

Arrimage secondaire-collégial

**Profil général de l'élève issu du
renouveau pédagogique au secondaire**

Rapport du Comité d'analyse du
Programme de formation de l'école québécoise

Juin 2009

Remerciements

Les membres du comité désirent remercier tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'avancement des travaux.

Plus particulièrement, ils désirent remercier :

- M. Marius Langlois, de la Direction des programmes (Direction générale de la formation des jeunes), du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, pour sa disponibilité et sa présentation du Programme de formation de l'école québécoise;
- M. Éric Gardner, directeur de l'école secondaire Sainte-Anne de Daveluyville, et M^{me} Nicole Grégoire, directrice des services pédagogiques du collège Durocher Saint-Lambert, pour leur collaboration et l'accès privilégié offert au personnel enseignant et aux élèves;
- Tous les enseignants¹ et les élèves rencontrés, pour leur disponibilité, leur franchise et leur ouverture;
- M^{me} Marie-Claude Allard, conseillère pédagogique au Collège de Bois-de-Boulogne, pour les documents fournis et l'autorisation de les utiliser dans le présent rapport.

Ce document a été réalisé avec la participation financière du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

¹ Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le but d'alléger le texte.

Table des matières

Présentation	1
Mise en contexte	1
Composition du comité et déroulement des travaux	2
Présentation du Programme de formation de l'école québécoise.....	5
Domaines généraux de formation	10
Compétences transversales	10
Domaines d'apprentissage	11
<i>Projet intégrateur</i>	12
Comparaison du Programme de formation de l'école québécoise avec l'ancien curriculum du secondaire	13
Parcours de formation menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires.....	14
Sanction des études	14
Programmes d'études, domaines d'apprentissage et domaines généraux de formation	15
Habilités et compétences transversales.....	17
Évaluation des habiletés et évaluation des compétences.....	18
Apprentissages	21
Pédagogie et pratique d'enseignement.....	22
Média et exploitation de l'information	23
<i>Projet intégrateur</i>	24
Compte rendu des rencontres-terrain	27
Application des visées du Programme de formation de l'école québécoise	27
Caractéristiques de l'élève issu du nouveau pédagogique.....	29

Constats et recommandations	33
Stratégies pédagogiques.....	33
Évaluation par compétences	35
Impacts de la mise en place du renouveau sur les élèves.....	37
Conclusion	41
Bibliographie	43
Annexe 1 Tableau synthèse de la comparaison du Programme de formation de l'école québécoise avec l'ancien curriculum du secondaire.....	45
Annexe 2 Échelles des niveaux de compétence en français, langue d'enseignement, au deuxième cycle du secondaire.....	55
Annexe 3 Questionnaires utilisés lors des rencontres-terrain.....	63
Annexe 4 Exemple de grille d'évaluation et d'échelons de compétence	69
Annexe 5 Une vision commune de l'évaluation des apprentissages	73

Présentation

Mise en contexte

Le comité d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) a été constitué à l'automne 2008 par la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). La formation de ce comité s'inscrivait dans un ensemble plus large de travaux d'arrimage entre le secondaire et le collégial, travaux entrepris en prévision de l'entrée au collégial, à l'automne 2010, des premiers élèves issus du renouveau pédagogique au secondaire.

Le comité avait pour mandat de dresser un profil général de l'élève, notamment sur le plan des méthodes pédagogiques et d'évaluation utilisées et des habiletés méthodologiques et intellectuelles développées, ainsi que d'émettre des recommandations pour le milieu collégial. Il est à noter que le comité s'est très peu penché sur les contenus spécifiques des différentes disciplines enseignées au secondaire, d'autres comités ayant déjà été chargés de le faire².

Nous présentons d'abord brièvement le déroulement des travaux du comité, puis le Programme de formation de l'école québécoise. Nous comparons ensuite ce dernier avec l'ancien curriculum du secondaire. Cette partie, plus théorique, est enrichie d'observations faites lors de la visite d'écoles ciblées du secondaire. Finalement, nous faisons état de certains constats et de nos recommandations au milieu collégial, qui visent à préparer la transition pour la rentrée de l'automne 2010.

² Ces comités ont analysé les principaux changements dans les programmes du secondaire (contenu, processus d'apprentissage, méthodes pédagogiques, évaluation) et ont formulé des recommandations visant à faciliter le passage des futurs élèves à l'enseignement collégial.

Le Comité d'arrimage secondaire-collégial des programmes d'études *Sciences de la nature* et *Sciences, lettres et arts* a analysé les programmes du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie.

Le Comité multidisciplinaire du programme d'études *Sciences humaines* a analysé les programmes du domaine de l'univers social ainsi que les programmes *Éthique et culture religieuse* et *Projet intégrateur*.

Le Comité d'arrimage secondaire-collégial du programme d'études *Arts et lettres* a analysé les programmes du domaine des arts ainsi que les programmes *Anglais, langue seconde* et *Espagnol, langue tierce*.

Les rapports des comités peuvent être consultés sur le site Internet du MELS :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/arrimage.asp>.

Composition du comité et déroulement des travaux

Les membres du comité ont été sélectionnés à la suite d'un appel de candidatures dans le réseau collégial. Le comité était composé de deux enseignants du secteur préuniversitaire, de deux enseignants du secteur technique et de deux enseignants de la formation générale. Les membres du comité étaient les suivants :

- Annie Baron, enseignante d'arts visuels au Cégep de Jonquière;
- Frédéric D'Anjou, enseignant de littérature au Collège Gérald-Godin;
- Yannick Gentes, enseignant d'éducation physique au Collège Shawinigan;
- Marie-Andrée Gingras, enseignante d'intégration multimédia au Cégep de Sainte-Foy;
- Mélanie Lavallée, enseignante d'éducation spécialisée au Collège Ellis, campus de Drummondville;
- Mario Méthot, enseignant de biologie, de chimie et de physique au Champlain Regional College, campus St. Lawrence;
- Alexandre Paré et Marie-Christine Morency, professionnels de la Direction de l'enseignement collégial du MELS, qui ont coordonné les travaux du comité.

Les deux premières rencontres du comité ont été consacrées avant tout à la présentation du PFEQ, ainsi qu'à une certaine comparaison de ce dernier avec l'ancien curriculum du secondaire. M. Marius Langlois, de la Direction des programmes (Direction générale de la formation des jeunes) du MELS, s'est chargé de la présentation, et les membres ont pu poser toutes les questions nécessaires à leur familiarisation avec le Programme de formation.

Une troisième rencontre a ensuite permis de préparer le déroulement ainsi que les questionnaires en vue des rencontres-terrain prévues dans des écoles secondaires ciblées.

Les membres du comité ont par la suite visité l'école secondaire Sainte-Anne de Daveluyville et le collège Durocher Saint-Lambert, des écoles ciblées par le MELS pour l'application du PFEQ. Ces rencontres, avec des enseignants de diverses disciplines et des élèves de toutes les années du secondaire, ont permis d'établir des observations sur le terrain qui se sont ajoutées aux aspects théoriques pris en compte jusque-là. La visite de seulement deux écoles n'a évidemment pas

permis de faire des observations scientifiques que nous pourrions généraliser à toutes les écoles secondaires du Québec; les membres considéraient plutôt ces rencontres comme des occasions de confirmer, d'infirmier ou de nuancer certains constats faits sur papier.

Les deux dernières rencontres ont permis d'élaborer des constats et des recommandations, ainsi que de rédiger et d'harmoniser le présent rapport.

Présentation du Programme de formation de l'école québécoise

Le Programme de formation de l'école québécoise pour le deuxième cycle du secondaire constitue une approche renouvelée de l'enseignement au secondaire et du rapport enseignant/élève visant à mieux préparer ce dernier à la vie adulte et au marché du travail dans un contexte social et technologique en constante ébullition. Ce programme est basé sur un développement par cycles plutôt que par années scolaires.

Il s'inscrit en continuité avec les programmes du primaire et du premier cycle du secondaire et, comme ces derniers, il se caractérise par quatre traits distinctifs :

- Il vise le développement de compétences chez les élèves engagés dans une démarche d'apprentissage où ils sont les principaux acteurs.
- Il vise à intégrer l'ensemble des matières dans un tout harmonisé, orienté vers les grandes problématiques contemporaines.
- Il vise à rendre explicite la mise en œuvre des apprentissages transversaux dans un cadre pluridisciplinaire.
- Il fait appel à l'expertise professionnelle de tous les acteurs du milieu scolaire, dans une perspective où leurs choix individuels et collectifs sont encouragés.

