

Compétences transversales



Chapitre 3

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

Table des matières

3.1 Présentation	1
Les compétences transversales, des compétences pour la vie	1
Les compétences transversales dans le Programme de formation	2
Le développement des compétences transversales	2
L'évaluation des compétences transversales	3
3.2 Les neuf compétences transversales	5
Compétence 1 Exploiter l'information	5
Sens de la compétence	5
Compétence 1 et ses composantes	6
Critères d'évaluation	6
Évolution de la compétence	6
Compétence 2 Résoudre des problèmes	7
Sens de la compétence	7
Compétence 2 et ses composantes	8
Critères d'évaluation	8
Évolution de la compétence	8
Compétence 3 Exercer son jugement critique	9
Sens de la compétence	9
Compétence 3 et ses composantes	10
Critères d'évaluation	10
Évolution de la compétence	10
Compétence 4 Mettre en œuvre sa pensée créatrice	11
Sens de la compétence	11
Compétence 4 et ses composantes	12
Critères d'évaluation	12
Évolution de la compétence	12

Compétences transversales

Compétence 5 Se donner des méthodes de travail efficaces	13
Sens de la compétence	13
Compétence 5 et ses composantes	14
Critères d'évaluation	14
Évolution de la compétence	14
Compétence 6 Exploiter les technologies de l'information et de la communication	15
Sens de la compétence	15
Compétence 6 et ses composantes	16
Critères d'évaluation	16
Évolution de la compétence	16
Compétence 7 Actualiser son potentiel	17
Sens de la compétence	17
Compétence 7 et ses composantes	18
Critères d'évaluation	18
Évolution de la compétence	18
Compétence 8 Coopérer	19
Sens de la compétence	19
Compétence 8 et ses composantes	20
Critères d'évaluation	20
Évolution de la compétence	20
Compétence 9 Communiquer de façon appropriée	21
Sens de la compétence	21
Compétence 9 et ses composantes	22
Critères d'évaluation	22
Évolution de la compétence	22

3.1 Présentation

Ce que l'on jugeait auparavant comme des compétences cognitives et des attitudes très avancées, hors de la portée du plus grand nombre, est de plus en plus considéré comme une norme.

Organisation de coopération et de développement économiques

L'univers complexe et multidimensionnel dans lequel nous vivons oblige l'individu à relier diverses connaissances pour s'adapter à son environnement, s'y développer et y intervenir efficacement. L'école doit donc veiller à ce que les jeunes acquièrent des capacités génériques solidement enracinées dans un ensemble organisé de connaissances. Dans le présent Programme, ces capacités génériques sont appelées *compétences transversales*.

Cette idée rejoint les pratiques de nombreux enseignants et intervenants préoccupés de solliciter les capacités cognitives, sociales et affectives de leurs élèves pour permettre une meilleure intégration des savoirs. Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales constituent un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles offrent toutefois un cadre de référence plus large en ce sens qu'elles traversent les frontières disciplinaires et permettent un rayon d'action plus étendu. Elles ont souvent le mérite de mobiliser, au profit d'une même situation, des ressources provenant de plus d'une discipline.

Les compétences transversales sont de divers ordres, soulignant ainsi différentes facettes du savoir-agir : facettes intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et communicationnelles. Elles sont également complémentaires les unes par rapport aux autres, de sorte que l'activation de l'une d'entre elles ouvre généralement des passerelles vers les autres. Ainsi, *Exploiter l'information* engage généralement à *Exercer son jugement critique*; *Résoudre des problèmes* est facilité par le fait de *Se donner des méthodes de travail efficaces*; et *Coopérer* repose sur la capacité à *Communiquer de façon appropriée*. Par ailleurs, il va de soi que les situations d'apprentissage complexes font simultanément appel à plusieurs compétences transversales.

L'école doit veiller à ce que les jeunes acquièrent des capacités génériques solidement enracinées dans un ensemble organisé de connaissances.

Les compétences transversales constituent un levier pour le développement des compétences disciplinaires, notamment en rendant visibles les ressemblances qu'elles ont entre elles. Ayant trait aux aspects les plus génériques de la pensée humaine aussi bien qu'à des habiletés d'ordre personnel et social, elles se conjuguent aux compétences disciplinaires pour favoriser la réflexion sur les grandes préoccupations de la société moderne. Pour l'élève, elles rendent manifeste toute l'importance de sa réflexion sur ses processus d'apprentissage.

Les compétences transversales, des compétences pour la vie

La pertinence des compétences transversales comme élément constitutif du Programme de formation tient notamment au fait qu'elles jouent un rôle détermi-

nant dans le développement de la pensée. La recherche révèle qu'elles apparaissent en tête de liste des facteurs invoqués pour expliquer la réussite scolaire. En formation supérieure comme dans la vie professionnelle, la maîtrise de ces compétences demeure l'un des principaux éléments qui distinguent les experts des novices.

Expression de buts communs à l'ensemble du curriculum, les compétences transversales constituent des outils jugés essentiels à l'élève parce qu'elles l'aident à s'adapter à diverses situations et à poursuivre ses apprentissages sa vie durant. Elles prennent forme selon un processus évolutif entrepris dès le préscolaire et qui se poursuit, tant à l'école qu'à l'extérieur, durant le primaire et le secondaire, et même au delà. Elles renvoient donc à des aspects de la formation qui doivent être pris en compte à tous les ordres d'enseignement. On les retrouve ainsi, bien que sous des appellations quelque peu

différentes, dans les programmes de la formation professionnelle, de l'éducation des adultes et du collégial. Enfin, elles sont jugées indispensables dans le monde du travail, qui manifeste un intérêt de plus en plus grand pour des habiletés de coopération, de communication ou de résolution de problèmes.

Les compétences transversales dans le Programme de formation

Tel que mentionné dans le premier chapitre, le Programme de formation comporte neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres :

- **ordre intellectuel** : *Exploiter l'information; Résoudre des problèmes; Exercer son jugement critique; Mettre en œuvre sa pensée créatrice;*
- **ordre méthodologique** : *Se donner des méthodes de travail efficaces; Exploiter les technologies de l'information et de la communication;*
- **ordre personnel et social** : *Actualiser son potentiel; Coopérer;*
- **ordre de la communication** : *Communiquer de façon appropriée.*

La présentation de chacune des compétences comporte quatre rubriques :

- le *sens de la compétence*, qui en précise à la fois la raison d'être et la nature;
- les *composantes de la compétence* et leur explicitation, qui permettent d'en cerner les principaux aspects;
- les *critères d'évaluation*, qui fournissent des pistes pour juger du développement de la compétence;
- l'*évolution de la compétence*, qui offre un aperçu de son développement dans le temps, du primaire jusqu'à la fin du secondaire.

Les compétences transversales sont travaillées, au premier chef, dans les disciplines, en interaction avec les domaines généraux de formation.

Le développement des compétences transversales

Les compétences transversales se développent d'autant mieux qu'elles sont sollicitées intentionnellement et qu'elles sont soumises à une régulation. Elles ne doivent cependant pas faire l'objet d'un travail en soi, en dehors de tout contenu de formation. Elles relèvent d'une responsabilité partagée et exigent une planification concertée afin que chacune reçoive suffisamment d'attention, et ce, dans une variété de situations.

Elles ne s'exercent pas dans l'abstrait, mais prennent racine dans des contextes d'apprentissage spécifiques, le plus souvent disciplinaires. Les moments de retour réflexif, éléments privilégiés des situations proposées aux élèves, offrent des occasions uniques pour amorcer le développement des compétences transversales. Celles-ci doivent donc être sollicitées et travaillées, au premier chef, dans les disciplines et dans des activités complémentaires qui marquent la vie de l'école.

Il importe de préciser que, même lorsqu'une compétence disciplinaire et une compétence transversale sont énoncées dans des termes presque identiques, la compétence disciplinaire ne couvre pas totalement la compétence transversale. Ainsi, la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* s'exerce dans des contextes d'apprentissage qui servent à développer les compétences *Communiquer oralement selon des modalités variées* (en français, langue d'enseignement), *Interagir oralement* (en anglais, langue seconde) ou *Communiquer à l'aide du langage mathématique* (en mathématique). La compétence *Communiquer de façon appropriée* s'exerce également dans des situations non formelles d'apprentissage, par exemple lors de délibérations du conseil des élèves.

Toutefois, cela ne suffit pas pour assurer le caractère transversal des apprentissages. En poursuivant avec l'exemple des compétences disciplinaires associées à la communication, on remarque qu'elles comportent une part liée aux notions, concepts ou processus propres à la discipline, mais aussi une part liée à des habiletés plus génériques qui concernent toutes les activités de communication. Ces habiletés génériques gagnent donc à être repérées, dégagées de leur contexte et identifiées clairement par l'élève, car elles lui fournissent des clés qui lui facilitent l'accès à plusieurs autres champs de connaissance.

Il faut donc amener les élèves à réaliser que certaines caractéristiques des habiletés acquises dans le cadre d'activités disciplinaires ont un caractère général qui permet de les réinvestir dans d'autres domaines ou disciplines. Une fois leur développement amorcé, les compétences transversales facilitent l'appropriation et l'enrichissement des compétences disciplinaires, y compris dans des domaines autres que celui où elles ont pris naissance.

