



Photo: Alain Désilets

# Chapitre



## Présentation du Programme de formation

# Chapitre 1

## Présentation du Programme de formation

### 1.1 LE CONTEXTE GÉNÉRAL DU PROGRAMME DE FORMATION

Les sociétés modernes ont connu, au cours des dernières décennies, d'importants changements qui ont amené de nombreux gouvernements à entreprendre des réformes majeures de leur système éducatif en prenant notamment appui sur les données actuelles de la recherche en éducation. Une triple orientation se dégage de ces travaux de recherche et des réflexions menées sur les nouveaux besoins de formation : viser une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde. On estime que ces visées devraient permettre de préparer les citoyens de demain à mieux relever les défis auxquels ils devront faire face, celui d'une collectivité pluraliste où chacun a sa place, celui de l'accessibilité à un marché du savoir en perpétuel changement et celui de la globalisation des économies.

Au Québec, la dernière réforme du système éducatif remonte aux années 60. Elle s'inscrivait dans les suites du rapport de la Commission Parent et visait essentiellement à démocratiser l'école. Quelques décennies plus tard, les portes de l'école sont effectivement ouvertes à tous, mais elle se heurte à des problématiques inédites en matière d'encadrement éducatif, de scolarisation et de formation. De toute évidence, la vie familiale, les relations sociales, les structures économiques, l'organisation du travail et la place de la technologie dans la vie quotidienne ont évolué; l'individu doit aujourd'hui répondre à de nou-

velles exigences personnelles et professionnelles. Le nombre de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou dont le parcours scolaire est marqué d'interruptions ou de réorientations ainsi que le nombre d'adultes analphabètes fonctionnels témoignent des limites du système actuel. Il faut donc réajuster tant les orientations que l'organisation de l'école pour accélérer le passage d'une démocratisation de l'enseignement vers la démocratisation de l'apprentissage.

De nombreux avis, rapports et études, entre autres ceux du Conseil supérieur de l'éducation, ont jalonné la réflexion collective des deux dernières décennies sur l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités socioculturelles. En 1994, le rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, insistait sur les grandes tendances dont il faut tenir compte : internationalisation, mondialisation, explosion des connaissances, développement accéléré des technologies et complexification de la vie en société. Il définissait les grands domaines d'apprentissage devant constituer la trame d'un curriculum scolaire, dans lequel il incluait des compétences générales liées à des méthodes et des savoir-faire intellectuels.

En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation suscitait un large débat sur l'efficacité du système éducatif, qui a permis de préciser les attentes sociales à l'égard de l'école et du curriculum scolaire. Le rapport de la Commission des États généraux ainsi que celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum,

*Réaffirmer l'école* (1997), constituent les principales assises de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (1997), qui donne les grandes orientations de la présente réforme. Cet énoncé de politique vise la réussite pour tous sans pour autant abaisser les niveaux d'exigence. Il préconise un programme de formation centré sur les apprentissages essentiels que doit réaliser l'élève du début du XXI<sup>e</sup> siècle, une diversification des parcours scolaires, notamment au deuxième cycle du secondaire, pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers de chacun et, enfin, une organisation scolaire plus souple, mieux adaptée aux données actuelles de la psychologie de l'enfant et des étapes de son développement, et respectueuse de l'autonomie des institutions aussi bien que des professionnels y œuvrant.

Le Programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans cette foulée et définit, à titre de document ministériel officiel, les apprentissages essentiels à la formation des jeunes.

### 1.2 LA MISSION DE L'ÉCOLE

L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. Par le biais de ses activités de formation, elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société.

L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et

équitable. Sa toute première responsabilité est à l'égard des apprentissages de base, dont la réalisation constitue une condition essentielle à la réussite du parcours scolaire au-delà du primaire. Mais elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'appropriier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution.

Dans l'énoncé de politique ministériel, la mission de l'école s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier.