Ce programme se distingue notamment des pratiques précédentes par l'accent placé sur la contextualisation des apprentissages et des évaluations, visant notamment à ce que l'élève puisse atteindre une plus grande capacité de transfert, dans d'autres contextes, des compétences nouvellement acquises. Le Programme de formation tient également compte des nouvelles réalités en matière d'innovations technologiques, particulièrement en ce qui a trait au domaine de l'informatique et du multimédia, et vise à former des élèves aptes à évoluer efficacement dans un monde de plus en plus marqué par les différentes technologies de l'information.

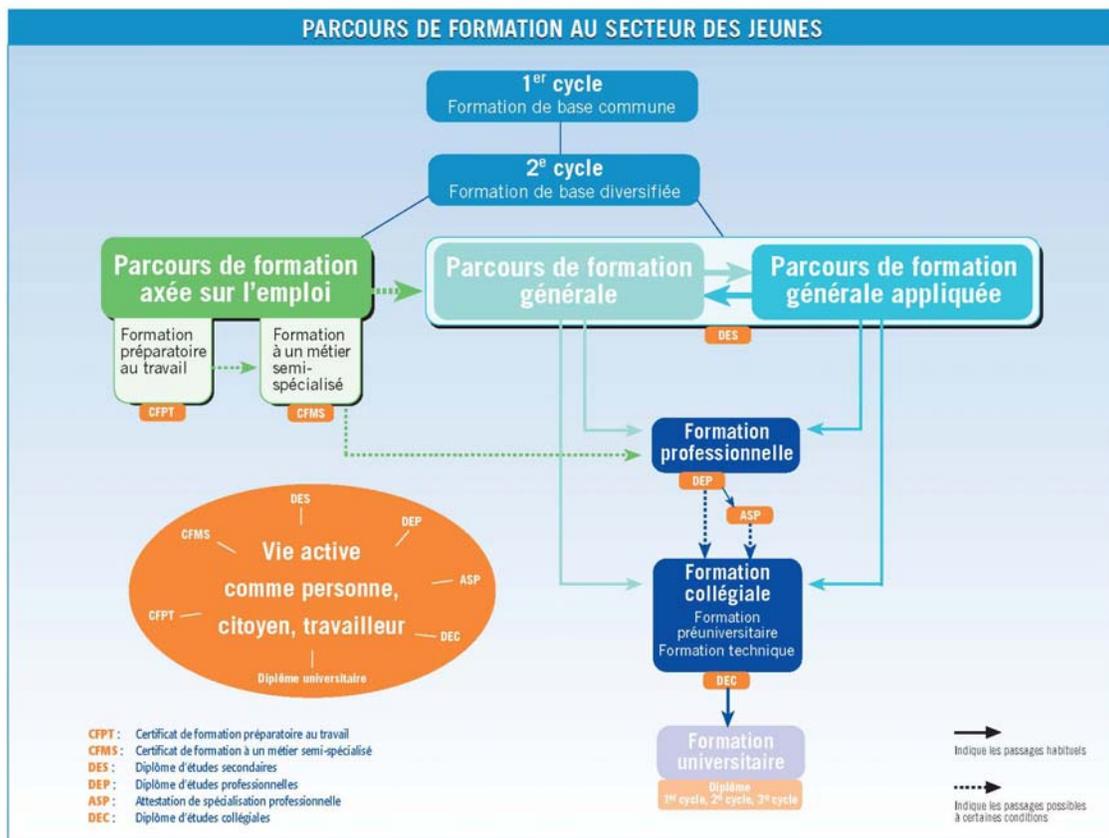
Le Programme de formation assure la diversification des cheminements scolaires au moyen de trois parcours différents :

- Un parcours de formation générale;

- Un parcours de formation générale appliquée;
- Un parcours de formation axée sur l'emploi, lequel est divisé en deux niveaux de formation :
 - Une formation préparatoire au travail,
 - Une formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

À noter que les deux premiers parcours ouvrent la porte à une formation professionnelle ou collégiale (technique ou préuniversitaire), tandis que le troisième est accompli en alternance travail-études et peut mener directement au marché du travail.

Le schéma suivant permet de bien illustrer les similitudes et les différences entre les trois parcours proposés :



Source : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, chapitre 1 : *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 26.

Le Programme de formation se caractérise notamment par un schéma d'intervention centré sur l'élève. Gravite autour de cet axe central la triple mission de l'école québécoise :

- Qualifier dans un monde en changement.
- Socialiser dans un monde pluraliste.
- Instruire dans un monde du savoir.

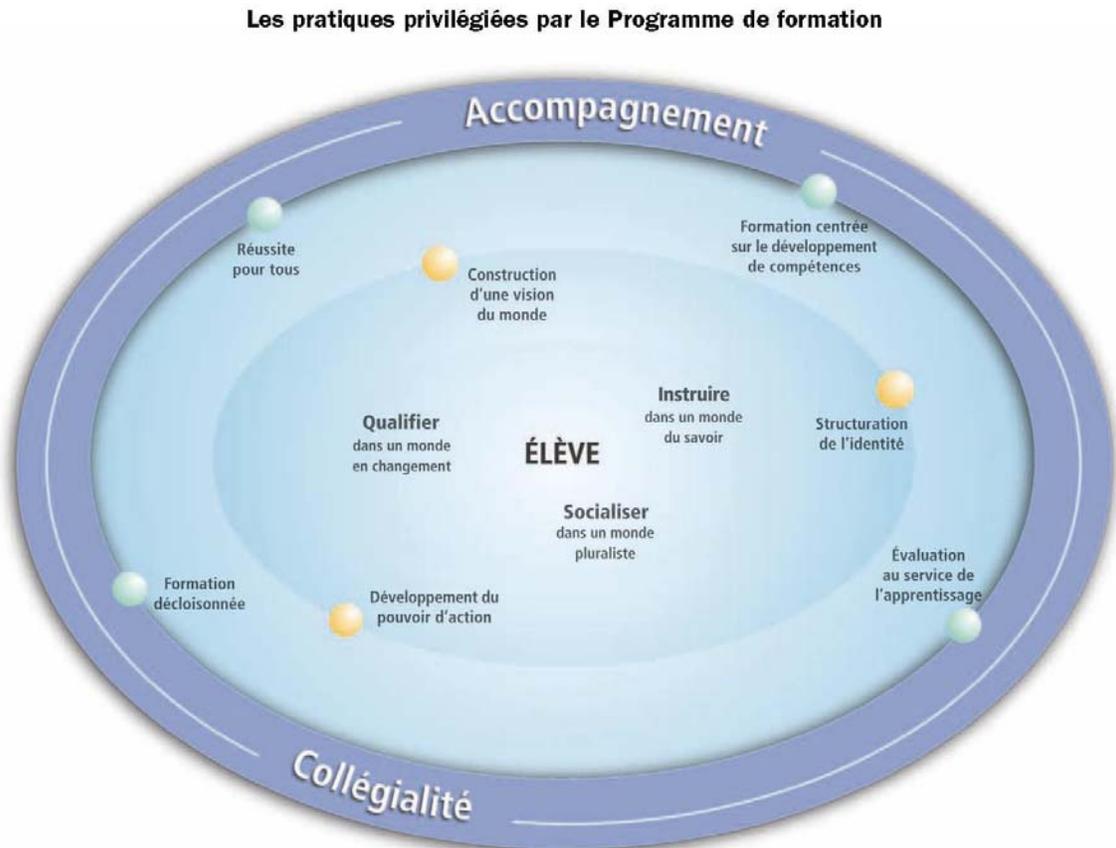
Autour de ces missions éducatives viennent s'inscrire les visées de formation de l'école québécoise, soit la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action.

Afin de soutenir la poursuite de ces visées de formation du Programme, quatre orientations servent de fondement aux interventions éducatives :

- La réussite pour tous;
- Une formation décloisonnée;
- Une formation centrée sur le développement des compétences;
- Une évaluation au service de l'apprentissage.

