s'engager personnellement dans la détermination de leur propre orientation; à découvrir et à exploiter le fait que le savoir est émancipateur et peut être réinvesti; et à décider de la quantité d'énergie qu'ils entendent mobiliser pour progresser, pour satisfaire leurs ambitions et leurs rêves, et pour actualiser leur potentiel.

La formation offerte au deuxième cycle du secondaire est fondée sur la reconnaissance d'une diversité de modes d'accès au savoir.

Le schéma qui suit explicite la structuration du Programme de formation au deuxième cycle du secondaire. On y remarque, d'une part, le choix que peut faire l'élève entre différents parcours et, d'autre part, la mobilité possible entre les uns et les autres grâce à diverses passerelles. Ainsi,

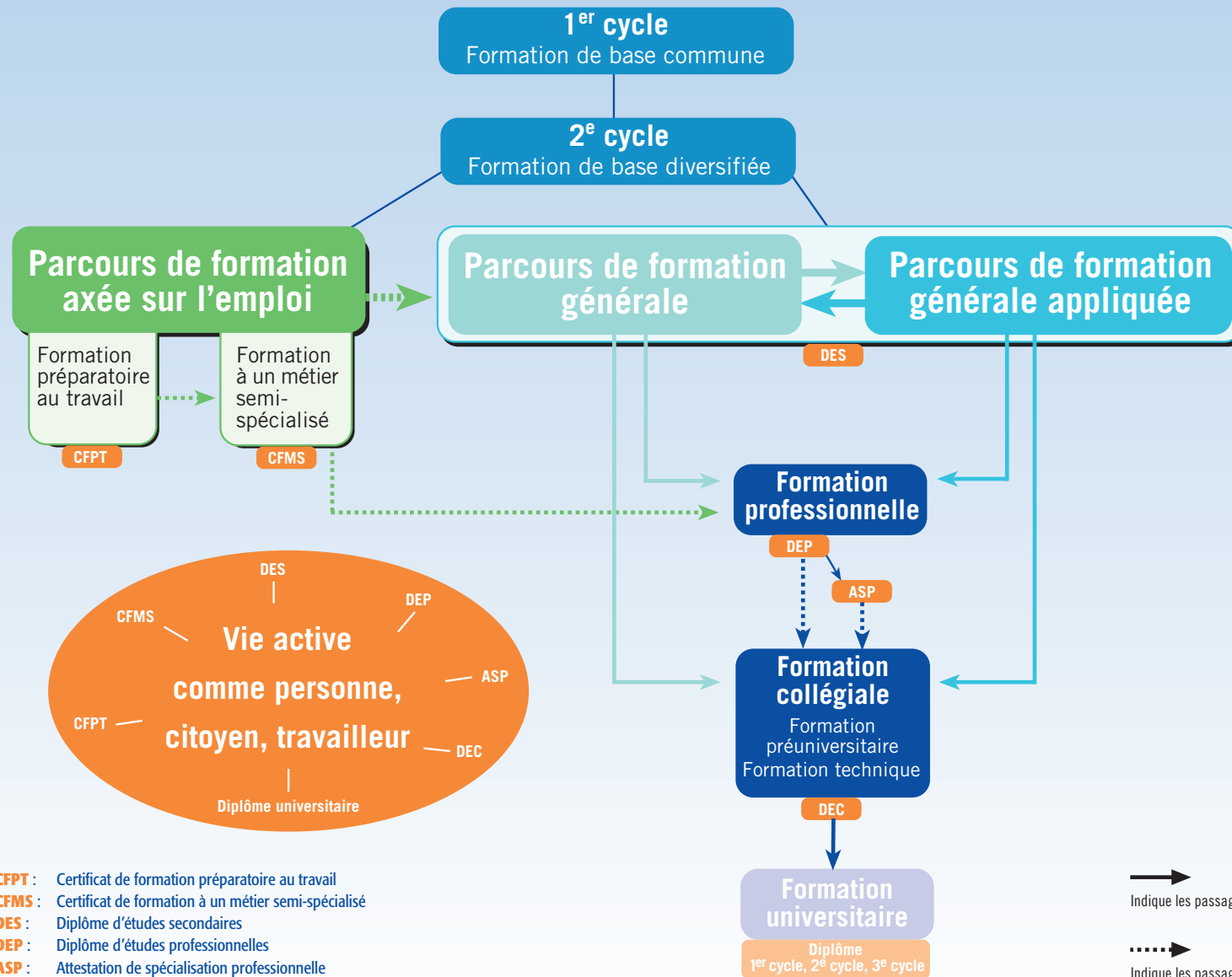
le parcours de formation axée sur l'emploi permet d'accéder assez rapidement au marché du travail, mais il offre aussi la possibilité de se former à un métier semi-spécialisé, d'entrer en formation professionnelle ou de poursuivre ses études en formation générale. Pour leur part, les parcours de formation générale et de formation générale appliquée peuvent mener tous deux à des études plus longues, que ce soit en formation professionnelle, collégiale ou universitaire.