- **INSTRUIRE, AVEC UNE VOLONTÉ RÉAFFIRMÉE.**

Tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève. Même si l'école ne constitue pas le seul lieu d'apprentissage de l'enfant, elle joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances. Énoncer cette orientation, c'est réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs.

- **SOCIALISER, POUR APPRENDRE À MIEUX VIVRE ENSEMBLE.**

Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

- **QUALIFIER, SELON DES VOIES DIVERSES.**

L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisiront au terme de leur formation. À cette fin, le ministère de l'Éducation définit le curriculum national de base. Toutefois, les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires.

Il incombe à chaque établissement, dans le cadre de son projet éducatif, de préciser ses propres orientations et les mesures qu'il entend prendre pour mettre en œuvre et enrichir le Programme de formation, de façon à tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous.

## 1.3 LES ORIENTATIONS DU PROGRAMME DE FORMATION

### Un programme qui reconnaît les acquis de l'école pour aller plus loin

Tout en étant porteur de changements, le Programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans une continuité. Les grands objectifs jusqu'ici poursuivis par l'école ne sont pas tant remis en question qu'abordés dans une nouvelle perspective et présentés sous un nouvel éclairage.

### Des connaissances disciplinaires intégrées au développement d'habiletés intellectuelles complexes

L'école doit favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une « société du savoir » en mouvance. Les contenus disciplinaires y demeurent donc primordiaux. Intégrés dans une conception élargie de l'apprentissage, ils sont tenus pour être d'autant mieux assimilés et maîtrisés qu'ils ne sont pas dissociés des processus qui en permettent la compréhension et l'appropriation.

Une telle orientation invite à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs. Elle invite également à réaffirmer et à renforcer la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée.

### Des apprentissages fondamentaux et fonctionnels

L'école donne à tous les enfants l'occasion de réaliser un large éventail d'apprentissages fondamentaux associés à la compréhension du monde, au développement personnel, à la socialisation et, bien sûr, au cheminement scolaire et à ce qu'il comporte de connaissances disciplinaires. Mais l'école, comme toute institution qui fait partie d'un vaste système, n'est jamais à l'abri d'un fonctionnement trop marqué par sa réalité propre. Elle doit donc se soucier, dans sa façon d'aborder les apprentissages fondamentaux, de donner un sens et une portée aux savoirs développés en contexte scolaire.

Il importe que l'élève développe en même temps les compétences qui lui permettront d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre le monde dans lequel il vit, pour construire son identité personnelle et pour interagir dans des situations variées.

### Des apprentissages qualifiants et différenciés

Dans la logique du Programme de formation, viser la réussite pour tous prend un double sens. Le premier, le plus important, suggère que l'effort consenti par l'école n'ait de cesse que lorsque tous les élèves en mesure de réussir obtiendront leur diplôme. Le second souligne la responsabilité de l'école envers tous les élèves, quel que soit leur bagage d'aptitudes, de talents et d'intérêts, et le devoir qui lui incombe d'offrir des profils de formation adaptés.

À l'enseignement primaire, les apprentissages seront qualifiants en ce sens qu'ils rendront l'élève apte à résoudre des problèmes à sa mesure et qu'ils le prépareront adéquatement à la poursuite de son cheminement scolaire. L'école doit permettre à chaque élève d'acquérir la meilleure formation et d'atteindre le plus haut degré de réalisation possible. Cela suppose un encadrement rigoureux des élèves, une progression des situations d'apprentissage bien calibrée et des exigences élevées, mais réalistes, pour chaque cycle d'apprentissage. Les apprentissages seront qualifiants également dans la mesure où ils aideront l'élève à découvrir et à développer ses forces vives et amorceront, ce faisant, son processus d'orientation.

Dans cette perspective, les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles.

Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts.

### Des apprentissages actuels et culturellement ancrés

Produit d'une société à un moment donné de son histoire, l'école met l'élève en contact avec les croyances, les valeurs et les savoirs contemporains, de manière aussi bien implicite qu'explicite. Les apprentissages qui s'y réalisent ont donc inévitablement un caractère actuel, tant dans leur forme que dans leur contenu, mais ils auront d'autant plus de sens et de profondeur que leurs repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique.