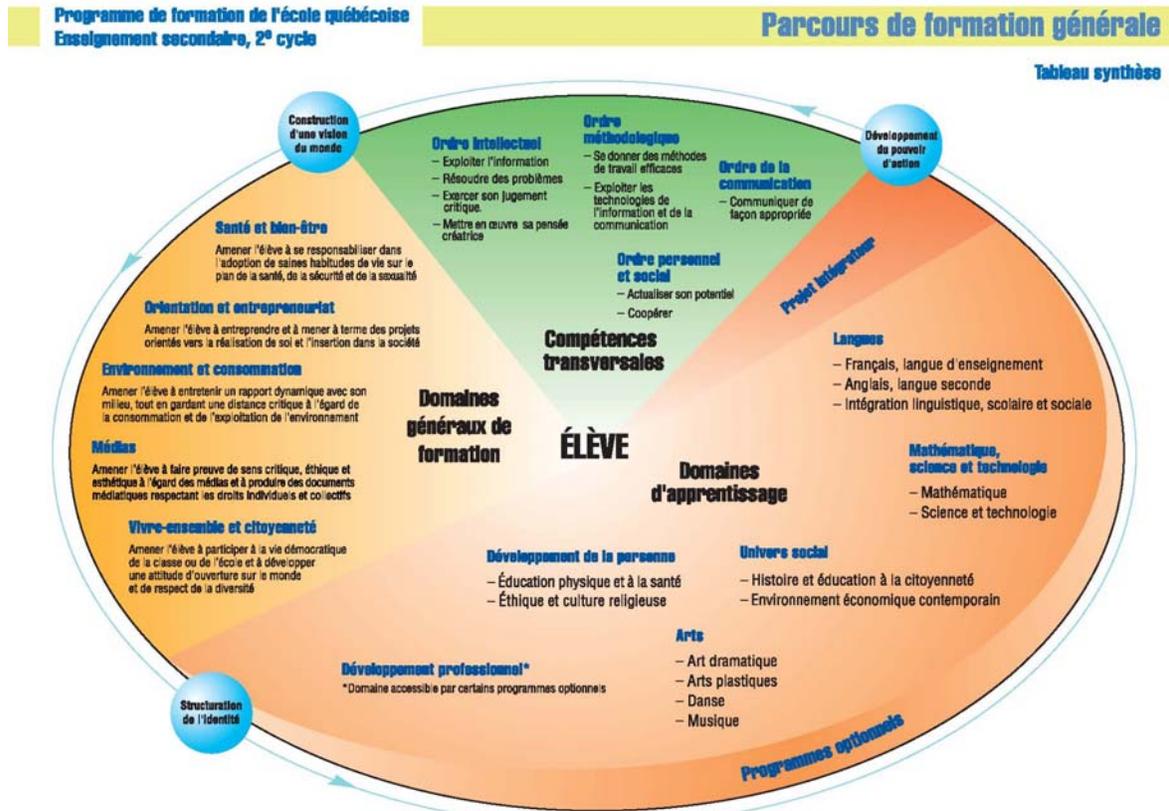
Finalement, le Ministère souligne le fait que bien qu'il lui appartienne de fixer les orientations du système éducatif, il revient aux acteurs scolaires d'en définir les modalités de mise en œuvre. Les modèles théoriques desquels s'est inspiré le Ministère pour définir les grandes orientations du programme, basées sur les approches cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes, ne préjugent en rien de la diversité des approches pédagogiques qu'un enseignant peut adopter selon son expérience et son jugement pédagogique pour s'y conformer. Il souligne cependant que pour réaliser un tel mandat, les acteurs scolaires auraient avantage à s'appuyer sur une pratique professionnelle basée sur leur collégialité et l'accompagnement des élèves.

En somme, les pratiques privilégiées par le Programme de formation peuvent être résumées par le schéma suivant :



Source : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, chapitre 1 : *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 18.

Conçu comme un système, le Programme de formation s’articule autour de trois éléments essentiels : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d’apprentissage. Nous pouvons en apprécier l’organisation et le contenu dans la vue d’ensemble suivante :



Source : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, chapitre 1 : *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 29.

Domaines généraux de formation

Cette appellation réfère aux grandes problématiques auxquelles les jeunes devront faire face, individuellement et collectivement. Les domaines généraux de formation permettent de cerner les apprentissages essentiels au développement d'un regard lucide sur les grandes composantes de la réalité. Ils ont été retenus pour leur capacité à stimuler les talents et la créativité de chaque individu. Ces grands enjeux ont été classés en cinq domaines :

- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Environnement et consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté.

Il importe de noter que ces domaines généraux de formation, bien qu'ils traitent de problématiques particulières, sont, dans les faits, interdépendants et visent à couvrir l'ensemble de la réalité à laquelle doit s'adapter le citoyen d'aujourd'hui.

Compétences transversales

Autrefois connues sous le nom de capacités génériques, les compétences transversales peuvent être définies comme l'ensemble de compétences cognitives permettant à l'élève de relier diverses connaissances pour s'adapter à son environnement, s'y développer et y intervenir efficacement. Dans le Programme de formation de l'école québécoise, neuf compétences transversales ont été retenues :

- Exploiter l'information.
- Résoudre des problèmes.
- Exercer son jugement critique.
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice.

- Se donner des méthodes de travail efficaces.
- Exploiter les technologies de l'information et de la communication.
- Actualiser son potentiel.
- Coopérer.
- Communiquer de façon appropriée.

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, mais elles possèdent le caractère distinctif de traverser les frontières disciplinaires. Elles mobilisent, au profit d'une même situation, des ressources provenant de plus d'une discipline. Les compétences transversales mettent à profit différentes composantes du savoir-agir : facettes intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et communicationnelles. Elles doivent être vues comme complémentaires les unes par rapport aux autres et peuvent souvent s'enchaîner au sein d'une seule et même situation d'apprentissage.

Domaines d'apprentissage

Dans une perspective de formation de base commune et en continuité avec les programmes de l'enseignement du primaire et du premier cycle du secondaire, nous retrouvons, au deuxième cycle du secondaire, les domaines d'apprentissage déjà présents aux cycles antérieurs : domaines des langues, de l'univers social, des arts, du développement de la personne ainsi que de la mathématique, de la science et de la technologie auxquels s'ajoute, pour le deuxième cycle du secondaire, le domaine du développement professionnel. Chaque domaine regroupe différents programmes, et chaque programme est conçu selon deux ou trois compétences disciplinaires. Ces compétences doivent être atteintes avec satisfaction à la fin d'une année scolaire.

Projet intégrateur

Ce programme est un ensemble structuré d'activités visant des apprentissages complexes qui doivent déboucher sur une production concrète et dont l'idée première part nécessairement des centres d'intérêt de l'élève. On s'attend à ce que la production visée requière plusieurs semaines de réalisation et puisse prendre différentes formes : essai, œuvre d'art, spectacle de danse ou de théâtre, recherche à caractère scientifique, construction d'un objet technologique, organisation d'un événement, etc. Le projet doit avoir une portée pédagogique et cibler certains apprentissages dont l'intention sous-jacente doit avoir été déterminée, dans une large mesure, par l'élève lui-même. Quant au caractère intégrateur du projet, il s'inscrit tout à fait dans l'approche par compétences et ouvre sur la recherche de conditions propices au transfert. Il implique la capacité d'établir clairement des liens entre ses apprentissages, à les recombinaison de multiples façons et à en tirer profit pour s'adapter à des situations nouvelles.

Comparaison du Programme de formation de l'école québécoise avec l'ancien curriculum du secondaire

La mise en place du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) sous-tend l'idée que des changements ont été apportés à l'ancien curriculum du secondaire, dans lequel figuraient les programmes d'études (chaque programme correspondait à un cours). Graduellement remplacés, depuis 2005, les programmes étaient conçus de manière autonome et n'interagissaient pas les uns avec les autres, raison pour laquelle aucun document ne donne une idée générale des programmes et des diverses orientations de l'ancien curriculum.

Afin de comparer les tenants et les aboutissants de ces deux types de programmes, et d'en faire sortir les distinctions, la partie suivante présente synthétiquement les grandes caractéristiques des programmes d'études et du Programme de formation de l'école québécoise. Un tableau synthèse de cette comparaison est proposé en annexe³.

Pour en faciliter la consultation, la présente partie est scindée en neuf sections abordant chacune un ou des aspects novateurs de l'actuel Programme de formation. Dans une volonté de synthétisation, seules les principales distinctions et nouveautés y sont exposées.

Cette comparaison constitue un outil de consultation utile et rapide, et nous ne prétendons en aucun cas à son exhaustivité. Pour des détails ou des précisions concernant l'une ou l'autre des sections abordées, se référer aux documents accessibles sur le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport⁴.