Bien que certains domaines d'apprentissage semblent plus propices que d'autres à l'exercice de telle ou telle compétence transversale, il importe de faire appel au plus large éventail possible de disciplines pour en assurer un développement optimal. Il est notamment aisé de croire que la compétence *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* est plus naturellement sollicitée dans

Une fois leur développement amorcé, les compétences transversales facilitent l'appropriation et l'enrichissement des compétences disciplinaires, y compris dans des domaines autres que celui où elles ont pris naissance.

des situations associées au domaine des arts. Or, c'est justement le propre des compétences transversales que de pouvoir être utiles dans tous les champs disciplinaires. Ainsi, lorsqu'on dit d'une démonstration mathématique qu'elle est particulièrement élégante, on souligne son caractère esthétique et le fait qu'elle ne découle pas de la simple application mécanique de règles; on veut dire que son auteur a fait preuve d'originalité, par le point de vue singulier qu'il a adopté. En œuvre dans les moments de découverte, la pensée créatrice a le pouvoir de garder vif le sens de la curiosité, aussi bien dans le domaine des arts qu'en science.

À l'inverse, on pourrait être amené à croire que la compétence *Actualiser son potentiel* a peu de rapport avec les disciplines scolaires. Pourtant, chaque nouvel apprentissage se traduit par une transformation de l'individu et par le développement de ses capacités : le fait de savoir bien s'exprimer, de connaître les phénomènes historiques ou religieux qui aident à interpréter les événements actuels ou de maîtriser les objets technologiques qui peuplent le quotidien renforce la capacité de prendre en main sa propre croissance. L'élève qui a réalisé ces acquisitions peut désormais percevoir, comprendre et faire plus de choses : il a actualisé son potentiel. Cette compétence générique confère en retour plus de sens à ses acquisitions et accroît sa motivation à poursuivre l'ensemble de ses apprentissages.

Il convient de rappeler aussi que les compétences transversales ne se développent pas de façon isolée. S'il peut être utile, sur le plan des pratiques pédagogiques, d'en cibler une ou quelques-unes, selon leur importance relative dans une situation d'apprentissage donnée ou selon l'intention pédagogique de l'enseignant à l'égard d'un élève ou d'un groupe-classe, elles sont généralement activées en interaction les unes avec les autres. Solliciter telle ou telle compétence de façon ciblée a souvent pour conséquence d'en solliciter plusieurs autres de manière incidente.

Chaque domaine d'apprentissage, comme chaque domaine général de formation, offre une multitude d'opportunités pour le développement des compétences transversales, à la condition que les élèves aient l'occasion de les exercer. Les enseignants jouent à cet égard un rôle essentiel. Les connaissances plus larges dont ils disposent dans plusieurs domaines leur permettent de fournir aux élèves des exemples où les compétences nouvellement acquises sont avantageusement réutilisables.

Solliciter une compétence de façon ciblée a souvent pour conséquence d'en solliciter plusieurs autres de manière incidente.

L'évaluation des compétences transversales

La définition même du concept de compétence impose de faire porter le jugement évaluatif sur ses trois aspects constitutifs : la mobilisation en contexte; la disponibilité de ressources; et le retour réflexif. Trois objets d'évaluation interdépendants ont été évoqués dans le premier chapitre pour juger du développement des compétences disciplinaires¹ :

- la capacité de mobiliser efficacement un ensemble de ressources dans des situations concrètes;
- la présence d'un certain nombre de ressources personnelles, y compris diverses stratégies, pour repérer ou construire les ressources requises mais non disponibles;
- l'aptitude à expliciter son cheminement et ses choix dans le traitement de la situation.

L'évaluation des compétences transversales porte sur ces mêmes objets. Il faut cependant pouvoir les observer dans plusieurs contextes, qu'ils soient disciplinaires, pluridisciplinaires ou extrascolaires, pour être en mesure de porter le jugement le plus juste possible sur l'état de leur développement. Les ressources à mobiliser – connaissances, stratégies ou attitudes – seront alors puisées à même ces différents contextes. Ainsi, la compétence *Exploiter l'information* pourrait être appliquée tout aussi bien à des données scientifiques ou historiques qu'à des problématiques sociales ou éthiques liées à la santé ou à la pratique d'un sport d'équipe.

1. Voir le chapitre 1, page 22.

En plus de savoir mobiliser telle ou telle compétence, le jeune doit être capable de déterminer lesquelles s'avèrent les plus utiles dans un contexte donné. Ainsi, savoir reconnaître les aspects communs ou spécifiques de problèmes scientifiques, éthiques ou de la vie courante constitue une condition importante pour reconnaître le déploiement de la compétence à résoudre des problèmes dans des situations inédites. Cette capacité ne peut s'observer que dans des situations ouvertes, où le but est proposé mais où les moyens doivent être choisis ou construits par l'élève. À cet égard, quelle que soit la discipline concernée, ce sont souvent les situations interdisciplinaires qui offrent les dispositifs les plus féconds et les plus révélateurs. Le projet intégrateur, prévu dans le régime pédagogique et proposé aux élèves de 5^e secondaire, devra être exploité en ce sens.

On comprendra dès lors que l'évaluation des compétences transversales doit reposer sur des modalités variées : celles de l'observation des comportements et des démarches de l'élève, comme celles de l'analyse de ses productions, et ce, dans une diversité de contextes.

En cours de cycle, l'appréciation des progrès réalisés au regard des compétences transversales doit être l'objet d'une association étroite entre l'élève et les intervenants scolaires. Ceux-ci lui fournissent de la rétroaction et l'aident à acquérir des habitudes de régulation qui lui permettent de mieux évaluer

son cheminement. Les communications transmises à l'élève et à ses parents relativement aux compétences transversales revêtent en conséquence un caractère descriptif plutôt que comparatif de ces mêmes compétences et visent avant tout à en favoriser le développement.

Comme il est stipulé dans le régime pédagogique, le bilan de fin de cycle doit inclure l'appréciation des apprentissages réalisés par l'élève relativement à une ou des compétences transversales. Pour procéder à cette évaluation, les personnes intervenant auprès de cet élève devront se concerter et associer l'élève au processus. Même à cette

étape du bilan, l'évaluation des compétences transversales doit conserver un caractère descriptif et une fonction de soutien au développement global de l'élève.

Même à l'étape du bilan, l'évaluation des compétences transversales doit conserver un caractère descriptif et une fonction de soutien au développement global de l'élève.

3.2 Les neuf compétences transversales

COMPÉTENCE 1 Exploiter l'information

Sens de la compétence

Les sociétés actuelles sont caractérisées par un accroissement rapide des connaissances sur une multitude de sujets et par la multiplication des moyens qui y donnent accès. Les moteurs de recherche permettent d'explorer efficacement toute la diversité des renseignements disponibles sur Internet, alors que les agrégateurs permettent d'être averti des mises à jour sur les sites d'intérêt et d'automatiser la collecte de données selon certains thèmes choisis. L'accès à l'information n'est toutefois pas limité aux vastes bases de données documentaires disponibles sur support imprimé, médiatique ou numérique. Il repose aussi sur une myriade de dispositifs de saisie (caméra, sonde, baromètre, télescope, magnétophone, etc.) largement accessibles au citoyen du ^{xxi}^e siècle. Une quantité énorme de renseignements de nature hétéroclite et de valeur inégale sont ainsi facilement disponibles et largement diffusés.

Parvenir à utiliser adéquatement ces ensembles de ressources devient une opération de plus en plus complexe, qui demande une bonne acuité sensorielle et un bon jugement intellectuel. Il faut non seulement savoir repérer l'information, confronter les données et juger de leur valeur ou de leur pertinence, mais aussi apprendre à les organiser et à les synthétiser afin d'en tirer profit. Bien utiliser l'information, c'est aussi en repérer les carences et s'en servir pour lancer de nouvelles requêtes. Il faut également garder ses sens aux aguets, continuer de recueillir directement de nouvelles données et apprendre à utiliser au mieux les dispositifs qui en permettent la saisie. Aussi l'école doit-elle instruire les élèves sur les façons de s'approprier les savoirs et les aider à acquérir la souplesse cognitive nécessaire au traitement et à l'utilisation efficaces de renseignements variés.

Il faut non seulement savoir repérer l'information et juger de sa valeur, mais aussi apprendre à l'organiser.

Le lien entre cette compétence transversale et le domaine général de formation *Médias* est manifeste, mais ce n'est pas le seul domaine qui y soit lié.

En effet, aucun domaine général de formation ne peut être abordé adéquatement sans une bonne exploitation de l'information.

Au secondaire, les jeunes ont accès, notamment par l'intermédiaire des médias, à un volume sans cesse croissant de données de toutes sortes. Certaines sources leur sont cependant moins immédiatement accessibles et il importe qu'ils puissent les consulter. Ainsi, certaines bases de données reposent sur une codification et une organisation rigoureuses, et leur utilisation efficace requiert une initiation. Il appartient donc à l'école de faire découvrir aux élèves l'étendue et la richesse de la documentation qui existe sur divers supports et de leur en faciliter l'accès, aussi bien en mettant en place une organisation pédagogique appropriée qu'en mettant à leur disposition les ressources matérielles dont ils ont besoin.