L'école a donc un rôle actif à jouer au regard de la culture, entendue comme le fruit de l'activité de l'intelligence humaine, non seulement d'hier mais d'aujourd'hui. À cette fin, elle doit offrir aux élèves de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier ses manifestations dans les diverses sphères de l'activité humaine au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires. Par ailleurs, chaque discipline est porteuse de culture tant par son histoire que par les questionnements particuliers qu'elle suscite. Aussi importe-t-il que l'élève comprenne l'origine des disciplines enseignées, les problématiques qu'elles abordent, les types de questions auxquelles elles s'efforcent de répondre et les démarches qu'elles utilisent afin de pouvoir s'y référer à bon escient.

L'école est également invitée à porter une attention toute particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle. Outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue

est un élément important du patrimoine culturel et un moyen d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. Elle est une clé qui ouvre aux savoirs des autres disciplines et doit en conséquence occuper une place centrale dans la formation de l'élève et dans les préoccupations de tous les intervenants.

## 1.4 LES CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME DE FORMATION

Le Programme de formation de l'école québécoise se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage. D'une part, il propose une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et, d'autre part, il retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs.

### Un programme axé sur le développement de compétences

Privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le concept de compétence retenu dans le Programme de formation se définit comme suit : **un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.**

Par **savoir-agir**, on entend la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante. Un programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir. La compétence mobilise donc plusieurs ressources et se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité, contrairement à un savoir-faire qu'on appliquerait isolément.

La notion de **ressources** réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc. À cela, que l'on pourrait qualifier de ressources internes ou personnelles, s'ajoutent une multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, tels ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc.

Enfin, les idées de **mobilisation** et **d'utilisation efficaces** suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe ou de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose, dans la poursuite d'un objectif clairement identifié, une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales. Ces contenus et habiletés viennent soutenir sa quête d'une réponse appropriée à une question ou d'une solution adéquate à un problème. La compétence est complexe et évolutive. Elle dépasse une simple addition ou juxtaposition d'éléments et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du cursus scolaire et au-delà de celui-ci.

### **Un programme qui reconnaît l'apprentissage comme un processus actif**

Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles.

## **1.5 LES PRINCIPALES INCIDENCES D'UN PROGRAMME AXÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES**

Structurer le contenu d'un programme dans une perspective de développement de compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières, qui s'inscrivent dans le prolongement des grandes orientations du programme.

### **Favoriser le décroisement disciplinaire**

Le Programme de formation vise le développement de compétences qui font appel à des connaissances provenant de sources variées et qui ne répondent pas nécessairement à une logique disciplinaire. Aussi, l'école est-elle conviée à dépasser les cloisonnements entre les disciplines afin d'amener l'élève à mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages. Le regroupement des disciplines en cinq grands domaines d'apprentissage – les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel – traduit cette volonté d'établir des relations aussi nombreuses et variées que possible entre des champs disciplinaires apparentés, ce qui n'exclut nullement l'établissement de relations entre des disciplines appartenant à différents domaines d'apprentissage.

L'école est également invitée à développer des compétences transversales qui ignorent les frontières disciplinaires, professionnelles ou autres, et dont le champ d'application est amené à s'élargir progressivement à mesure qu'elles s'exerceront dans des contextes de plus en plus complexes et diversifiés.

### **Structurer l'organisation scolaire en fonction de cycles d'apprentissage de deux ans**

Le Programme de formation prévoit un découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans. Ce mode organisationnel tient compte des exigences du développement des compétences qui supposent des interventions pédagogiques de longue durée. Il correspond davantage au rythme d'apprentissage des élèves et favorise une plus grande différenciation pédagogique. En outre, il rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un

groupe d'élèves, sur éventuellement plus d'une année, tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages.