³ Un tableau synthèse de la comparaison du Programme de formation de l'école québécoise avec l'ancien curriculum du secondaire peut être consulté à l'annexe 1.

⁴ Les programmes d'études de l'ancien curriculum peuvent être consultés sur le site Internet du MELS : http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/dp/programmes_etudes/programmes.htm.
Le Programme de formation de l'école québécoise peut être consulté sur le site Internet du MELS : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>.

Parcours de formation menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires

- **Ancien curriculum** : un seul parcours était offert à l'élève pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.
- **PFEQ** : au deuxième cycle du secondaire (qui correspond désormais aux 3^e, 4^e et 5^e années du secondaire), le Programme de formation diversifie les cheminements scolaires et explore les champs d'intérêt des élèves au moyen de deux parcours menant au diplôme d'études secondaires : un parcours de formation générale et un parcours de formation générale appliquée.

On trouvera un aperçu du temps dévolu à l'enseignement des matières obligatoires et optionnelles au deuxième cycle dans le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (c. I-13.3, r.8⁵).

Sanction des études

- **Avant le 1er mai 2007** : pour obtenir son diplôme d'études secondaires, l'élève devait accumuler au moins 54 unités de la 4^e ou de la 5^e secondaire. Parmi ces unités, il devait y avoir au moins 20 unités de la 5^e secondaire et les unités suivantes :
 - 6 unités de la langue d'enseignement de la 5^e secondaire;
 - 4 unités de français, langue seconde de la 5^e secondaire ou d'anglais, langue seconde de la 4^e secondaire;
 - 4 unités d'histoire du Québec et du Canada de la 4^e secondaire.

⁵ Voir à ce propos l'article 23.1 du *Régime*, qui peut être consulté sur le site Internet des Publications du Québec : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm.

- **Du 1^{er} mai 2007 au 30 avril 2010 (période transitoire) :** pour obtenir son diplôme d'études secondaires, l'élève doit accumuler au moins 54 unités de la 4^e ou de la 5^e secondaire. Parmi ces unités, il doit y avoir au moins 20 unités de la 5^e secondaire et les unités suivantes :
 - 6 unités de la langue d'enseignement de la 5^e secondaire;
 - 4 unités de la langue seconde de la 5^e secondaire;
 - 4 unités de mathématique de la 4^e secondaire;
 - 4 unités de sciences physiques de la 4^e secondaire;
 - 4 unités d'histoire du Québec et du Canada de la 4^e secondaire.

- **À compter du 1^{er} mai 2010 :** pour obtenir son diplôme d'études secondaires, l'élève devra accumuler au moins 54 unités de la 4^e ou de la 5^e secondaire. Parmi ces unités, il devra y avoir au moins 20 unités de la 5^e secondaire et les unités suivantes :
 - 6 unités de la langue d'enseignement de la 5^e secondaire;
 - 4 unités de la langue seconde de la 5^e secondaire;
 - 4 unités de mathématique de la 4^e secondaire;
 - 4 unités de science et technologie ou 6 unités d'applications technologiques et scientifiques de la 4^e secondaire;
 - 4 unités d'histoire et éducation à la citoyenneté de la 4^e secondaire;
 - 2 unités d'arts de la 4^e secondaire;
 - 2 unités d'éthique et culture religieuse ou d'éducation physique et à la santé de la 5^e secondaire.

Programmes d'études, domaines d'apprentissage et domaines généraux de formation

- **Ancien curriculum :** les élèves de la 1^{re} secondaire suivaient une formation axée sur plusieurs programmes d'études contenant chacun plusieurs objectifs généraux et terminaux. Au nombre de vingt dès la première année du secondaire, les programmes d'études s'élevaient jusqu'à trente en 5^e secondaire. Un tel découpage avait entraîné un « morcellement des savoirs et

favorisé une approche éclatée de l'apprentissage et de l'enseignement⁶ ». Autrement dit, les compétences acquises dans une discipline n'étaient pas toujours mises à profit dans d'autres cours.

- **PFEQ** : le Programme de formation propose une structure de curriculum scolaire conçue de façon à proposer une approche à la fois plus simple, plus souple et insistant sur l'importance des liens interdisciplinaires.

D'une part, la trentaine de programmes d'études de la 5^e secondaire a été regroupée en six domaines d'apprentissage afin de décloisonner les apprentissages et de favoriser une vision d'ensemble des disciplines. Ces domaines invitent les enseignants à une lecture dynamique et croisée des compétences et du contenu de formation propres à chaque programme disciplinaire. De plus, l'idée de regrouper des disciplines connexes au sein d'un même domaine d'apprentissage permet à l'élève de réinvestir les savoirs acquis dans d'autres contextes et facilite les ponts entre les disciplines. L'impact recherché est d'amener les élèves à créer des liens non seulement entre leurs apprentissages, mais aussi avec les situations de leur vie quotidienne et sociale.

À titre d'exemple, les élèves pourraient être amenés à développer des compétences du programme de français ainsi que des compétences transversales en faisant une analyse critique des habitudes alimentaires des jeunes. Proposer une hypothèse de départ, se documenter, concevoir un sondage, analyser les résultats et produire un rapport pour en débattre les conclusions constituent des situations d'apprentissage faisant appel à des compétences propres à la discipline du français, mais également à d'autres compétences (disciplinaires ou transversales). Une telle situation d'apprentissage lui permet de comprendre les conséquences de ses choix alimentaires sur sa santé, ce qui correspond aux axes de développement du domaine général de formation *Santé et bien-être*.

D'autre part, les domaines généraux de formation constituent une nouveauté du Programme de formation, leur objectif étant de développer le regard critique de l'élève par rapport aux grands enjeux du monde dans lequel il vit et de l'amener à « relier divers champs de connaissance⁷ ». Ultimement, cette intégration des domaines généraux de formation devrait avoir pour conséquence un élargissement de la culture, une compréhension du monde environnant

⁶ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, chapitre 1 : *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 1.

⁷ *Ibid.*, chapitre 2 : *Domaines généraux de formation*, p. 4.

plus solide et une estime de soi renforcée par l'implication concrète de l'élève dans son apprentissage.

- **Nouveautés** : simplification de la structure du Programme de formation; accent mis sur les liens entre les disciplines; développement du regard critique de l'élève; situations lui permettant de faire des liens entre ses apprentissages et sa vie sociale.

Habilités et compétences transversales

- **Ancien curriculum** : le cloisonnement disciplinaire des programmes d'études ne favorisait guère la mise en commun des habiletés acquises tout au long du cursus scolaire. En l'occurrence, les capacités propres à la mathématique étaient mises à profit principalement dans cette seule discipline. De plus, comme chaque habileté était suscitée dans un contexte spécifique, l'élève n'était pas appelé à la « réinvestir » dans d'autres disciplines. Le cloisonnement des disciplines occasionnait un cloisonnement des habiletés.
- **PFEQ** : l'expression « compétence transversale » réfère aux capacités, aux habiletés et aux outils développés par l'élève au sein de toutes les disciplines. Il s'agit d'un savoir-agir fondé sur l'utilisation d'un ensemble de ressources qui permettent à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant. Ces compétences sont complémentaires les unes par rapport aux autres, car toute situation complexe fait appel à plusieurs d'entre elles à la fois.

L'aspect novateur du Programme de formation est d'élargir le cadre de référence de l'élève en lui permettant de traverser les frontières de sa discipline et de mobiliser des compétences acquises dans toutes les disciplines.

Par exemple, dans un monde caractérisé par un accroissement rapide des technologies de l'information et par un accès facilité à ces dernières, le développement de la compétence transversale *Exploiter l'information* est souhaité. L'élève doit non seulement savoir repérer l'information, confronter les données et juger de leur pertinence, mais aussi apprendre à les organiser et à les synthétiser afin d'en tirer profit.

Mais encore, le développement et la mise en commun des compétences transversales visent une meilleure métacognition de l'élève (raisonnement dynamique). Habitué à réfléchir sur son

processus d'apprentissage par des exercices de retour sur sa méthode de travail et à déterminer lesquelles de ses compétences s'avèrent les plus utiles dans un contexte donné, il sera mieux outillé pour sa réussite, car plus autonome dans ses apprentissages.

Enfin, le Programme de formation insiste sur l'importance d'éprouver les compétences de l'élève par des mises en contexte qui susciteront ses différentes ressources (personnelles, intellectuelles, stratégiques, etc.). En développant, au sein de toutes les disciplines, des habiletés, mais surtout en les exerçant dans différents contextes, l'élève acquerra un bagage de savoirs (savoir-faire, savoir-vivre, savoir-être, etc.) qui l'accompagnera sa vie durant.