Combinant une variété de matières scolaires obligatoires et optionnelles, chacun des parcours allie une formation fondamentale de base pour tous les élèves et une formation plus spécialisée qui peut correspondre à des champs d'intérêt, à des aptitudes et à des talents diversifiés. Le schéma met en lumière la souplesse qui existe entre les parcours, particulièrement ceux de la formation générale et de la formation générale appliquée. Ainsi, un élève pourrait amorcer le deuxième cycle du secondaire en formation générale appliquée et passer à la formation générale proprement dite à la fin d'une année scolaire, ou vice versa.

Même s'il s'adresse à des élèves qui, pour toutes sortes de raisons, ont un cheminement scolaire plus difficile, le parcours de formation axée sur l'emploi n'est pas un parcours cloisonné. En dépit de limites associées aux difficultés éprouvées dans leur cheminement antérieur, certains élèves pourront en arriver, selon un plan de travail déterminé avec l'aide de l'école, à s'inscrire à un des parcours de la formation générale ou pourront progresser dans un programme de formation professionnelle plus exigeant.

Quel que soit le parcours emprunté, chaque élève recevra, au terme d'études secondaires réussies, une reconnaissance ministérielle, un diplôme ou un certificat, attestant du chemin parcouru et de l'état du développement de ses compétences.