### Adapter l'évaluation des apprentissages aux visées du programme

L'évaluation fait partie intégrante de la démarche d'apprentissage. Pour être en consonance avec le programme, elle doit porter sur les compétences dont il propose le développement. Associée à l'ensemble du processus d'apprentissage, elle est utilisée dans une perspective formative tout au long du cycle, sa fonction primordiale étant de soutenir l'élève dans sa démarche et de permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques en conséquence. On y recourt aussi dans une perspective sommative, sa fonction étant alors de reconnaître le degré de développement des compétences et de l'inscrire dans un bilan des apprentissages.

Par ailleurs, l'attention au processus d'apprentissage appelle une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage. Au moyen de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, il est invité, tout au long de son cheminement, à prendre conscience de sa démarche, à l'analyser et à confronter sa perception avec celles de son enseignant, de ses pairs, ou encore de ses parents.

Différents outils et moyens, n'ayant pas tous nécessairement un caractère officiel, peuvent être utilisés pour évaluer les apprentissages et porter un jugement sur le développement des compétences de l'élève. Grilles d'observation, productions annotées d'élèves et portfolios sont autant de supports qui s'inscrivent dans une pédagogie centrée sur l'apprentissage et qui permettent à l'élève et à l'enseignant d'évaluer les démarches d'ap-

prentissage, le développement des compétences et l'acquisition de connaissances.

L'évaluation conduit aussi à des communications aux parents. En plus du bulletin prescrit par le Règlement sur le régime pédagogique, ces communications peuvent prendre diverses formes : portfolio commenté, rencontres, etc. En fin de cycle, les informations recueillies et colligées doivent permettre de tracer un bilan global des apprentissages de l'élève et fournir des pistes quant à la manière d'assurer la meilleure poursuite de son cheminement scolaire au cycle suivant.

### Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement

Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante.

Imputable à titre individuel de ses actes professionnels, l'enseignant est par ailleurs convié au travail en concertation et à la responsabilité en collégialité. Membre d'une communauté de professionnels, il est de son devoir d'assumer conjointement avec ses collègues le mandat que lui confie l'école à l'égard des élèves.

### Faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage

Le développement de compétences et l'organisation de l'enseignement par cycles sont une invitation à toute l'équipe-école à se mobiliser autour du projet éducatif de l'établissement. Concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que l'apprentissage soit l'objectif vers lequel tendent toutes les énergies.

À ce titre, le Programme de formation de l'école québécoise se veut un outil d'harmonisation et de convergence des interventions de l'ensemble du personnel scolaire, un outil qui suscite le partage de l'expertise professionnelle pédagogique et didactique entre enseignants.

Il se veut également une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération, la préoccupation devant en être partagée par tous les membres de l'équipe-école, élèves comme enseignants, cadres comme professionnels. Tous doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage.

## 1.6 LA CONSTRUCTION D'UNE VISION DU MONDE : POINT DE CONVERGENCE ET LIEU D'INTÉGRATION DES APPRENTISSAGES

Le regard que chacun porte sur soi et autour de soi, sa vision du monde, dépend de multiples facteurs et subit de nombreuses influences. L'héritage génétique et le milieu

familial, en premier lieu, marquent singulièrement la teneur de cette vision, sur les registres de l'affect et des modes d'appréhension de la réalité. Bien que les enfants y arrivent avec une grille de lecture dont il est impossible de nier l'existence, le milieu scolaire exercera une grande influence sur leur vision du monde, en raison notamment du fait qu'ils traversent ce milieu à une période de leur vie où la plasticité du regard et des idées est la plus grande.

Lié au développement du jugement et de la conscience, ce regard profite de la considération de grandes questions existentielles (la vie, la mort; l'amour, la haine; les succès, les échecs; la paix, la violence; etc.). Il évolue, par ailleurs, dans la mesure où l'on accepte de le confronter et d'adopter une distance critique à son propre endroit et à l'égard de ses actions, de ses réactions, de ses opinions, de ses croyances, de ses valeurs et de ses attitudes.