- **Nouveautés :** mobilisation, dans une discipline, des compétences transversales développées dans les différents domaines d'apprentissage et qui traversent les frontières disciplinaires (polyvalence des compétences); processus autoréflexif de l'élève l'amenant à plus d'autonomie et de métacognition; amélioration de la méthode de travail.

Évaluation des habiletés et évaluation des compétences

- **Ancien curriculum :** les modalités d'évaluation de l'ancien curriculum étaient adaptées aux apprentissages proposés dans les programmes d'études. Ces modalités permettaient à l'enseignant d'évaluer la progression de l'élève par rapport à la matière apprise, de façon à lui permettre d'acquérir la meilleure formation de base possible. L'apprentissage devait dépasser l'idée de la simple acquisition de connaissances : « C'est plutôt l'examen, la communication, la représentation, le raisonnement et l'utilisation d'une variété d'approches pour résoudre un problème [qui étaient recherchés⁸] ». Cette diversification des moyens d'évaluation devait imprégner toute la planification de l'évaluation pédagogique. L'acquisition de compétences y était déjà essentielle.
- **PFEQ :** le Programme de formation renchérit l'idée selon laquelle l'évaluation ne doit pas consister en des réponses apprises par cœur à des questions objectives ou autres. Au contraire, elle permet d'abord de déterminer le niveau de développement de l'élève par rapport à une compétence et d'apporter les changements nécessaires à sa séquence d'apprentissage. Toute

⁸ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme d'études. Mathématique 514. Enseignement secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, p. 8.

compétence est développée en mettant en commun les caractéristiques multiples d'une situation.

Pour développer une compétence dans la pratique d'un sport comme le hockey, il ne suffit pas de mémoriser les règles du jeu, puis les techniques du patinage et le maniement du bâton. C'est dans l'action que l'élève acquiert les connaissances et les habiletés propres à ce sport.

Pour développer une compétence en français, il ne suffit pas d'apprendre les règles par cœur. C'est dans la lecture et l'écriture de textes variés et dans la communication orale que l'élève acquiert les connaissances et les habiletés propres à la langue. Par exemple, pour dynamiser l'apprentissage des règles de base du français, l'élève doit non seulement s'informer sur le sujet par le biais de divers médias, mais aussi poser un regard critique sur les règles apprises et les éprouver dans des textes de son cru.

Ce genre de situation d'évaluation ne réduit en rien la quantité ni la qualité des connaissances disciplinaires, mais il accorde une place de choix à des stratégies (affectives, cognitives et métacognitives) qui sont de la responsabilité de l'élève.

Le fait d'associer l'élève à son évaluation le responsabilise au regard de sa formation et lui permet d'atteindre l'autonomie désirée. Le rôle de l'enseignant est de mesurer le développement des connaissances acquises dans la discipline et d'en faire part à l'élève pour qu'il progresse. Il va sans dire que cette façon d'évaluer l'élève et de le faire progresser en le faisant participer activement à son apprentissage s'applique à toutes les disciplines : l'élève met à profit connaissances et compétences en s'entraînant à un sport, mais aussi en résolvant des problèmes mathématiques ou en appliquant les règles de français dans des textes de son cru sur une variété de thèmes.

Trois objets d'évaluation interdépendants ont été choisis pour juger du développement des compétences disciplinaires :

- 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 nécessaires mais non disponibles;
- L'aptitude à expliciter son cheminement et ses choix dans le traitement de la situation.

Notons que l'évaluation des compétences transversales porte sur ces trois mêmes objets. Il importe toutefois qu'ils soient observés dans divers contextes (disciplinaires, pluridisciplinaires ou extrascolaires) afin de pouvoir porter le jugement le plus juste possible sur l'état de leur développement. Ainsi, la compétence *Exploiter l'information* pourrait être appliquée 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.

Du reste, la réussite ou l'échec de l'élève ne dépend pas de la somme des évaluations de l'année, mais bien du résultat de l'évaluation finale. C'est ce dernier qui permettra d'établir le constat de l'atteinte des compétences. Autrement dit, après être passé par les situations d'apprentissage A, puis B et enfin C, c'est le résultat de la situation d'évaluation terminale qui importe, et non la somme des parties ($A + B + C = D$) des trois situations d'apprentissage.

Le document *Échelles des niveaux de compétence*⁹ et la mise en place du bilan des apprentissages à la fin de chaque année scolaire du deuxième cycle permettent d'ailleurs d'établir un constat sur l'atteinte des compétences de l'élève. Les échelles permettent une appréciation claire et uniforme du niveau de compétence atteint par l'élève (qui doit impérativement avoir atteint, pour réussir un cours, le niveau trois sur cinq pour chacune des compétences du cours), alors qu'à l'aide du bilan l'enseignant peut constater le degré d'avancement de l'élève pour lui permettre de poursuivre le développement de ses compétences.

- **Nouveautés :** évaluation permettant d'acquérir des connaissances tout en mesurant l'état des compétences; évaluation permettant à l'élève de participer activement à sa réussite et d'atteindre une plus grande autonomie; ajout d'outils qui aident à mesurer l'acquisition des compétences chez l'élève (échelles des niveaux de compétence et bilan des apprentissages).

⁹ Un exemple d'échelles des niveaux de compétence en français, langue d'enseignement, au deuxième cycle du secondaire, peut être consulté à l'annexe 2.

Apprentissages

- **Ancien curriculum :** au sein des programmes d'études, l'apprentissage ne devait pas se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances théoriques, mais il devait favoriser d'autres habiletés et attitudes. Pour ce faire, l'utilisation de médias autres que les papier-crayon était encouragée (discussion, travail d'équipe, entrevue, autoévaluation, ordinateur). Par ailleurs, la note finale de l'élève était le résultat d'un calcul arithmétique de l'ensemble des évaluations d'apprentissage, la somme de celles-ci déterminant sa réussite ou son échec. La réflexion sur la pratique était déjà un objectif de base.
- **PFEQ :** le Programme de formation privilégié, en cours d'apprentissage, une rétroaction sur les évaluations de l'élève, à l'aide d'outils comme des grilles d'appréciation et des listes de vérification.

Les connaissances théoriques demeurent un enjeu dans l'apprentissage de l'élève, l'enseignement magistral n'étant pas banni. Toutefois, la nouveauté est de placer les élèves dans des situations ou devant des exercices grâce auxquels ils pourront générer une séquence d'apprentissage. Concrètement, c'est le *processus* par lequel l'élève développe un apprentissage qui importe, le résultat et les connaissances constituant des moyens par lesquels il acquiert une méthode efficace pour apprendre.

Les bienfaits de toute situation d'apprentissage sont maximisés lorsqu'elle exige des justifications ou des réponses à des questions d'approfondissement (plutôt que des réponses courtes ou à des questions objectives). Par ailleurs, elle doit être signifiante, en ce sens qu'elle doit toucher l'élève dans ses préoccupations, piquer sa curiosité et l'inviter à la réflexion. Elle doit aussi être complexe, c'est-à-dire mobiliser plusieurs compétences, représenter un défi intellectuel et favoriser la prise de risques. Bref, toute situation d'apprentissage encourage l'élève à demeurer actif, à puiser dans son bagage d'expériences, à faire preuve de créativité et d'initiative, et à l'enrichir de nouveaux savoirs. Plus la situation d'apprentissage mobilisera de compétences, plus elle sera bénéfique pour l'élève.

- **Nouveautés :** importance de la rétroaction pour que l'élève comprenne ses faiblesses et progresse; importance de proposer à l'élève de multiples situations d'apprentissage; insistance sur des questions à développement; insistance sur des situations d'apprentissage signifiantes, complexes et encourageant l'élève à être actif intellectuellement.

Pédagogie et pratique d'enseignement

- **Ancien curriculum :** les programmes d'études insistaient sur la place de la pratique et des exercices dans l'apprentissage de l'élève afin de lui permettre, selon la discipline, d'acquérir des habiletés dépassant la simple connaissance théorique. Dans le programme de français, en l'occurrence, on insiste sur la pratique de la lecture : « Les habiletés de l'élève se développent si on lui fournit des occasions fréquentes et régulières de lire, d'écrire et de communiquer oralement¹⁰. »

Le rôle de l'enseignant était de fournir à l'élève des exercices favorisant l'initiative, la réflexion et l'acquisition de connaissances.