Compétence 1 et ses composantes

Systematiser la quête d'information

Se donner des stratégies d'investigation • En reconnaître l'intérêt et la pertinence • Être aux aguets, attentif aux différentes données disponibles • Recueillir par soi-même de nouvelles données • Multiplier les sources de renseignements et en recouper les éléments • Rechercher de la documentation complémentaire

S'approprier l'information

Sélectionner les sources pertinentes • Cerner l'apport de chacune • Juger de leur validité à partir de critères • Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes • Discerner l'essentiel de l'accessoire

Exploiter l'information

Tirer profit de l'information

Répondre à ses questions à partir des données recueillies • Relativiser ses connaissances antérieures • Réinvestir les données dans de nouveaux contextes • Respecter les droits d'auteur

Critères d'évaluation

- Efficacité des stratégies de recherche
- Pertinence des sources consultées
- Qualité de l'analyse critique
- Cohérence dans l'organisation de l'information
- Diversité des contextes d'utilisation

Programme de formation de l'école québécoise

Évolution de la compétence

> 6
Chapitre 3

Au primaire, les élèves apprennent à repérer, dans les sources d'information à leur disposition, des renseignements utiles à une meilleure compréhension du monde. Ils ont élargi l'éventail des catégories de données auxquelles ils se réfèrent. Aux sources perceptuelles d'information – en particulier sons et images –, ils ajoutent les textes écrits. Ainsi, par la lecture, ils sont en mesure de faire appel à un éventail plus large de savoirs, de comparer des données de différentes origines et d'en dégager l'essentiel.

Au premier cycle du secondaire, les élèves continuent à diversifier leur quête d'information en ayant recours à des documents écrits, visuels ou audiovisuels, aux multimédias, à des experts, à des banques informatiques, etc., sans pour autant négliger l'apport des données d'observation, particulièrement nécessaires en science et technologie, comme dans les arts et dans les activités physiques. Ils découvrent des stratégies plus efficaces pour gérer ces différentes sources de données. Ils développent leur sens critique à l'égard de la multitude de renseignements disponibles et ils s'habituent à confronter des données d'origines diverses pour en relativiser la portée, en dégager les éléments de concordance et de différence et en évaluer la fiabilité. Ils apprennent également à se donner des stratégies d'organisation de l'information qui en facilitent le réinvestissement ultérieur dans la réalisation de tâches ou la résolution de problèmes.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves utilisent des stratégies de recherche qui leur permettent de se diriger plus rapidement vers l'essentiel. Ils sont incités à organiser de façon plus systématique leurs données après en avoir fait une analyse critique. Ils apprennent à utiliser ces connaissances structurées dans divers contextes scolaires et professionnels. Ils s'exercent à appliquer la même rigueur au traitement de l'information, quel qu'en soit le support – visuel, auditif ou symbolique – et à en faire un usage complémentaire, l'image servant à éclairer le discours et vice versa. Ils sont amenés à reconnaître que la sensibilité aux nuances perceptuelles, par exemple celles d'une œuvre graphique ou d'une interprétation musicale, est le pendant d'une exploitation rigoureuse de données orales, écrites ou numériques.

COMPÉTENCE 2 Résoudre des problèmes

Sens de la compétence

Omniprésente dans toutes les sphères de l'activité humaine, la démarche de résolution de problèmes joue un rôle particulièrement important dans le contexte scolaire, notamment au secondaire. Une multitude de situations quotidiennes exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes. Le domaine général de formation *Environnement et consommation*, par exemple, fourmille de problèmes auxquels le citoyen d'aujourd'hui est confronté. Qu'il s'agisse d'évaluer les enjeux liés à certaines situations, d'opter pour une réponse parmi un éventail de possibilités qui ne sont pas toutes d'égale valeur ou encore de prendre des décisions éclairées, l'habileté à gérer rationnellement ces situations représente toujours un avantage.

La résolution de problèmes n'est pas une démarche linéaire pouvant se réduire à l'application d'un algorithme. Pour s'y engager, il faut d'abord savoir poser un problème ou reconnaître, dans une situation, les aspects qui servent à définir le problème. C'est le plus souvent par le tâtonnement, l'exploration de pistes variées, la mise à l'essai d'hypothèses, les retours en arrière et le recadrage du problème que l'on parvient à construire une solution satisfaisante, qui n'est pas pour autant la seule possible. Une telle démarche peut revêtir des formes variées, ne serait-ce qu'en raison de la diversité des contextes dans lesquels elle s'actualise. La résolution d'un problème de la vie courante, par exemple, diffère de celle d'un problème mathématique. Pourtant, au delà des stratégies spécifiques auxquelles elles font appel, ces démarches ont quelque chose en commun. Toutes exigent des élèves l'exploration de multiples avenues, l'ouverture à diverses options, l'exploitation de ressources variées et une réflexion sur la démarche utilisée. Le raisonnement analogique, qui est étroitement associé à cette compétence, en fait d'ailleurs ressortir le caractère transversal par les liens qu'il permet d'établir entre des structures conceptuelles issues de différents domaines d'apprentissage. Le raisonnement analogique constitue du même

coup une source féconde de stratégies de résolution et une condition importante du transfert des apprentissages.

C'est par la diversité des problèmes présentés aux élèves que ces derniers sont amenés à découvrir qu'il peut y avoir plusieurs démarches possibles, qu'elles ne sont pas toutes également efficaces et que leur caractère plus

ou moins approprié dépend souvent du contexte dans lequel elles s'inscrivent et des ressources dont ils disposent. Il importe donc que les enseignants de toutes les disciplines présentent aux élèves des situations relativement complexes et saisissent les occasions de résoudre des problèmes dans des activités variées. Il importe également qu'ils proposent aux

élèves des problèmes à leur mesure, en les amenant à prendre conscience de leurs propres ressources ou en leur donnant accès aux ressources dont ils ont besoin. Ils doivent aussi les encourager à persévérer dans leurs tentatives et à réguler leur propre démarche, tout en leur reconnaissant le droit à l'erreur.

C'est le plus souvent par le tâtonnement et le recadrage du problème que l'on parvient à construire une solution satisfaisante qui n'est pas pour autant la seule possible.

Compétence 2 et ses composantes

Analyser les éléments de la situation

Cerner le contexte, en percevoir les éléments déterminants et les liens qui les unissent • Reconnaître les ressemblances avec des situations analogues résolues antérieurement • Saisir la structure du problème à résoudre

Mettre à l'essai des pistes de solution

Générer et inventorier des pistes de solution • Examiner la pertinence et en apprécier les exigences et les conséquences • Choisir une piste de solution, la mettre en pratique et juger de son efficacité • Au besoin, en mettre une autre à l'essai

Résoudre des problèmes

Adopter un fonctionnement souple

Effectuer un retour sur les étapes franchies
• Reprendre certaines d'entre elles au besoin
• Dégager les éléments de réussite et analyser les difficultés éprouvées

Critères d'évaluation

- Rigueur dans la prise en compte des données initiales
- Précision de la définition du problème
- Pertinence des stratégies envisagées
- Justesse de l'évaluation des stratégies retenues
- Souplesse dans la poursuite des pistes de solution
- Qualité du retour sur la démarche

Programme de formation de l'école québécoise

Évolution de la compétence

› 8
Chapitre 3

Au primaire, les élèves développent l'habileté à cerner les éléments déterminants d'une situation-problème relativement simple. Ils peuvent expliquer en quoi certains éléments servent à définir un problème, inventorier des solutions possibles, les évaluer en tenant compte des ressources dont ils disposent et justifier leurs choix. Ils parviennent à relier la situation qu'ils examinent à des situations semblables et ils commencent à analyser leurs démarches.

Au premier cycle du secondaire, les élèves sont appelés à résoudre des problèmes un peu plus complexes et à les définir avec plus de précision. Ils essaient d'anticiper l'efficacité de plusieurs stratégies de résolution de problèmes avant de sélectionner celle qui leur paraît la plus appropriée, compte tenu des ressources disponibles. Ils prennent de plus en plus conscience de la possibilité d'établir des liens entre les différents contextes dans lesquels ils font appel à la résolution de problèmes, notamment les contextes disciplinaires. Ils découvrent l'importance de remettre en question leur point de vue et de le confronter à celui des autres pour approfondir leur analyse et parvenir à une solution efficace. Amenés à prendre conscience de leurs propres ressources, ils développent l'habileté à personnaliser leurs démarches et à les gérer de façon autonome.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves doivent résoudre des problèmes qui présentent un plus grand indice de complexité parce que peu ou mal définis, ou situés dans des contextes plus ambigus. Ils sont capables de cerner, dans une problématique donnée, les caractéristiques des solutions potentielles et de structurer leur démarche en conséquence. Ils analysent les tenants et aboutissants de chacune des avenues qui s'offrent à eux. Ils évaluent leurs stratégies et celles des autres afin de trouver la meilleure solution possible. Pour ce faire, ils recourent à une plus grande diversité de ressources. Ils transposent les stratégies les plus efficaces pour résoudre des problèmes analogues. Ils s'exercent à poser un regard critique sur leur démarche et à mobiliser leurs savoirs antérieurs pour résoudre des problèmes nouveaux.