Programmes, enseignements, enseignants et autres intervenants constituent une première zone d'influence de l'école. Elle n'est pas la seule, car l'ascendant qu'exercent les pairs, isolément et collectivement, est souvent perçue comme tout aussi déterminant sur plusieurs attitudes et comportements qu'adopteront les jeunes soit provisoirement, soit définitivement. Sans contester cet état de fait, l'école peut néanmoins orienter de manière décisive, dans la partie plus officielle de son curriculum, la façon dont ils choisiront de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde. Les lieux d'intervention ne manquent pas, qu'ils soient disciplinaires ou transversaux, et tous les acteurs de l'école devraient être à l'affût des occasions d'accompagner les élèves dans leurs nombreux questionnements.

## 1.7 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU PROGRAMME DE FORMATION

Le Programme de formation comporte des compétences transversales, des domaines généraux de formation, un programme d'éducation préscolaire et des programmes regroupés en cinq domaines d'apprentissage.

### Compétences transversales

Le Programme de formation reconnaît la nécessité de développer chez tous les élèves des compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer. Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'activent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation, mais elles les transcendent tous deux dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis au fil des jours. En ce sens, elles constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante.

### Domaines généraux de formation

Le Programme de formation présente, sous l'appellation « domaines généraux de formation », un ensemble de grandes problématiques que les jeunes doivent affronter. Ces domaines touchent à des dimensions de la vie contemporaine. Ils sont intégrés au Programme de formation

afin d'amener l'élève à établir des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne et de lui offrir l'occasion de comprendre différents contextes de vie, de se construire une perception nuancée de ces contextes et d'envisager une diversité d'actions dans des situations données. Ils permettent à l'élève de relier entre eux les divers domaines de connaissance et de porter un regard critique sur les éléments de son environnement personnel, social ou culturel.

### Éducation préscolaire et domaines d'apprentissage

Le programme d'éducation préscolaire s'adresse aux enfants de quatre et de cinq ans. Il est structuré autour de compétences définies en fonction du développement global de l'enfant. Ces compétences ont le même statut que les compétences disciplinaires mais s'apparentent davantage aux compétences transversales.

Les domaines d'apprentissage comprennent les quatorze programmes disciplinaires regroupés dans cinq domaines : les langues; la mathématique, la science et la technologie; l'univers social; les arts; le développement personnel. Ces quatorze programmes disciplinaires définissent des compétences disciplinaires et précisent les savoirs essentiels propres à la discipline.