- **PFEQ :** le Programme de formation ne transforme pas la pratique d'enseignement, mais il revient sur l'importance que l'élève puisse prendre une part plus active dans son apprentissage. C'est le rôle principal de l'enseignant de permettre à l'élève de progresser en l'amenant à s'investir dans sa propre réussite, à développer son autonomie et à réfléchir de façon dynamique sur sa propre stratégie d'apprentissage. En lui proposant des exercices à son niveau, mais comportant un défi intellectuel, l'enseignant tient un rôle de guide qui pousse l'élève à prendre conscience de ses capacités. Plutôt que de lui donner la réponse à sa question, il le met sur la piste et lui fait découvrir les moyens pour qu'il trouve, de son propre chef, la solution à son problème. L'enseignant apparaît donc comme l'une des ressources mises à la disposition de l'élève. Ses pairs, la technologie, les ressources disponibles dans son établissement (personnel, bibliothèque, etc.) constituent d'autres moyens par lesquels il développe des compétences.

Dans la mesure du possible, l'enseignant adapte son enseignement à l'élève, lui proposant des situations d'apprentissage s'ajustant à ses forces, à ses faiblesses et à ses centres d'intérêt. En

¹⁰ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1995, p. 3.

tant que « [m]édiateur, il doit favoriser un climat de confiance, s'adapter aux besoins d'apprentissage des élèves et leur apporter le soutien nécessaire pour qu'ils connaissent de véritables réussites¹¹ ». Et pour atteindre ces réussites, l'enseignant est celui qui fait preuve d'inventivité pour établir des liens entre les domaines généraux de formation et les compétences transversales dans les situations d'apprentissage variées qu'il propose. Il y a sans doute moins d'heures consacrées à la théorie, l'objectif étant de mettre davantage l'élève à la tâche, de même que d'insister sur la pratique et l'exploitation concrète des compétences.

De concert avec ses collègues de la même discipline, des autres disciplines et des autres cycles, l'enseignant guide l'élève dans son processus d'apprentissage. L'enseignant considère ainsi comme une source d'enrichissement mutuel les expériences et les outils de ses collègues. Pour soutenir l'élève et le faire cheminer, la communication entre les enseignants, de même qu'avec la direction, est primordiale.

- **Nouveautés** : enseignement adapté à l'élève; enseignant qui agit comme guide qui met en action le sens de l'autonomie de l'élève; enseignant qui travaille de concert avec ses collègues; enseignant qui varie les situations d'apprentissage.

Média et exploitation de l'information

- **Ancien curriculum** : les programmes d'études mentionnaient déjà le recours à différents médias pour la réalisation des travaux proposés à l'élève. Toute activité de formation devait amener l'élève à s'interroger, à exercer sa pensée critique, à raisonner de manière dynamique. La mise en commun des informations recueillies au moyen de divers médias, mais surtout la comparaison de celles-ci, exerçait le jugement critique de l'élève.

Les programmes d'études rappelaient aussi les bénéfices liés à l'exploitation des médias et des nouvelles technologies : « La révolution des médias modernes fait entrer l'actualité internationale dans nos foyers [...]. Ce phénomène nous permet de nous familiariser avec d'autres civilisations. Il devrait conduire à une meilleure compréhension de l'évolution des

¹¹ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle, chapitre 5 : Domaine des langues, Français, langue d'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 11.

sociétés et faciliter leur rapprochement¹². » Ainsi, c'est notamment l'ouverture sur le monde et le développement du jugement critique que favorisait le recours aux médias.

- **PFEQ** : le développement exponentiel des nouvelles technologies et des médias, notamment le réseau Internet, n'a pu qu'accroître cette ouverture sur le monde. Le Programme de formation rappelle toutefois que cette facilité d'accès à l'information va de pair avec la responsabilité qu'a l'élève de réfléchir sur cette information et de savoir en juger la qualité. Constamment soumis à de l'information, l'élève doit apprendre à exercer son jugement critique, à remettre en question les renseignements qu'il obtient.

À partir du moment où il a accès à une mine d'informations provenant d'horizons divers, l'élève doit cultiver son jugement critique, mais aussi se positionner par rapport au monde qui l'entoure. Il doit réfléchir sur sa place et celle de sa société dans une perspective mondiale. L'élève est donc amené à exploiter l'information de façon prudente afin de mieux saisir sa place et son rôle dans son environnement, sa province, son pays et son monde. C'est d'ailleurs tout un questionnement sur la citoyenneté que sous-tend cette ouverture sur le monde (en témoigne l'implantation du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*).

- **Nouveautés** : importance d'exercer son jugement critique dans un monde où l'information est partout; importance de se questionner sur la place que l'élève occupe dans le monde.

Projet intégrateur

- **PFEQ** : absente dans l'ancien curriculum, l'idée d'offrir aux élèves l'occasion de s'engager dans l'élaboration d'un projet stimulant ayant pour objet la mise à profit des connaissances et des compétences acquises au cours de leur cheminement scolaire est nouvelle. Le *Projet intégrateur* vise à faire prendre conscience à l'élève du bagage de savoirs variés qu'il a acquis tout au long de ses études secondaires, de manière à l'amener à « établir des liens entre les connaissances et [à] les réorganiser¹³ ». Similaire à l'épreuve synthèse de programme au collégial, ce programme s'inscrit dans l'approche par compétences, puisqu'il constitue

¹² QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme d'études. Secondaire. Le 20^e siècle, histoire et civilisations*, Québec, ministère de l'Éducation, 1988, p. 13.

¹³ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, p. 15.

l'aboutissement d'une formation ayant mis l'accent sur l'importance de suivre une démarche rigoureuse et de faire un retour métacognitif sur les connaissances acquises et les compétences développées. Le sujet du *Projet intégrateur* est déterminé par l'élève et approuvé par son enseignant.

Exemple de projet¹⁴ : Création d'un site Internet pour sensibiliser les personnes aux risques associés à la conduite dangereuse. L'élaboration d'un tel projet touche trois domaines généraux de formation (*santé et bien-être, médias, vivre-ensemble et citoyenneté*), permet d'exploiter conjointement plusieurs compétences transversales (*exploiter l'information, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, exploiter les TIC, communiquer de façon appropriée*) et met à profit trois domaines d'apprentissage (*des langues, des arts, ainsi que de la mathématique, de la science et de la technologie*).

¹⁴ D'autres exemples de projets intégrateurs sont proposés sur le site Internet *Zoom sur l'expertise pédagogique* : <http://zoom.animare.org/zoom>.

Compte rendu des rencontres-terrain

Cette partie du rapport présente un regroupement des réponses fournies par des élèves et des enseignants du milieu secondaire rencontrés¹⁵. Il est important de noter que les réponses données aux membres du comité proviennent d'un échantillonnage très restreint; seulement deux écoles secondaires ont été visitées. Les informations rapportées dans cette partie représentent une série de réponses entendues régulièrement des répondants. Les objectifs rattachés à ces rencontres étaient les suivants :

- **Observer de façon concrète l'application des visées du Programme de formation de l'école québécoise.**
- **Relever les caractéristiques de l'élève issu du nouveau pédagogique, élève qui fera son entrée au collégial en 2010.**

Application des visées du Programme de formation de l'école québécoise

Lors des visites, nous nous sommes penchés sur l'application des visées du Programme de formation de l'école québécoise. Les enseignants ont élaboré des stratégies pédagogiques qui répondent aux caractéristiques des élèves et également aux visées des programmes du MELSL. Voici les principaux propos recueillis et observations réalisées :

- L'élève est davantage acteur (actif) que spectateur (passif) dans ses apprentissages et ses évaluations : plutôt que de seulement recevoir un enseignement ou un résultat d'évaluation, l'élève participe pleinement à ces processus.
- La tâche demandée à l'élève est complexe. Pour qu'il soit en mesure de la réaliser, il doit mobiliser plusieurs savoirs à partir de plusieurs contextes différents. C'est un processus continu qui peut se développer sur plusieurs heures de cours.

¹⁵ Les questionnaires utilisés lors des rencontres-terrain peuvent être consultés à l'annexe 3.