COMPÉTENCE 3 Exercer son jugement critique

Sens de la compétence

Porter un jugement constitue un exercice auquel on s'adonne pour orienter ses actions, de quelque nature qu'elles soient, pour influencer sur celles d'autrui ou pour le simple plaisir d'approfondir une question. Du politique au religieux en passant par l'éthique, le scientifique, l'artistique, le ludique ou le sportif, aucun univers n'est épargné. Le monde des idées de même que celui de la création, du travail, des affaires, de la consommation, de la justice, des médias et des loisirs sont autant d'espaces qui prêtent au jugement.

L'exercice du jugement critique demeure toutefois, même pour l'adulte, une démarche exigeante. Dans une société pluraliste, où cohabitent des opinions et des valeurs souvent divergentes, l'importance du jugement critique ne saurait être sous-estimée. Cet exercice suppose que l'on soit capable de dépasser les stéréotypes, les préjugés, les idées préconçues et les évidences intuitives afin d'éviter que la simple expression d'une opinion tienne lieu de jugement. Si bon nombre de croyances que nous tenons pour vraies, tant sur les êtres que sur les choses, se construisent souvent à notre insu, se forger délibérément une opinion exige bien davantage. Quel que soit l'objet de la réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande une analyse solide, c'est-à-dire une exploration et une confrontation de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères rigoureux.

Les élèves du secondaire sont à une période de leur développement où ils aspirent tout particulièrement à s'affirmer, à débattre de leurs convictions et à en faire reconnaître la légitimité. Ils sont de plus en plus capables de saisir la complexité de certains enjeux, de s'appuyer sur des faits, de se décentrer de leur propre point de vue et de départager l'émotif et le rationnel. Mais ils ne pourront apprendre à exercer leur jugement critique que dans la mesure où les enseignants eux-mêmes seront des modèles et où

leur seront données de multiples occasions d'exprimer leurs opinions, d'en discuter avec les autres, de les confronter avec des points de vue divergents et d'en analyser le bien-fondé.

L'élève apprendra à dépasser les préjugés et les évidences intuitives afin d'éviter que la simple expression d'une opinion tienne lieu de jugement.

L'exercice du jugement ne prend ainsi tout son sens que s'il est fréquemment sollicité. Une telle compétence ne saurait donc constituer l'apanage d'une seule discipline, puisqu'elle est le fondement même de l'établissement d'un rapport critique au savoir. Elle trouve un point d'ancrage important dans les

domaines qui requièrent tout particulièrement des prises de position éclairées. L'éthique, la science et l'histoire en sont des exemples, mais on pourrait penser aussi à l'appréciation d'œuvres littéraires ou artistiques, à l'analyse de problèmes mathématiques ou à l'examen d'enjeux territoriaux et socioéconomiques. Cette compétence transversale est sous-jacente à chaque intention éducative des domaines généraux de formation, car la plupart des problématiques contemporaines requièrent une bonne dose de jugement critique.

Compétence 3 et ses composantes

Construire son opinion

Cerner la question, l'objet de réflexion • En apprécier les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique • Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective • Explorer différentes options et des points de vue possibles ou existants • S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques • Adopter une position

Exprimer son opinion

Articuler et communiquer son point de vue • Être attentif aux modalités et aux formulations qui traduisent le mieux sa pensée • Justifier sa position

Exercer son jugement critique

Relativiser son opinion

Comparer son opinion à celles des autres • La reconsidérer • Évaluer la part de la raison et de l'affectivité dans sa démarche • Reconnaître ses préjugés • Reprendre sa démarche au besoin

Critères d'évaluation

- Précision dans la formulation d'une question et des enjeux sous-jacents
- Pertinence des critères invoqués
- Qualité de l'articulation de son point de vue
- Capacité à nuancer son jugement
- Degré d'ouverture à la remise en question

Programme de formation de l'école québécoise

Évolution de la compétence

› 10
Chapitre 3

Au primaire, les élèves apprennent à différencier leur opinion de celles des autres, à l'exprimer de manière relativement articulée, à en débattre et à remettre en question leur propre jugement. Ils apprennent aussi à porter attention aux faits et à juger de leurs conséquences pour eux et pour les autres. Ils parviennent à distinguer les arguments affectifs des arguments rationnels. Ils saisissent certains enjeux logiques, éthiques ou esthétiques d'une situation ou d'une question. Ils reconnaissent sommairement les valeurs, les principes, les droits ou les devoirs sur lesquels ils fondent leur jugement.

Au premier cycle du secondaire, le jugement critique des élèves s'exerce dans des situations plus complexes où se mêlent des enjeux de tout ordre. Ils apprennent à reconnaître les influences auxquelles ils sont soumis, à s'interroger sur leurs opinions ou leurs prises de position et à en analyser les valeurs sous-jacentes. Ils découvrent l'importance de prendre une certaine distance à l'égard des préjugés et des réponses toutes faites, de se préoccuper de la justesse de leurs arguments et de ne pas hésiter à les remettre en question au besoin. Ils parviennent à déterminer les critères qui leur permettent d'évaluer, dans une situation donnée, différentes positions possibles en tenant compte du contexte et du point de vue des divers acteurs. Ils expriment leur jugement avec davantage de précision et de nuance.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves sont en voie d'accéder à un nouveau stade d'autonomie et de responsabilité qui implique l'exercice d'un jugement de plus en plus assuré. L'élaboration graduelle d'un projet de qualification ou d'identité professionnelle en est une illustration. Au cours de ce cycle, les élèves sont amenés à étayer leurs positions et à les expliciter. Leurs interprétations et leurs convictions s'appuient sur un raisonnement cohérent. Ils apprennent à accueillir les objections; à reconnaître, dans un groupe donné, la diversité des référentiels; à discerner, dans diverses situations, la présence d'arguments et de raisonnements divergents; et à retenir, sans dogmatisme, ce qui leur apparaît le plus juste et le plus valable. Dans une situation complexe, ils sont capables de prendre le risque d'adopter une position personnelle tout en sachant qu'elle peut comporter une certaine marge d'incertitude.

COMPÉTENCE 4 Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Sens de la compétence

Largement associée au domaine des arts, la pensée créatrice ne s'en exprime pas moins dans tous les secteurs de l'activité humaine. Faire face à l'imprévu, gérer l'ambiguïté, s'adapter à des conditions nouvelles ou relever un défi sont autant de situations qui peuvent susciter, à des degrés divers, la créativité. Il faut en effet anticiper des issues possibles, imaginer des scénarios, trouver des façons inédites d'aborder une situation et concevoir de nouvelles façons de faire. Les problématiques associées aux domaines généraux de formation pour lesquelles les solutions habituelles ne suffisent pas constituent de bons contextes pour la mise en œuvre de la pensée créatrice.

Être créatif consiste essentiellement à faire preuve d'imagination dans l'utilisation des ressources et des matériaux à sa disposition. Ces ressources et matériaux peuvent être constitués d'idées, de concepts ou de stratégies autant que d'objets, d'outils ou de techniques. Dans bien des cas, la créativité réside moins dans l'ajout de nouvelles ressources ou de nouveaux savoirs que dans le traitement que l'on en fait. Elle évoque, à certains égards, la capacité de faire avec ce que l'on a, c'est-à-dire de concevoir un traitement des matériaux disponibles autre que celui auquel ils sont généralement soumis ou dans un contexte différent de celui dans lequel on a l'habitude de les retrouver. La créativité repose notamment sur la prise en compte imaginative de contraintes en apparence limitatives. Elle suppose également l'harmonisation de l'intuition et de la logique et la gestion d'émotions parfois contradictoires.

La créativité réside moins dans l'ajout de nouvelles ressources ou de nouveaux savoirs que dans le traitement que l'on en fait.

À l'école, c'est l'ensemble des activités qui doit soutenir le développement d'une pensée créatrice. Aussi importe-t-il de proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui les incitent à exploiter leurs ressources personnelles, de leur soumettre des problèmes qui comportent plus d'une solution ou qui autorisent plusieurs trajectoires possibles vers une même solution, de privilégier des situations qui stimulent l'imagination et de valoriser la diversité et l'originalité des démarches plutôt que leur uniformité. L'école peut faire en sorte de canaliser le besoin d'affirmation des adolescents en valorisant le sens de l'entreprise, l'audace et l'inventivité, et en leur permettant de sortir des sentiers battus. Elle doit constituer un milieu souple et ouvert où l'expression des différences trouve sa place.

Compétence 4 et ses composantes

S'imprégner des éléments d'une situation

Cerner les objectifs et les enjeux de la situation • Être ouvert aux multiples façons de l'envisager • Laisser émerger ses intuitions • Se représenter différents scénarios et en projeter diverses modalités de réalisation

S'engager dans l'exploration

Accepter le risque et l'inconnu • Jouer avec les idées • Transformer les contraintes en ressources • Reconnaître les éléments de solution qui se présentent

Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Adopter un fonctionnement souple

Mettre à l'essai différentes façons de faire • Être réceptif à de nouvelles idées • Explorer de nouvelles stratégies et techniques • Exprimer ses idées sous de nouvelles formes

Critères d'évaluation

- Diversité des idées générées et des scénarios envisagés
- Degré d'ouverture dans l'exploration de nouvelles façons de faire
- Degré de tolérance dans des situations ambiguës
- Originalité des liens établis entre les éléments d'une situation
- Souplesse dans l'exploitation de nouvelles idées

Programme de formation de l'école québécoise

Évolution de la compétence

› 12

Chapitre 3

Au primaire, les élèves apprennent à organiser de manière systématique les étapes liées à des projets de création. Ils sont parvenus à se dégager partiellement de l'influence des autres et à faire preuve d'autonomie dans leurs réalisations. Ils apprennent, lorsqu'ils explorent une situation, à s'ouvrir à diverses sources d'inspiration et à expérimenter de nouvelles combinaisons d'idées, de stratégies ou de techniques. Ils parviennent à reconnaître les éléments originaux de leur réalisation.