### Interdépendance des éléments du Programme de formation

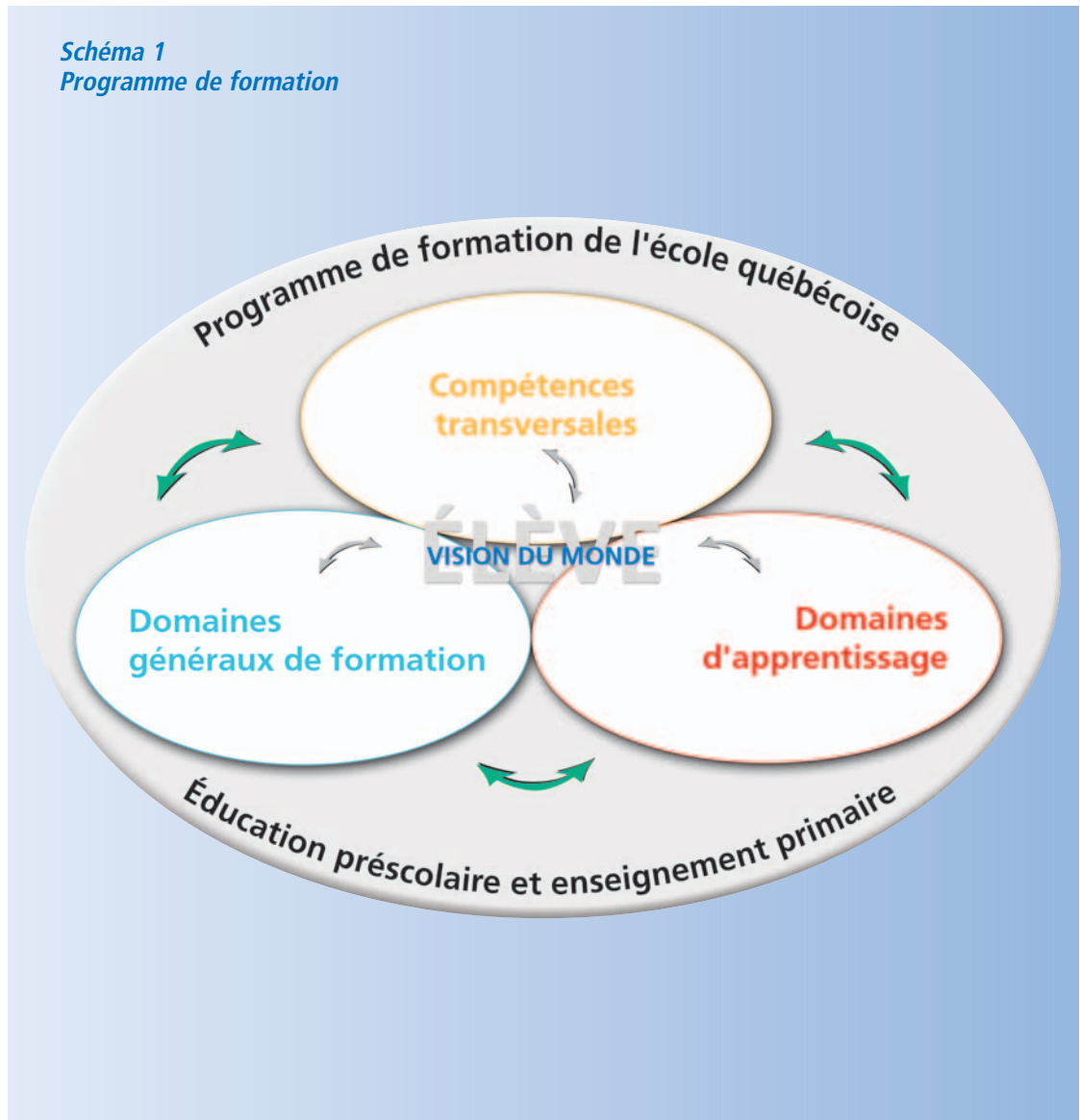
Le Programme est conçu comme un système dont la complexité est plus grande que celle des éléments qui le composent. On trouve deux niveaux de cohérence au cœur de cette complexité : une cohérence intraprogramme et une cohérence interprogramme. La première se joue au sein de chaque compétence, disciplinaire ou transversale, de même qu'entre les compétences d'un même programme.

La seconde se manifeste dans les liens qui peuvent être établis entre trois éléments du programme, à savoir les diverses compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation.

Ce principe de cohérence vise essentiellement à faire ressortir l'unité du Programme de formation et le fait qu'il doit être appréhendé dans sa globalité. Tous ses éléments concourent à un même objectif qui est d'assurer au mieux le développement global de l'élève. Dans cette logique, les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les domaines généraux de formation doivent être pris en compte d'une manière synergique et interactive et constituer un tout unifié au sein d'une situation d'apprentissage.

En raison de leur caractère englobant, le développement des compétences transversales et l'enracinement des démarches d'apprentissage dans les domaines généraux de formation sont pris en compte dans l'ensemble des activités se déroulant à l'école et sont placés sous la responsabilité de tous les intervenants.

**Schéma 1**  
**Programme de formation**





## 1.8 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DES PROGRAMMES DISCIPLINAIRES

Les programmes sont élaborés par compétences. Un schéma illustre pour chacun l'interaction qu'entretiennent entre elles les compétences. Ces dernières correspondent aux visées de formation propres à chaque discipline et aux savoirs essentiels s'y rattachant. Les savoirs essentiels sont généralement regroupés en stratégies, en connaissances et en techniques. Ils peuvent être directement rattachés à chaque compétence ou à l'ensemble du programme.