PARCOURS DE FORMATION AU SECTEUR DES JEUNES



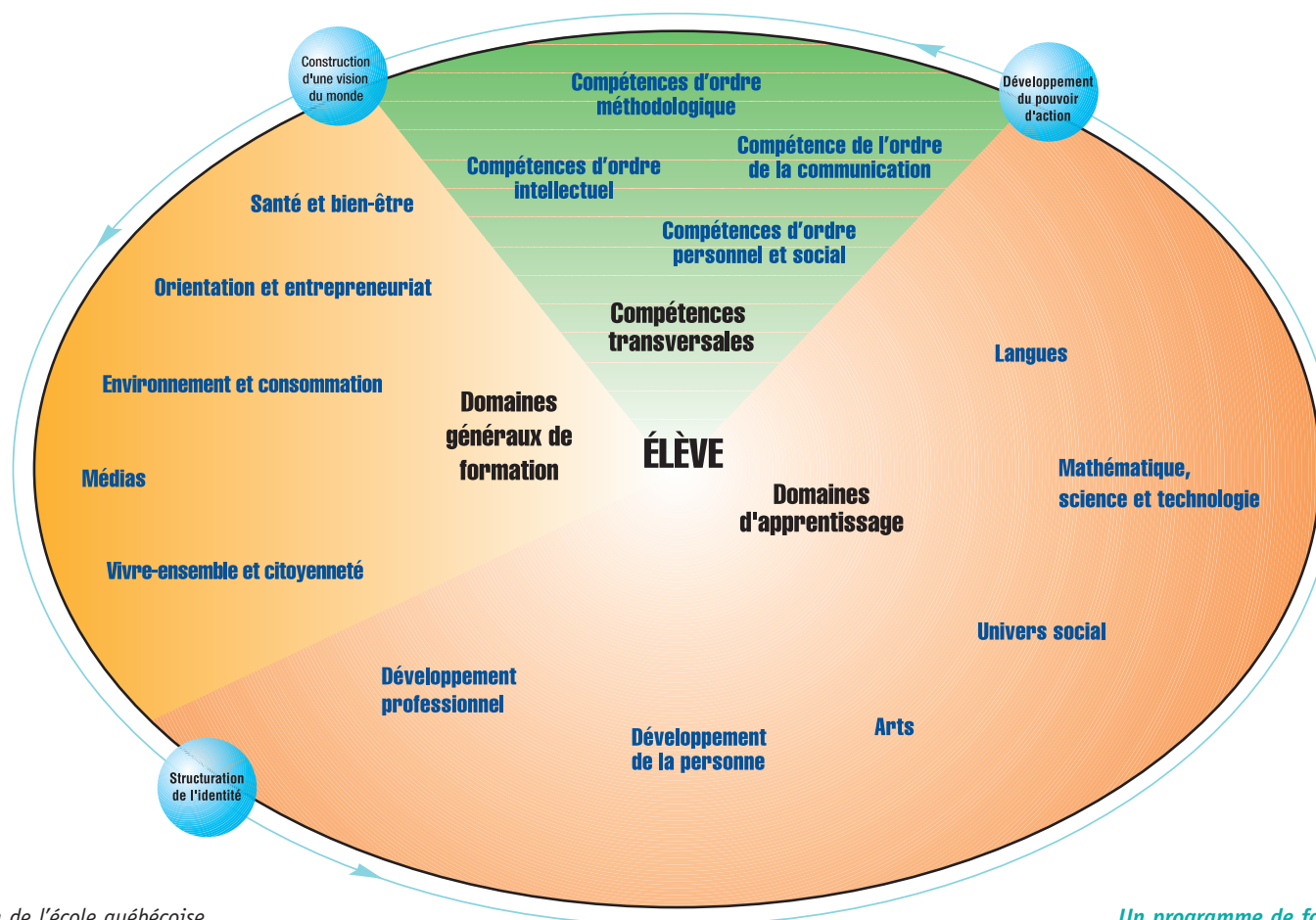
1.8 Une structure de programme intégrée

Conçu comme un système, le Programme de formation s'articule autour de trois éléments essentiels : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage. Il doit être abordé comme un tout dynamique dont la portée, en tant que référentiel pédagogique, tient à la complémentarité et à l'interdépendance de ses éléments

constitutifs. Sa structure vise à faciliter l'établissement de liens entre ses différentes parties. Elle permet également d'inscrire les apprentissages disciplinaires dans le cadre plus large des visées de formation que doit partager l'ensemble des intervenants scolaires.