Au premier cycle du secondaire, les élèves sont amenés à prendre davantage conscience de leurs ressources personnelles et à découvrir le plaisir de les exploiter dans l'exécution de diverses tâches. Ils s'exercent à imaginer différentes façons de faire ou de penser, à adopter tour à tour des perspectives ou des points de vue diversifiés et à exprimer leurs idées de façon personnelle. Ils apprennent à jongler avec un éventail élargi d'idées, de concepts et de formules.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves parviennent à mobiliser leurs propres ressources devant l'inconnu et à s'ouvrir à un plus grand champ de possibilités. Ils s'entraînent à percevoir de plus en plus rapidement les éléments de désordre dans une situation donnée et à les organiser et les réorganiser en créant des relations inédites. Ils s'exercent à associer de façon originale les images, les idées et des impressions auxquelles ils font appel et à utiliser la métaphore ou l'analogie pour dégager des perspectives différentes. Ils sont amenés à porter des regards croisés sur différentes réalités et à appuyer leur vision personnelle sur un répertoire de plus en plus étendu de repères culturels.

COMPÉTENCE 5 Se donner des méthodes de travail efficaces

Sens de la compétence

Mener à terme une activité, réaliser un projet ou entreprendre un ouvrage de plus ou moins grande envergure supposent l'aptitude à se donner des méthodes de travail efficaces. De telles méthodes reposent sur des savoirs relatifs à la manière dont on va faire les choses, des savoirs méthodologiques que l'on retrouve à la base de toute réalisation humaine et qui constituent un bagage éminemment utile à qui les maîtrise bien.

Dans un contexte scolaire, l'élève est appelé à accomplir des tâches diverses telles que prendre des notes, planifier son étude, réaliser un travail ou encore répondre à des questions. De tels savoirs s'avèrent particulièrement importants et peuvent avoir une incidence majeure sur la réussite scolaire. Les situations d'apprentissage proposées à l'école bénéficient largement d'une gestion efficace des tâches. Planifier le travail à accomplir, en gérer la réalisation dans le temps, tenir compte de diverses contraintes, trouver les ressources disponibles, rassembler le matériel nécessaire, etc., sont autant de dimensions qui assurent l'efficacité dans l'accomplissement d'un travail ou d'une activité.

L'exercice de cette compétence ne saurait toutefois se limiter à cela. Il consiste également à recourir à des démarches convenant à la nature des tâches à effectuer et aux ressources, notamment cognitives, dont on dispose. L'élève qui résout un problème mathématique ou éthique, rédige un texte narratif, crée une pièce de musique ou réalise un projet en histoire doit se représenter la tâche, en cerner les exigences et anticiper des façons de procéder pour parvenir aux buts qu'il s'est fixés. Il doit aussi évaluer sa progression en cours de route et effectuer des ajustements au besoin. Il ne se contente pas de suivre une voie toute tracée. En effet, il existe plus d'une façon de s'y prendre pour réaliser une tâche donnée, et l'efficacité relative des moyens retenus varie en fonction des caractéristiques de la personne et des ressources internes et externes dont elle dispose, tout autant que des exigences de la situation.

Savoir reconnaître, parmi de multiples voies possibles, les façons de faire ou les démarches méthodologiques qui conviennent le mieux à chacun dans une situation particulière ou un contexte déterminé.

L'exercice de cette compétence implique donc de savoir reconnaître, parmi de multiples voies possibles, les façons de faire ou les démarches méthodologiques qui conviennent le mieux à chacun dans une situation particulière ou un contexte déterminé. Les domaines généraux de formation, avec les problématiques à la fois concrètes et complexes qu'ils soulèvent, requièrent le recours à des méthodes de travail efficaces.

L'école ne saurait imposer aux élèves des manières uniformes de procéder. Elle doit plutôt les aider à faire preuve d'autonomie en les incitant à associer

les objectifs et les moyens, en les invitant à analyser leur façon de recourir aux ressources disponibles et en les amenant à évaluer l'efficacité de leur démarche. Le regard réflexif que l'élève est appelé à porter sur ses démarches et son ouverture à l'égard des autres façons de faire, notamment celles de ses pairs, peuvent l'amener à expérimenter d'autres méthodes possibles et à reconnaître celles qu'il juge les plus efficaces pour lui. Toutes les disciplines se prêtent à cet exercice et les méthodes utilisées dans une situation donnée gagnent à être réinvesties dans d'autres situations. Ce réinvestissement est souvent l'occasion d'ajuster ces méthodes à divers contextes et d'en élargir ainsi la portée.

Compétence 5 et ses composantes

Visualiser la tâche dans son ensemble

S'approprier l'objectif visé et en évaluer la complexité

- Identifier les ressources disponibles
- Imaginer différentes façons de faire
- Anticiper la marche à suivre
- Se représenter la meilleure façon de procéder

Réguler sa démarche

Mobiliser les ressources requises : personnes, matériel, temps, concepts, stratégies, etc.

- Adapter sa méthode de travail à la tâche, au contexte et à ses caractéristiques personnelles
- Réajuster ses actions au besoin
- Mener la tâche à terme

Se donner des méthodes de travail efficaces

Analyser sa démarche

Examiner sa démarche rétrospectivement

- En reconnaître l'efficacité et les limites
- En évaluer les exigences
- Imaginer des contextes de réinvestissement possible

Critères d'évaluation

- Qualité de l'analyse des moyens requis
- Pertinence des méthodes choisies
- Capacité d'adaptation et d'ajustement des méthodes retenues
- Persévérance dans l'accomplissement de la tâche
- Rigueur du jugement sur l'efficacité des méthodes choisies

Programme de formation de l'école québécoise

Évolution de la compétence

> 14
Chapitre 3

Au primaire, les élèves s'approprient graduellement différentes démarches et méthodes et ils apprennent à les transposer de manière adéquate dans diverses situations. Ils comprennent qu'il est nécessaire d'investir temps et énergie en vue de l'objectif à atteindre; ils peuvent définir leur démarche de manière relativement autonome et trouver des façons personnelles d'atteindre leurs buts. Ils sont capables de percevoir le lien entre leur degré de satisfaction et le travail accompli, et de communiquer verbalement leurs réussites et leurs difficultés.

Au premier cycle du secondaire, les élèves sont appelés à enrichir leur répertoire de méthodes, à en reconnaître l'efficacité relative et à les adapter à des situations plus complexes et plus diversifiées. Ils apprennent à choisir les méthodes et les processus qui conviennent le mieux au contexte et à la tâche de même qu'à leurs caractéristiques personnelles en tant qu'apprenants. Leur autonomie s'accroît et ils parviennent à reconnaître leurs forces et leurs difficultés, à exploiter les premières et à pallier les secondes en tirant profit des ressources de leur environnement. Ils arrivent plus aisément à réinvestir dans de nouveaux contextes les démarches méthodologiques auxquelles ils ont eu recours dans une situation donnée.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves sont en mesure d'analyser leurs comportements et les facteurs qui les influencent et de réguler leurs stratégies de travail pour les rendre plus efficaces. Ainsi, ils sont amenés à établir des relations entre des éléments de sources multiples pour les combiner sous une forme nouvelle; à dégager des idées essentielles pour les intégrer en un tout cohérent; et à anticiper les résultats escomptés pour déterminer le temps requis et les stratégies pertinentes pour les atteindre. Ils sont sensibilisés au fait qu'une réflexion de qualité peut mener à des conclusions justes et à des résultats fondés. Seuls ou en équipe, les élèves apprennent à organiser leur environnement de travail et à gérer leur temps en fonction de la nature et de la complexité de la situation, tout en restant sensibles aux indices révélant l'efficacité ou les limites de leurs stratégies.

COMPÉTENCE 6 Exploiter les technologies de l'information et de la communication

Sens de la compétence

La maîtrise d'outils, combinée avec une utilisation imaginative de ceux-ci, constitue l'une des caractéristiques fondamentales de l'esprit humain. De l'invention du crayon à celle de l'ordinateur, cette prodigieuse capacité à créer des outils traverse toute l'activité humaine. Parmi les productions du génie humain, le Programme de formation a retenu celle des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour définir une compétence transversale.