- Certains enseignants travaillent, en collaboration avec leurs pairs, sur d'autres domaines d'apprentissage, ce qui amène plus de liens entre les divers cours et disciplines.
- Le cours magistral n'occupe plus la même place qu'auparavant. Employé sur une plus courte période, il sert d'introduction à la tâche ou comme retour sur les apprentissages.
- L'enseignant est amené à recourir à des stratégies pédagogiques variées (pédagogie active, projet, cours magistral, utilisation des TIC, etc.).
- L'enseignant utilise des questions d'approfondissement (à développement) dans les travaux et les examens. L'élève doit faire une démarche d'analyse et de compréhension pour y répondre.
- Les méthodes utilisées pour venir en aide à l'élève qui éprouve des difficultés sont variées : midi-récupération, aide des pairs, aide individuelle de l'enseignant, etc.

À propos de l'évaluation des apprentissages dans le renouveau pédagogique

- Dès le début du processus d'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les renseignements suivants : énoncé de la compétence à développer, critères d'évaluation de la tâche, échelons de compétence (A à E) reliés aux critères d'évaluation. Par conséquent, les élèves connaissent les attentes de l'enseignant quant au travail à réaliser qui sera évalué¹⁶.
- L'évaluation est continue et peut s'étendre sur plusieurs heures de cours. L'élève est évalué tout au long de son cheminement, et ce, autant sur des compétences disciplinaires que sur des compétences transversales.
- L'évaluation porte sur un problème concret, c'est-à-dire rattaché à la vie courante ou au domaine public, idéalement en relation avec les domaines généraux de formation.

Par exemple, les élèves pourraient chercher des solutions pour diminuer la consommation d'eau potable dans leur ville ou leur village. Cette problématique, qui peut être abordée à travers une ou plusieurs disciplines et donner lieu à des tâches

¹⁶ Un exemple de grille d'évaluation et d'échelons de compétence peut être consulté à l'annexe 4.

variées, rejoint l'axe de développement *Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable* du domaine général de formation *Environnement et consommation*¹⁷.

- Une évaluation sommative des connaissances ne permet pas de déterminer le niveau de compétence atteint par l'élève. Le développement et l'évaluation des connaissances se font à travers le développement et l'évaluation des compétences.

Par exemple, en éducation physique et à la santé, l'enseignant n'évalue pas les connaissances des règles du badminton à travers des examens théoriques, mais il les valide dans l'action, c'est-à-dire par la pratique active du sport. L'apprentissage est mixte : il combine la théorie et la pratique, les règles étant mises à profit et évaluées à travers l'activité. Cette tâche donne aussi l'occasion à l'enseignant d'évaluer une compétence transversale, soit la capacité à travailler en équipe lors des matchs en double.

- L'évaluation des connaissances est souvent utilisée à des fins formatives et diagnostiques (au début de l'année pour connaître le niveau des élèves, par exemple).
- L'évaluation par compétences, telle qu'elle est prescrite, n'est pas encore pleinement appliquée par tous les enseignants. C'est en cheminement et en évolution.

Caractéristiques de l'élève issu du nouveau pédagogique

À la suite de la compilation des nombreuses réponses reçues lors des entrevues, nous avons dressé le portrait (caractéristiques, attentes et inquiétudes de l'élève vis-à-vis du milieu collégial) le plus représentatif possible de l'élève ayant suivi le Programme de formation de l'école québécoise. Voici les principales caractéristiques relevées.

Portrait de l'élève

¹⁷ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre d'évaluation. Version préliminaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 9.

- Lors des situations d'apprentissage et d'évaluation, l'élève est amené à réfléchir davantage et à trouver les réponses par lui-même. Il développe son autonomie et est le principal responsable de son apprentissage.
- L'élève a une tendance pragmatique.
- L'élève est amené à faire de l'autoévaluation et de l'autocorrection.
- La débrouillardise est encouragée et développée. L'élève est amené à trouver les informations et les réponses à ses questions à l'aide de plusieurs sources d'information, telles que les enseignants, les autres élèves, Internet, etc.
- Le jeune d'aujourd'hui est un citoyen du monde. Il fait preuve d'ouverture et de curiosité. Il est informé de certains sujets d'actualité et il est capable d'en parler.
- L'élève veut connaître le pourquoi des choses; la tâche à accomplir doit être concrète et significative à ses yeux.
- L'élève veut savoir ce sur quoi il est évalué.
- L'élève s'attend à avoir une rétroaction ponctuelle de l'enseignant sur ses progrès, ses défis et sa compréhension de la matière.
- L'élève a une capacité de communication accrue et est actif en classe.
- L'élève n'a pas de difficulté à exprimer ses idées.
- La qualité de son français, particulièrement à l'écrit, laisse à désirer.
- L'élève travaille régulièrement en équipe et par projets. Il développe des aptitudes de travail d'équipe telles que la coopération, l'entraide et le partage équitable des tâches. Il est responsable dans les travaux d'équipe, mais il manque d'autonomie lorsqu'il doit travailler seul.

- L'élève est stimulé par la diversité des activités et des stratégies d'apprentissage (travail par projets, travail individuel, utilisation de différentes TIC, etc.). Lors des cours magistraux, il a de la difficulté à se concentrer sur une longue période, ce qui amène une perte d'attention et de motivation en classe.
- L'élève utilise les technologies de l'information et de la communication (TIC) sur une base régulière, et elles font partie de sa réalité quotidienne. Par contre, elles doivent être variées et demeurer un support, et non une finalité, lors de leur utilisation en classe.
- L'élève a de la difficulté à créer des liens entre les cours.
- L'élève a besoin de sentir un encadrement souple, d'avoir des consignes précises et d'être guidé par les enseignants dans ses apprentissages.
- L'autonomie des élèves n'est pas à la hauteur des attentes des enseignants ni des exigences du Programme de formation de l'école québécoise.
- L'élève trouve long et laborieux de documenter son processus de réflexion et d'apprentissage.

Les renseignements obtenus lors de nos visites permettent de mieux comprendre l'environnement dans lequel l'élève vit quotidiennement. Que ce soit quant aux nouvelles méthodes d'évaluation, à l'utilisation des TIC ou aux différentes stratégies pédagogiques, le Programme de formation de l'école québécoise a amené plusieurs changements dans les habitudes des enseignants et des élèves.

Finally, we questioned the students on their expectations towards the high school teaching. They shared with us their main hopes and concerns, which can be summarized as follows :

- The points awarded during the assignments should be proportional to the efforts made.
- The courses should be demanding.
- The tasks should be concrete.
- The evaluation grids should be clear.
- The students should be considered as autonomous and active in their learning.
- The teachers should be dynamic and competent.

As much as the students, the teachers will have to adjust to this new reality. It is an interesting challenge that awaits them.

Constats et recommandations

À partir des données recueillies à la suite de la lecture de divers documents et d'échanges avec différents acteurs du milieu secondaire appliquant le Programme de formation de l'école québécoise, les membres du comité retiennent les constats suivants, à partir desquels ont été formulées trois recommandations visant à faciliter l'accueil au collégial des élèves issus du nouveau pédagogique. Les constats retenus tournent autour des stratégies pédagogiques, de l'évaluation par compétences et des impacts de la mise en place du Programme de formation sur les élèves.

Stratégies pédagogiques

Les finissants du secondaire qui feront leur entrée au collégial en 2010 seront les premiers élèves issus du nouveau pédagogique. Ils sont familiers avec l'enseignement par compétences et l'intégration des TIC dans leurs activités d'apprentissage et d'évaluation. Ils ont acquis une méthodologie et des habitudes de travail en équipe sous différentes formes (travail par projets, travail coopératif, aide aux pairs, tables rondes, par exemple). Le développement des compétences transversales leur donne des outils qui favorisent le développement des compétences disciplinaires. En plus, ces jeunes sont réceptifs à une meilleure cohésion entre les diverses disciplines enseignées. À la 5^e année du secondaire, ils réalisent un projet intégrateur similaire à l'épreuve synthèse du collégial; ainsi, ils seront mieux préparés à celle exigée à la sortie des études collégiales.

Ces élèves sont habitués à des stratégies d'enseignement variées et à une participation active à leur apprentissage. Les outils informatiques font partie de leur vie. C'est pourquoi il est important de diversifier les méthodes pédagogiques : cours magistraux, travaux d'équipe, exercices, recherches, méthodes inductive et déductive, utilisation des TIC à des fins d'apprentissage, etc. Par contre, ces élèves issus du nouveau, habitués à être intégrés dans l'action, ont de la difficulté à se concentrer sur une longue période.