Programme de formation de l'école québécoise
Enseignement secondaire, 2^e cycle

Vue d'ensemble



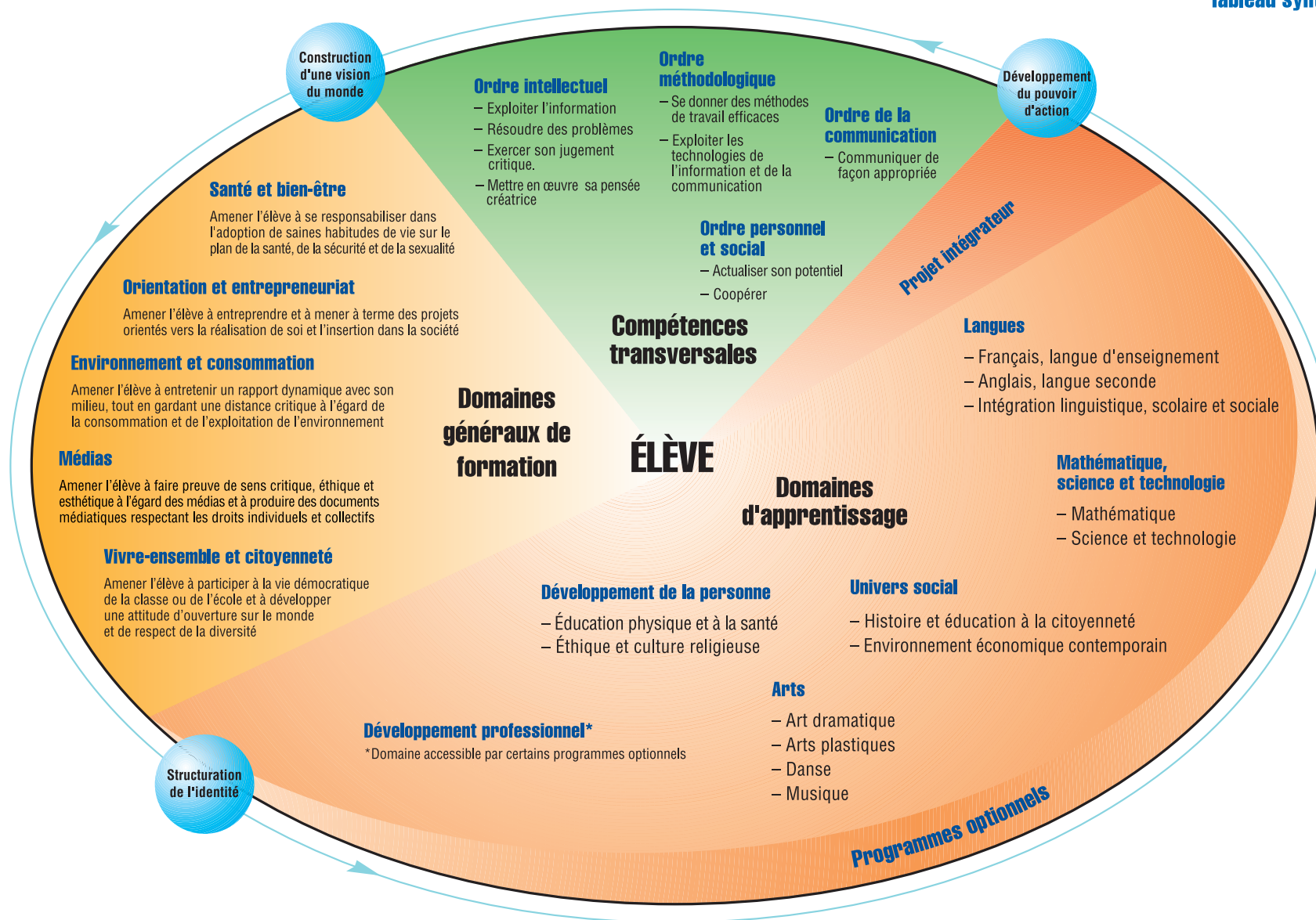
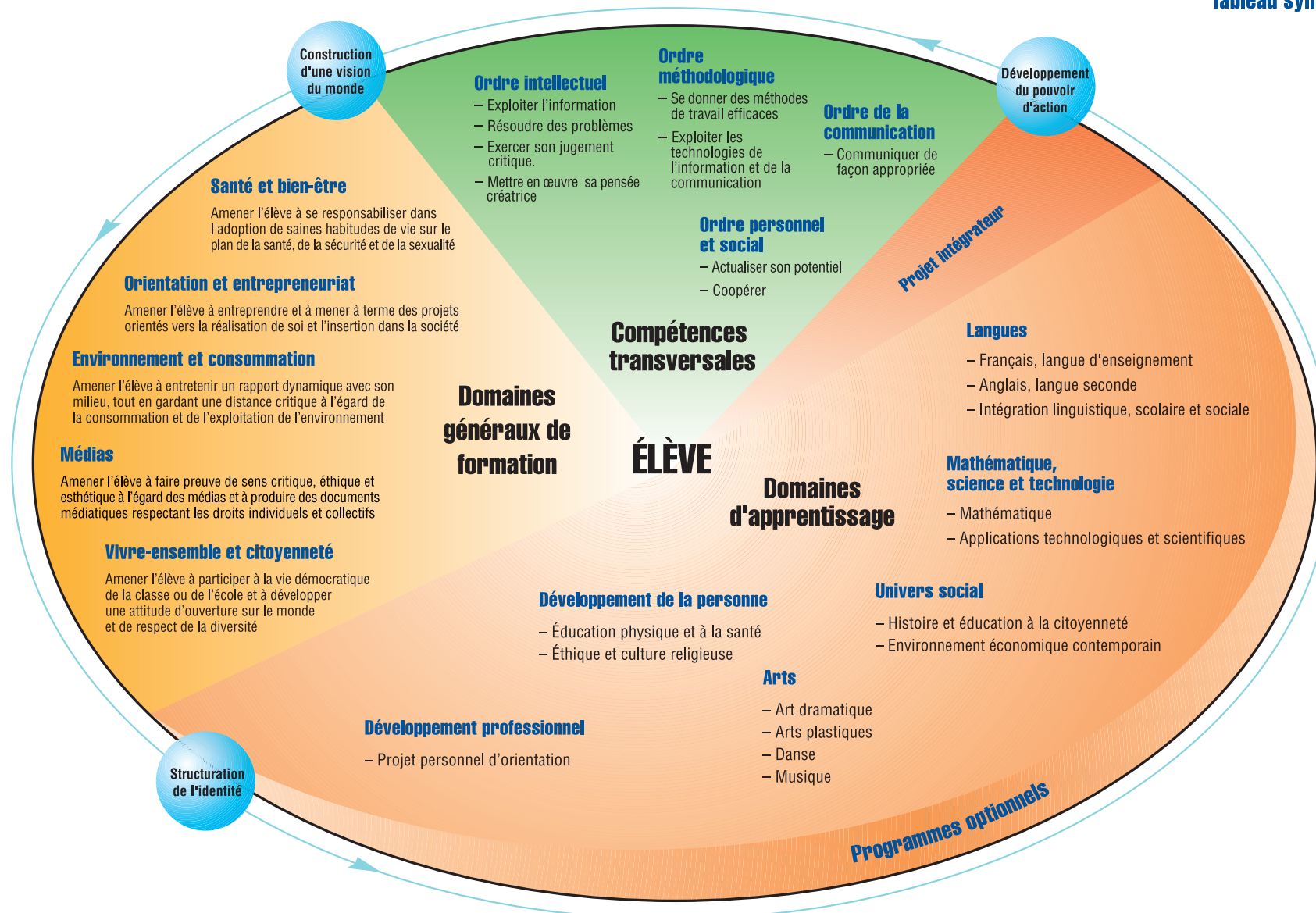
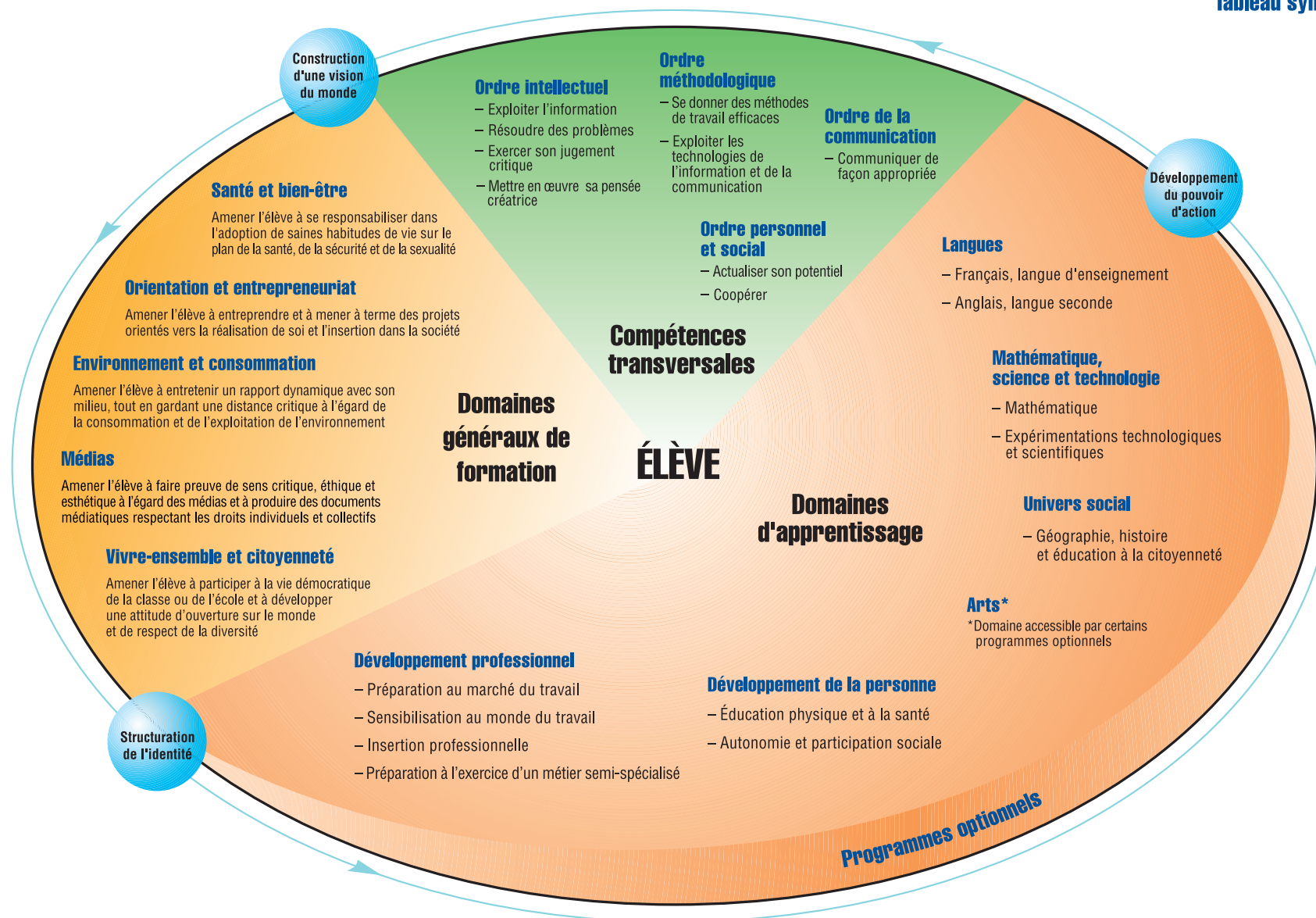