Le développement rapide des savoirs et l'accessibilité croissante à des sources d'information variées et multiples rendent l'utilisation des TIC de plus en plus incontournable. Ces technologies procurent à l'individu une ouverture nouvelle sur le monde ainsi que sur ses conventions et ses contradictions. Elles remodelent l'organisation du travail, rendent accessibles des tâches complexes et contribuent à structurer la pensée. Elles représentent, en ce qui a trait à la recherche, au traitement de l'information, à la création et à la communication, un potentiel qui se trouve décuplé par la possibilité d'échanger des idées ou de partager et de traiter des données à distance et en temps réel au sein de communautés d'apprentissage. Presque tous les emplois impliquent une utilisation significative de ce médium, à la fois langage et outil. Il est donc essentiel que les élèves en aient acquis une bonne maîtrise à la fin du secondaire.

Les possibilités offertes par les réseaux d'information et de communication ouvrent ainsi de nouvelles perspectives d'apprentissage tout au long de la vie. Ces technologies sont devenues de véritables accélérateurs de la pensée : facilitant la conception des tâches et leur exécution, elles favorisent du même coup, lorsqu'elles sont utilisées judicieusement, la réflexion sur les processus qui sous-tendent leur fonctionnement.

À leur arrivée au secondaire, les élèves ne présentent pas un niveau de compétence uniforme dans ce domaine. Ils ont également des perceptions variées de la pertinence de ces outils pour l'apprentissage et ne partagent pas tous le même attrait à leur égard. Certains y recourent régulièrement et de façon experte, d'autres se contentent de les utiliser superficiellement

et d'autres encore n'y ont que très peu accès. Quelques mordus y perçoivent même une occasion de se faire valoir et d'exploiter leur compétence en transgressant des interdits. Dans tous les cas, l'école secondaire a la responsabilité de tirer parti de ce qui est maîtrisé au regard des technologies, tout en amenant les élèves à en faire bon usage. Elle doit permettre à chacun de développer la compétence nécessaire pour y recourir adéquatement dans

ses apprentissages. En outre, on attend de l'école qu'elle cultive le respect des normes éthiques à cet égard et que la valeur ajoutée des TIC dans le développement intellectuel, méthodologique, social et personnel de chaque élève y soit manifeste.

La compétence à exploiter les TIC suppose la capacité d'y recourir de manière réfléchie, efficace et judicieuse de même que d'en diversifier l'usage tout en faisant preuve de sens critique à leur endroit. Cela nécessite à la fois l'accès à des ressources adaptées et un encadrement soutenu. Il importe donc d'offrir aux élèves un environnement stimulant pour qu'ils apprennent à traiter l'information, à créer et à communiquer à l'aide des TIC. Mises à profit dans les champs disciplinaires, elles accélèrent l'acquisition et la maîtrise d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires, et elles s'intègrent de façon cohérente à des interventions différenciées où l'élève est davantage appelé à se responsabiliser dans la construction de ses apprentissages. En donnant accès à une multitude de sources d'information et à un nombre illimité d'interlocuteurs, elles permettent de bénéficier de l'expertise de spécialistes du monde entier et de partager des idées et des réalisations de toutes sortes.

Cette compétence se croise avec le domaine général de formation *Médias*, mais elle est également sollicitée par tous les autres domaines généraux, combinés avec les autres compétences transversales. On peut facilement imaginer, par exemple, des situations d'apprentissage recourant aux TIC pour communiquer sur des enjeux en matière d'environnement.

Les TIC accélèrent l'acquisition et la maîtrise d'un large éventail de compétences transversales et disciplinaires.

Compétence 6 et ses composantes

S'approprier les technologies

Connaître différents outils technologiques • Diversifier leur usage • Choisir les outils les mieux adaptés à la situation • Prendre conscience des valeurs et des codes relatifs à la propriété intellectuelle et au respect de la vie privée

Mettre la technologie au service de ses apprentissages

Réaliser des tâches variées en recourant à des ressources et fonctions technologiques • Reconnaître et utiliser dans un nouveau contexte les concepts et processus déjà connus • Appliquer des stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche • Anticiper de nouvelles utilisations

Exploiter les technologies de l'information et de la communication

Évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie

Cerner les possibilités et les limites des technologies • Confronter ses façons de faire avec celles des autres • S'interroger sur la pertinence de recourir aux technologies dans une tâche donnée • Adapter sa pratique en fonction des améliorations souhaitées

Critères d'évaluation

- Pertinence des diverses ressources technologiques utilisées
- Rigueur dans le respect des règles d'éthique
- Efficacité des stratégies mises en œuvre pour interagir et se dépanner
- Qualité de l'analyse de ses réussites et de ses difficultés
- Pertinence des ajustements effectués

Programme de formation de l'école québécoise

Évolution de la compétence

Au primaire, les élèves apprennent à exploiter l'information sur différents supports, à effectuer des recherches simples sur le Web et à utiliser divers logiciels. Ils apprennent également à communiquer avec d'autres en utilisant les fonctions de base du courriel. À la fin du primaire, ils parviennent à numériser des données, à en transférer d'une application à l'autre, à se repérer dans Internet et à consulter leur carnet d'adresses pour leurs besoins de communication. Ils perçoivent l'aide apportée par les TIC à l'organisation et à la communication de leurs idées.

Au premier cycle du secondaire, les élèves anticipent l'apport des TIC et la pertinence d'y recourir pour réaliser des tâches de plus en plus complexes. Ils utilisent le courriel et saisissent l'intérêt des fonctions et des outils disponibles pour échanger des documents, joindre des fichiers, les compresser au besoin et les récupérer. Organiser leur navigation sur le Web, classer des signets et recourir à des techniques de recherche appropriées pour consulter des sites spécialisés, des banques informatiques ou des documents écrits et multimédias sont des processus qu'ils raffinent en développant des stratégies pour construire leur savoir. Ils exploitent les périphériques mis à leur disposition en faisant les choix appropriés. Ils sont en mesure de réaliser des présentations à l'aide de divers médias en respectant les droits d'auteur. Ils utilisent les technologies pour interagir, collaborer et résoudre des problèmes. Ils apprennent à considérer la complémentarité entre les processus qu'ils mettent en place et ceux que les TIC peuvent rendre plus efficaces. Ils confrontent différents points de vue au moyen des TIC et examinent l'information trouvée en ayant l'esprit critique. Ils évaluent l'efficacité de leur utilisation des TIC dans la réalisation de tâches variées et perçoivent des améliorations possibles en tenant compte d'autres apprentissages transversaux.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves deviennent de plus en plus efficaces et efficaces dans l'utilisation des technologies. Ils continuent d'avoir recours aux ressources qu'offrent ces technologies en apprenant à les employer plus adéquatement pour actualiser leurs compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et communicationnelles. Ils s'exercent à trouver des solutions aux problèmes techniques qui surviennent et à exploiter le potentiel d'un réseau d'échange. Ils développent leur expertise dans un ou plusieurs champs d'application des technologies, combinant par exemple la maîtrise d'un traitement de texte ou d'un chiffrier et le recours à des idéateurs, la création musicale ou graphique sur ordinateur ou le traitement de l'image vidéo. Ils s'initient progressivement à une intégration fructueuse des potentialités de différents outils technologiques.

COMPÉTENCE 7 Actualiser son potentiel

Sens de la compétence

Pour réaliser pleinement son potentiel et choisir une orientation qui convient à ses centres d'intérêt et à ses aptitudes, il importe de bien se connaître et de vouloir exploiter à fond ses capacités. C'est dans la mesure où l'on est capable de découvrir ses forces et ses limites, de cerner ses aspirations et ses besoins et d'identifier les moyens de les combler que l'on apprend à se faire confiance, à prendre sa place parmi les autres et à assumer de façon autonome son propre développement. Cette connaissance de soi est particulièrement importante dans un contexte qui exige que l'on fasse régulièrement le point sur son cheminement personnel ou professionnel, sur la façon de le poursuivre et sur les efforts qu'il faut y consacrer. La présente compétence peut être particulièrement associée au domaine général de formation *Santé et bien-être*, mais aussi à la poursuite, à un niveau optimum, des intentions éducatives de tous les domaines généraux de formation.

Les jeunes du deuxième cycle du secondaire sont à une étape importante de leur évolution, caractérisée par la quête d'autonomie, la modification du rapport à l'autorité et le besoin d'affirmation de soi et d'appartenance à un groupe. Appelés à faire des choix qui auront une incidence sur leur insertion sociale et professionnelle, ils sont amenés à se questionner sur leur avenir de même que sur leurs capacités et leurs aptitudes. La connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur potentiel est fortement marquée par leur appartenance à un groupe social et culturel et par les valeurs qui y sont véhiculées. Particulièrement sensibles à la pression de leurs pairs, ils doivent apprendre à reconnaître, d'une part, l'influence des autres sur leurs valeurs, leurs comportements, leurs attitudes et leurs choix et, d'autre part, l'influence qu'ils peuvent eux-mêmes exercer sur leur entourage. Pour passer à l'action et prendre en charge leur développement, ils doivent cultiver le réalisme et la persévérance et acquérir des habitudes d'autoévaluation qu'ils pourront ensuite mettre à profit, leur vie durant, dans une démarche de formation continue. Il leur faut aussi comprendre que l'ensemble des compétences solli-

citées par leur formation constituent autant d'outils personnels et concrets qui les aideront à construire leur identité et leur vision du monde et à élargir leur pouvoir d'action, leur permettant ainsi d'actualiser leur potentiel.