### CADRE DE PRÉSENTATION DES COMPÉTENCES

Pour chaque compétence, on précise le sens, les composantes, les critères d'évaluation ainsi que les attentes de fin de cycle.

#### Sens de la compétence

Le sens de la compétence s'articule autour de quatre éléments : l'explicitation de la compétence, ses liens avec les compétences transversales, le contexte de réalisation et le cheminement de l'élève.

– *Explicitation* : elle permet de préciser la pertinence de la compétence dans le programme et d'expliquer en quoi elle consiste.

– *Liens avec les compétences transversales* : ils indiquent quelles sont les compétences transversales qui sont davantage sollicitées ou développées lors de l'exercice de la compétence.

– *Contexte de réalisation* : il fournit des repères sur les conditions dans lesquelles placer l'élève pour lui permettre d'exercer et de développer sa compétence; il comporte généralement des indications sur les moyens auxquels l'élève peut recourir ou sur les contraintes imposées par la situation.

– *Cheminement de l'élève* : il aide à reconnaître des indices témoignant du développement de la compétence à travers les cycles.

#### Composantes de la compétence

Chaque compétence est décomposée en un certain nombre de démarches jugées essentielles à son développement ou à son exercice. Ces composantes relient les savoirs aux processus qui en permettent l'intégration et la mobilisation. Bien qu'elles puissent faire l'objet d'interventions particulières, c'est de leur combinaison et de leur orchestration qu'émerge la compétence et non de leur simple juxtaposition. Les schémas qui les présentent visent à en faire ressortir la synergie.

#### Critères d'évaluation

Ce sont des repères observables tant pour soutenir le développement de la compétence que pour en juger. Ils peuvent être plus ou moins généraux selon qu'ils sont formulés par cycle ou pour l'ensemble des cycles. Ils sont éclairés par les attentes de fin de cycle.

#### Attentes de fin de cycle

Elles fournissent des balises sur ce qui peut être attendu d'un élève à la fin d'un cycle. Ces balises réfèrent tout autant aux savoirs qui sont plus particulièrement mobilisés qu'aux types de situations dans lesquelles ils le sont. Elles permettent de repérer quelques grandes étapes dans le processus de développement de la compétence.

#### Repères culturels

Ils correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence.

#### Savoirs essentiels

Ils constituent un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence. Cela n'exclut pas que l'élève puisse faire appel à d'autres ressources. Néanmoins, la maîtrise de ces savoirs s'avère essentielle au développement et à l'exercice de la compétence.

### Suggestions pour l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication, instruments aujourd'hui incontournables, sont considérées dans le Programme de formation comme des outils et des ressources au service de l'apprentissage et de l'enseignement. Elles constituent non seulement des moyens de consultation de sources documentaires, mais aussi des moyens de production. Chaque programme comporte un certain nombre d'indications d'ordre pédagogique concernant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour le développement des compétences disciplinaires. Elles sont présentées à titre de suggestions et ne revêtent pas de caractère prescriptif bien que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage soit requise.

### Éléments prescriptifs du Programme de formation

Les éléments prescriptifs du programme énumérés ci-dessous réfèrent à ce que l'enseignement doit couvrir aux différents cycles. Étant donné la logique du Programme, ils ne sauraient être perçus comme faisant partie d'une liste dont on cocherait les entrées pour bien s'assurer que rien n'a été oublié. Ils balisent le parcours d'apprentissage en indiquant ce que devraient normalement maîtriser les élèves à la fin de chaque cycle. Ces éléments sont les suivants :

- les compétences transversales et disciplinaires et leurs composantes;
- les savoirs essentiels;
- la prise en compte de chacun des domaines généraux de formation.

L'école doit tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous.