Tableau synthèse





1.9 Un programme obligatoire

Le Programme de formation est un repère commun et incontournable. Les divers intervenants du milieu scolaire doivent en respecter les grandes orientations et se conformer aux visées de formation qu'il privilégie.

Les obligations de l'école

L'école doit s'assurer de l'application du Programme dans toutes ses dimensions : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

Ainsi, elle ne peut se limiter à couvrir les éléments du contenu de formation sans se préoccuper :

- de poursuivre les intentions éducatives des domaines généraux de formation;
- de développer les compétences disciplinaires et transversales nécessaires à l'intégration des connaissances, à leur contextualisation et à leur réinvestissement dans diverses situations.

Il s'agit là d'une obligation de moyens, puisqu'elle suppose la mise en place de conditions organisationnelles, pédagogiques et didactiques aussi bien dans la classe que dans toute la vie de l'école.

L'école doit donc s'assurer de l'efficacité de ses actions au regard du niveau de compétence généralement atteint par l'ensemble des élèves et vérifier la pertinence des mesures qu'elle met en place. En conséquence, il importe que son projet éducatif soit élaboré, poursuivi et évalué en fonction de l'ensemble des dimensions du Programme de formation.

L'évaluation des apprentissages prescrits

Il est important de comprendre que ce caractère prescrit ne s'applique pas nécessairement de la même façon à toutes les dimensions du Programme de formation. Pour les domaines d'apprentissage, il est requis que chaque élève démontre un niveau de compétence et de connaissance suffisant, tel que spécifié dans les programmes disciplinaires et précisé dans les échelles des niveaux de compétence. Quant aux compétences transversales, elles doivent être objets de régulation et être prises en compte dans les bilans de fin de cycle. Pour ce qui est des domaines généraux de formation, ils ne doivent pas être considérés comme des contenus formels devant être enseignés ou évalués. Comme il a été mentionné plus tôt, l'établissement scolaire a toutefois l'obligation de s'assurer qu'ils sont pris en compte de façon intégrée.