L'école a un rôle à jouer pour aider le jeune à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle

des autres. C'est en ayant l'occasion de mettre à profit ses ressources personnelles et ses possibilités, de faire des choix, de les justifier, de les appuyer d'efforts et d'en évaluer les conséquences que l'adolescent prendra conscience de ce qu'il est et des valeurs qui l'influencent et le façonnent. Les apprentissages que

l'élève effectue en contexte scolaire, que ce soit dans les diverses disciplines ou à travers la vie de l'école et de la classe, contribuent à la connaissance de soi, à l'actualisation de son potentiel et à la prise de conscience des bases personnelles, sociales et culturelles de sa vision du monde. Les différents domaines d'apprentissage sont porteurs d'enjeux au regard desquels le jeune devra prendre position dans les grands débats qui animent la société. Les enseignants de toutes les disciplines doivent également être conscients des valeurs qu'ils véhiculent et de l'influence déterminante qu'ils peuvent exercer sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Par ailleurs, c'est souvent à travers leurs réussites et leurs échecs que les élèves construisent leur image d'eux-mêmes et en arrivent à déterminer ce qui leur est ou non accessible. Aussi l'école doit-elle leur permettre de réaliser des activités et des projets qui tiennent compte de leurs centres d'intérêt et de leurs capacités tout en suscitant chez eux le goût d'élargir les uns et les autres.

Pour réaliser pleinement son potentiel, il importe de bien se connaître et de vouloir exploiter à fond ses capacités.

Compétence 7 et ses composantes

Reconnaître ses caractéristiques personnelles

Identifier ses capacités, ses valeurs et l'étendue de ses connaissances • Découvrir ses possibilités et ses limites • Juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action • Reconnaître les conséquences de ses actions sur ses succès et ses difficultés • Évaluer ses réalisations et sa progression

Prendre sa place parmi les autres

Reconnaître son appartenance à une collectivité • Confronter ses valeurs et ses perceptions avec celles des autres • Percevoir l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix • Exprimer ses opinions et affirmer ses choix • Respecter les autres

Actualiser son potentiel

Mettre à profit ses ressources personnelles

Se fixer des buts à court et à long terme • Déterminer des critères de réussite personnelle, scolaire et professionnelle • Fournir les efforts nécessaires • Persévérer pour atteindre les buts fixés • Manifester de plus en plus d'autonomie

Critères d'évaluation

- Justesse dans l'identification de ses possibilités et de ses limites
- Réalisme dans l'appréciation de l'impact de ses actions
- Capacité de partager clairement ses perceptions et ses valeurs
- Autonomie dans l'expression de ses opinions et l'affirmation de ses choix
- Pertinence des moyens mis en œuvre pour réaliser son potentiel
- Persévérance dans la poursuite des buts fixés

Programme de formation de l'école québécoise

Évolution de la compétence

Au primaire, les élèves sont capables d'exprimer ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent. Ils apprennent à évaluer leurs forces avec plus de réalisme et à tenir compte des valeurs auxquelles ils adhèrent avec une plus grande ouverture sur le monde extérieur. Ils réalisent l'influence que chacun peut exercer sur l'autre, et sont sensibles à l'impact de leurs propres comportements et attitudes sur autrui. Ils savent reconnaître les tâches qui leur conviennent plus que d'autres et ils se questionnent sur ce qui limite leur capacité d'action. Ils apprennent aussi à se faire confiance et à prendre des risques pour relever des défis.

Au premier cycle du secondaire, les élèves approfondissent la conscience qu'ils ont de leurs caractéristiques personnelles, de leurs divers liens d'appartenance et de l'influence que ces derniers exercent sur leurs comportements, leurs attitudes et leurs valeurs. Ils apprennent à la fois à s'inspirer de ces liens d'appartenance et à s'en distancier en vue d'affirmer leurs propres choix. Le groupe devient pour chacun un contexte de validation de ses caractéristiques personnelles, de ses croyances et de ses choix d'attitudes et de comportements. Ils passent plus facilement de la pensée aux actes, peuvent se donner des projets qui correspondent à leurs champs d'intérêt et à leurs aspirations, et apprennent à persévérer dans la réalisation de ces projets. Ils sont capables de s'autoévaluer et peuvent mieux mesurer le chemin qu'ils ont parcouru et celui qu'il leur reste à parcourir. Ils deviennent des apprenants plus autonomes parce qu'ils sont davantage conscients de l'importance de se réaliser pleinement et du pouvoir dont ils disposent pour y parvenir.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves abordent une étape où ils auront à faire des choix pouvant orienter leur vie adulte. Ils sont encouragés à mettre en évidence leurs capacités et leurs champs d'intérêt à travers différents projets et de nouvelles réalités. Ils apprennent à tirer profit des expériences vécues, à reconnaître les progrès qu'ils ont accomplis et à mieux mesurer les conséquences de leurs choix. Ils savent que les efforts qu'ils déploient pour arriver à leurs fins peuvent être une source de satisfaction. Ils sont encouragés à bien cerner la personne qu'ils veulent devenir et à s'engager de plus en plus dans leur formation.

COMPÉTENCE 8 Coopérer

Sens de la compétence

Du seul fait qu'elle accueille en grand nombre des élèves de tous âges, l'école constitue d'emblée un lieu important de socialisation. Elle a toutefois pour mandat de dépasser cette socialisation spontanée par une intervention intentionnelle et systématique. Elle vise par là l'émergence, chez les élèves, d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect des différences, la présence sensible à l'autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. Si l'école se prête bien à l'apprentissage du vivre-ensemble en conformité avec ces valeurs, elle fournit aussi l'occasion d'initier les élèves au travail en équipe et à la pratique du dialogue. Ces deux dimensions s'avèrent particulièrement utiles à la réalisation de tâches ou à l'atteinte d'objectifs dont l'ampleur ou la complexité exigent la combinaison des forces de chacun. Elles contribuent également à la construction de connaissances en offrant des occasions de confronter des idées et de négocier des points de vue ou des façons de faire. Lieu fondamental d'activité sociale, l'école peut faire en sorte que les rapports entre les personnes servent de soutien à l'apprentissage. Mais il importe, pour ce faire, d'amener les élèves à coopérer.

Si cette compétence s'exerce généralement dans un contexte de travail en équipe, la coopération requiert une interdépendance positive entre chacun des membres, interdépendance qui se traduit par : une responsabilité partagée dans l'atteinte d'un objectif commun; l'établissement de règles de travail; un engagement réciproque pour assurer le progrès de chacun; la reconnaissance du besoin d'expertises complémentaires; le respect et l'utilisation constructive des différences; la répartition des ressources; la gestion des conflits; le soutien mutuel; la concertation des actions, etc. Ce sont là autant d'habiletés et d'attitudes que l'école a pour tâche de développer, mais elle doit, pour y arriver, en donner l'exemple.

On peut difficilement imaginer l'apprentissage de certaines disciplines sans le travail en équipe. C'est le cas, par exemple, de l'art dramatique, de la

danse ou de l'éducation physique. Cependant, tous les programmes d'études se prêtent à la conception de situations pédagogiques propices à la coopération : une coopération de proximité, comme lorsque les élèves travaillent ensemble autour d'une même table; ou une coopération à distance, comme ils peuvent le faire par le recours aux TIC. Au secondaire, les élèves sont souvent incités à réaliser des tâches ou des projets de collaboration à la

périphérie du curriculum, notamment dans les activités parascolaires. L'école devrait leur permettre de constater l'utilité d'expériences semblables dans la réalisation d'activités d'apprentissage disciplinaires.

Elle doit par ailleurs promouvoir l'esprit de collaboration qu'elle s'efforce d'inculquer aux élèves. Les activités d'apprentissage interdisciplinaires, notamment, valorisent la coopération entre les enseignants et offrent ainsi un excellent modèle aux élèves.

Le fait que les élèves travaillent ensemble ne signifie pas pour autant qu'ils coopèrent.

Compétence 8 et ses composantes

Contribuer au travail coopératif

- Participer aux activités de la classe et de l'école de façon active
- Tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun
- Planifier et réaliser un travail avec les autres
- Accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe
- Reconnaître les situations qui se prêtent bien à la coopération

Interagir avec ouverture d'esprit

- Accueillir l'autre avec ses caractéristiques et reconnaître ses champs d'intérêt et ses besoins
- Contribuer à l'échange de points de vue, écouter l'autre et respecter les divergences
- Adapter son comportement aux personnes et à la tâche
- Gérer les conflits

Coopérer

Évaluer sa participation au travail coopératif

- Mesurer les défis et les enjeux du travail coopératif
- En apprécier les retombées sur soi et sur les autres
- Évaluer sa contribution et celle de ses pairs
- Cerner les améliorations souhaitables

Critères d'évaluation

- Degré d'engagement dans la réalisation d'un travail de groupe
- Qualité du respect des règles de fonctionnement
- Sensibilité aux besoins et aux caractéristiques des autres
- Degré de contribution aux échanges
- Capacité de gérer des conflits
- Qualité de l'évaluation de sa contribution et de celle de ses pairs

Programme de formation de l'école québécoise

Évolution de la compétence

Au primaire, les élèves apprennent à fonctionner dans des structures de travail plus ou moins complexes. Ils reconnaissent les tâches qui s'accomplissent plus facilement en coopération. Ils participent à la réalisation de projets de groupe, notamment en proposant des activités ou des modalités de fonctionnement en équipe et en jouant des rôles complémentaires. Ils sont capables d'exprimer clairement leurs points de vue et leurs réactions et d'accueillir ceux des autres. Ils savent offrir leur aide et en demander pour eux-mêmes, émettre des suggestions et accepter celles des autres.

Au premier cycle du secondaire, les élèves sont appelés à accomplir des tâches, tant disciplinaires qu'interdisciplinaires, dont l'ampleur ou la complexité requièrent la mise en commun des ressources de chacun. Ils apprennent à utiliser avec leurs pairs des démarches de résolution de problèmes qui nécessitent la confrontation de points de vue et la concertation des actions dans la mise à l'essai de diverses pistes de solution. Ils savent présenter une argumentation, affirmer leur point de vue et respecter celui des autres. Ils évaluent avec plus de justesse les situations qui se prêtent au travail coopératif et le type de collaboration qu'elles exigent.

Au deuxième cycle du secondaire, dans un travail de groupe, les élèves s'exercent à identifier leurs forces comme leurs limites et à reconnaître la contribution de chacun. Ils prennent de plus en plus conscience de la complémentarité des rôles et des mandats et, en conséquence, font leur part de travail et assument leurs responsabilités. Ils apprennent à apprécier les talents particuliers de chacun et à chercher des modalités de travail qui les mettent en évidence. Ils sont sensibilisés à la richesse du consensus, à la valeur du compromis et au fait qu'il faille accepter que l'idée retenue n'est pas nécessairement la leur. Ils sont amenés à prendre conscience de l'impact de leurs attitudes et de leurs comportements sur le maintien d'un climat de respect mutuel et sur la résolution des conflits. Ils sont encouragés à favoriser l'engagement de chacun, même lorsque certaines personnes ne manifestent pas spontanément les attitudes favorables à la coopération. Afin d'élargir le champ de leur collaboration, ils travaillent à des projets de plus grande envergure qui nécessitent un partenariat avec des personnes ou des organismes qui ne font pas partie de leur environnement immédiat.

COMPÉTENCE 9 Communiquer de façon appropriée

Sens de la compétence

La communication contribue largement à façonner les relations avec les autres dans un monde où les rapports sociaux sont complexes, en raison notamment de la diversité sociale, ethnique et culturelle. Elle peut rapprocher les individus et les sociétés tout comme elle peut les éloigner ou les dresser les uns contre les autres.

Étroitement liée à la structuration de la pensée, la compétence à communiquer est essentielle à la diffusion de connaissances, à l'échange de points de vue, à la confrontation d'idées et à l'argumentation touchant des choix et des opinions. Sollicitée pour permettre le partage de pensées, de sentiments, d'émotions, d'intuitions, de perceptions et de valeurs, elle constitue par ailleurs une voie privilégiée pour exprimer sa vision du monde et affirmer son identité personnelle, sociale et culturelle. Cette compétence est également liée à l'ensemble des domaines généraux de formation, car leurs enjeux ne peuvent être saisis et approfondis sans le partage de connaissances et de représentations. Elle emprunte plusieurs canaux : la langue parlée ou écrite, l'attitude, la posture, la voix, le ton, les gestes, les mimiques, les vêtements, les images, les symboles, etc.

Pour les jeunes du secondaire, l'élaboration de codes particuliers qui marquent leur appartenance à un groupe représente une façon de s'affirmer, de se distinguer et de faire ressortir leur culture personnelle. Tout en tenant compte de cette spécificité, l'école contribuera à ce que leur compétence à communiquer s'enrichisse en les amenant à prendre conscience de la diversité des langages et de leurs registres d'utilisation.

La communication est par ailleurs un processus interactif, rarement univoque, qui exige que l'on s'ajuste à une diversité de significations possibles et d'attentes réciproques. Elle fait appel à une grande variété de langages qui ont chacun une structure propre et un système de signes spécifiques. La conscience de l'importance des langages, de la spécificité de leurs structures et de leurs systèmes de signes ainsi que le souci de les utiliser avec à-propos sont essentiels à une pleine compréhension de l'environnement et à une

interaction efficace avec les autres. La maîtrise de la compétence à communiquer requiert donc à la fois la connaissance et le respect des règles et des conventions des langages utilisés et la prise en compte des multiples variables qui rendent complexes leur utilisation et leur traitement.

Puisque chaque discipline commande un mode d'expression particulier, l'école constitue un lieu idéal d'expérimentation de divers langages : plastique, musical, mathématique, informatique, médiatique, gestuel, symbolique, etc. Elle offre l'occasion d'explo-

rer les ressources propres à chacun, d'en découvrir les conventions et de développer le sens de l'écoute. Parmi ces modes de communication, il convient d'apporter une attention toute particulière à la langue d'enseignement, outil par excellence et premier véhicule donnant accès à la culture.

L'utilisation du système organisé qu'est la langue constitue un atout majeur pour l'individu. En effet, la langue est un facteur de cohésion qui véhicule l'expression culturelle d'une manière d'être, de se représenter le réel, de penser et de sentir ce qui est propre à une communauté d'individus. Elle est également la clé de voûte de l'identité de chaque individu : c'est grâce à elle que chacun construit des idées et des concepts, les exprime et les confronte avec ceux des autres. En ce sens, la capacité de s'exprimer avec justesse devient l'instrument privilégié qui permet de prendre sa place comme personne et comme citoyen.

La maîtrise de la langue ne saurait être la visée et l'objet des seuls programmes d'enseignement de la langue. Dans toutes les disciplines, le fait de communiquer de façon appropriée en fonction des apprentissages effectués correspond à l'habileté à exprimer non seulement des idées, des émotions et des intuitions, mais aussi un questionnement, un raisonnement et une argumentation en utilisant le vocabulaire, les conventions et les codes particuliers à la discipline. En somme, si la maîtrise de la langue contribue aux apprentissages disciplinaires, ces derniers participent en retour à son enrichissement.

La communication est un processus interactif qui exige que l'on s'ajuste à une diversité de significations possibles et d'attentes réciproques. La maîtrise de la langue en est l'outil par excellence.

Compétence 9 et ses composantes

Gérer sa communication

Tenir compte des facteurs pouvant faciliter ou entraver la communication • Ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires réels ou potentiels • Reconnaître les stratégies utilisées tout au long du processus ainsi que leur efficacité

S'approprier divers langages

Connaître divers langages • En respecter les usages, les règles, les codes et les conventions • En exploiter les ressources

Communiquer de façon appropriée

Recourir au mode de communication approprié

Analyser la situation de communication • Choisir un ou des langages appropriés au contexte et à l'intention de communication • Identifier les modalités de communication appropriées au destinataire et à ses caractéristiques • Utiliser un ou des langages adaptés à la situation

Critères d'évaluation

- Degré de maîtrise du vocabulaire, de la syntaxe ou des symboles utilisés
- Rigueur dans le respect des usages, des codes et des conventions
- Pertinence dans le choix du langage retenu comme véhicule du message
- Adéquation du message au contexte et à l'interlocuteur
- Degré de cohérence du message
- Qualité du jugement porté sur l'efficacité de la communication

Programme de formation de l'école québécoise

Évolution de la compétence

› 22
Chapitre 3

Au primaire, les élèves apprennent à tenir compte des différentes composantes d'une situation de communication et à être de plus en plus attentifs aux réactions que suscitent leurs façons de communiquer. Ils s'expriment avec une certaine aisance. Ils respectent les règles et les particularités de base des langages qu'ils utilisent. Ils sont sensibilisés à l'effet produit par divers langages et tiennent compte du point de vue des autres pour améliorer leur capacité à communiquer.

Au premier cycle du secondaire, les élèves apprennent à mieux maîtriser et exploiter les ressources de la langue orale ou écrite en portant attention au vocabulaire et aux caractéristiques propres aux langages spécialisés dont elle est le véhicule : langage mathématique, scientifique, informatique, littéraire, plastique, etc. Ils poursuivent leur exploration de diverses formes d'expression : plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique. Capables de se décentrer de leur propre point de vue, ils apprennent à tirer parti des réactions de leurs interlocuteurs pour ajuster leur communication. Ils s'expriment en tenant compte des ressources qu'offrent les langages utilisés, respectent les conventions établies et accordent une importance particulière à la qualité de la langue orale ou écrite, et ce, aussi bien dans les activités scolaires que parascolaires. Ils parviennent également à communiquer efficacement dans une langue seconde.

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves apprennent à choisir parmi la diversité des langages celui qui est le plus adapté à une situation de communication donnée. Ils s'exercent à distinguer et à respecter les conventions et les codes propres à chacun de ces langages et à y recourir pour faciliter les rapports de coopération et de socialisation. Ils s'entraînent à anticiper les réactions des autres et à transmettre un message adapté aux besoins et capacités de l'interlocuteur. Ils sont invités à multiplier les exercices d'autoanalyse et d'autoévaluation afin d'accroître l'efficacité et la cohérence de leur communication. Ils sont incités à élargir le répertoire de leurs ressources pour améliorer et nuancer leur communication.