Les élèves sont de moins en moins patients, ils veulent savoir vite ce qu'ils ont à faire et ils travaillent rapidement. Ils peuvent démontrer de l'impatience face au rythme de la classe. Il faut capter leur attention à tout moment et ne pas leur accorder trop de temps d'attente¹⁸.

L'enseignant doit donner le goût à l'élève d'apprendre, lui préciser pourquoi il apprend. Il aide l'élève à s'améliorer et, en diversifiant ses méthodes pédagogiques, il touche à différentes compétences. Un élément majeur de motivation pour les élèves, qui est ressorti des rencontres, ne concerne pas tant les moyens employés ni la matière enseignée que le dynamisme de l'enseignant.

Avant le renouveau, c'était le prof qui parlait : c'était le « maître » de la classe. Avec le renouveau, il dirige l'élève : il est le « gouvernail¹⁹ ».

Afin de faciliter l'intégration des élèves issus du renouveau, les enseignants du collégial sont invités à continuer de bonifier leurs enseignements en diversifiant leurs stratégies pédagogiques et en contextualisant les connaissances qu'ils doivent transmettre.

Première recommandation **Varier les stratégies pédagogiques.**

Ainsi, les enseignants du collégial ne sont plus seulement des spécialistes de disciplines, ils deviennent de fins stratèges en pédagogie. Acteurs importants dans l'acquisition des connaissances et des compétences, ils soutiennent l'élève dans son rôle d'apprenant. Ils diversifient les pratiques pour mieux développer les savoirs.

Il ne faut pas avoir peur d'essayer. Il faut se faire confiance. Il faut faire travailler davantage les élèves; ils doivent être plus actifs. Ce sont eux qui devraient être fatigués à la fin du cours. Les élèves d'aujourd'hui sont 3 à 4 fois plus « forts » qu'il y a 15 ans. Ils ont plus d'habiletés, ils s'investissent plus vite. Ils sont plus exigeants. Il faut contextualiser les tâches tout le temps. Si l'on fait juste de la distribution de connaissances, ils vont s'ennuyer²⁰.

¹⁸ Propos d'un enseignant recueillis lors des rencontres-terrain.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.*

Évaluation par compétences

Avec le nouveau, les évaluations sont généralement réalisées sur une longue période de temps. Les grilles sont complexes, et le processus de travail de l'élève est aussi important que les savoirs. L'évaluation est accompagnée d'une grille claire et précise, transmise à l'élève au début du processus.

L'échelle descriptive se présente sous la forme d'un continuum. Elle comporte des échelons décrivant, à l'aide d'éléments observables, les caractéristiques recherchées et les comportements types attendus. À cause de sa nature explicite, l'échelle descriptive est de loin celle qui favorise le plus la rétroaction et la régulation. L'échelle descriptive est cependant plus difficile à élaborer²¹.

La mise en place de l'évaluation par compétences au secondaire ne se fait donc pas sans difficulté. Parfois, les compétences sont perçues différemment selon les personnes. Pour les enseignants, bâtir une grille de correction par compétence et qui présente les différentes caractéristiques de chaque niveau de développement (de A à E) n'est pas simple. L'appropriation et l'application de l'évaluation sont longues et souvent perçues comme lourdes par les enseignants. Évaluer un niveau de développement d'une compétence est un concept difficile à mettre en place, comparativement aux examens traditionnels.

Le gros négatif, c'est la correction, c'est de trouver la solution idéale, parce que c'est un peu casse-gueule. Quand c'est le temps des corrections, les gens vont jusqu'à prendre des congés pour les faire²².

Quand ce système d'évaluation²³ n'a pas été assez bien approprié par les enseignants, il arrive souvent que les élèves ne sachent pas sur quoi ils sont évalués. Il est possible aussi que la grille soit trop complexe et que les élèves s'y perdent, tout comme les enseignants.

Les élèves ne savent pas sur quoi ils sont évalués, les grilles sont trop complexes. D'une école à une autre, les lettres (A à E) ne veulent pas dire la même chose²⁴.

²¹ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre d'évaluation. Version préliminaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 19.

²² Propos d'un enseignant recueillis lors des rencontres-terrain.

²³ Un schéma de l'évaluation des apprentissages peut être consulté à l'annexe 5.

²⁴ Propos d'un enseignant recueillis lors des rencontres-terrain.

Deuxième recommandation
**Élaborer une évaluation conforme
à l'approche par compétences.**

Dans un contexte d'évaluation par compétences, il est préférable que les moyens utilisés pour l'évaluation soient variés et que l'enseignant recueille de l'information tout au long du développement de la compétence évaluée. L'enseignant fait régulièrement et de manière informelle de nombreuses observations sur les apprentissages de ses élèves. Il constate les difficultés et les forces de chacun, et réagit en aidant l'élève à surmonter ses difficultés ou en lui proposant des défis à sa mesure²⁵.

Les enseignants du collégial devraient remettre aux élèves, avant l'évaluation, des grilles d'évaluation élaborées par compétences, grilles qui pourraient ressembler à l'exemple proposé à l'annexe 4 du présent rapport. Cela signifie d'abord de spécifier les objets d'évaluation en relation avec la compétence à développer. Cela suppose ensuite que, pour chaque objet, les niveaux de développement (de A à E, par exemple) soient présentés, de façon à préciser de manière claire ce que doit réaliser l'élève pour démontrer l'atteinte de l'un ou l'autre de ces niveaux. Non seulement ces grilles présentent-elles l'avantage d'assurer une évaluation équitable, mais en plus elles deviennent un outil d'autoévaluation très utile pour l'élève.

J'ai changé, oui. J'évalue la compétence. Les élèves savent ce qui est attendu d'eux. Les critères sont toujours présentés; je les regarde avec eux et les explique²⁶.

En conséquence, les élèves sauront ce qui est attendu d'eux et pourront mieux se préparer aux examens, de même qu'aux travaux et autres activités pour lesquels ils sont évalués. Mais surtout, les élèves seront ainsi outillés pour développer leur capacité à s'autoévaluer. Pour eux, les rétroactions deviendront plus efficaces et ils comprendront mieux ce qu'ils doivent travailler pour acquérir les compétences visées ou en compléter le développement. Ils se trouveront pleinement responsables de leur apprentissage.

L'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre²⁷.

²⁵ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, p. 30.

²⁶ Propos d'un enseignant recueillis lors des rencontres-terrain.

Impacts de la mise en place du nouveau sur les élèves

Le nouveau pédagogique au secondaire s'installe progressivement depuis 2005. Il offre aux élèves deux parcours qui mènent au diplôme d'études secondaires (DES) : les jeunes qui se dirigent vers des études supérieures seront issus du parcours de formation générale ou du parcours de formation générale appliquée.

Il est important de mentionner que tous les élèves ayant obtenu un DES à compter de 2010 maîtriseront des compétences dans tous les domaines d'apprentissage. Cela nous amène à croire que ces élèves posséderont un bagage plus diversifié que leurs prédécesseurs par cette exigence de sanction commune à toutes les écoles secondaires du Québec.

En contrepartie, le programme n'est pas appliqué uniformément dans l'ensemble du réseau. Comme il revient aux acteurs scolaires d'en définir les modalités de mise en œuvre, les enseignants jouent donc un rôle primordial dans son application, puisqu'ils jouissent d'une plus grande autonomie qu'auparavant dans le choix des contenus et des méthodes d'apprentissage. De plus, il faut tenir compte du fait que, pour mettre en place un changement aussi important, du temps et de l'expérimentation sont nécessaires. Plusieurs ajustements sont survenus depuis sa mise en place, mais avec les années, le nouveau sera de mieux en mieux implanté. Déjà, sur le terrain des écoles secondaires visitées, les enseignants remarquent des différences d'une cohorte à l'autre, dues à la maîtrise progressive des pratiques d'enseignement exigées par le nouveau pédagogique.

Je m'adapte en fonction du groupe. Chaque groupe est différent. Comme prof, il faut accepter que parfois les stratégies ne fonctionnent pas et s'améliorer²⁸.

Dans cette approche nouvellement instaurée au secondaire et axée sur les compétences, l'élève acquiert toujours un certain nombre de connaissances. Cependant, les enseignants ne sont pas tous à l'aise avec la quantité de connaissances acquises. Pour certains, les savoirs restent satisfaisants, et pour d'autres, ils apparaissent largement insuffisants. Dans un monde pluraliste et en changement, où toutes les connaissances ne peuvent être acquises, il est important que l'élève structure sa démarche de façon à découvrir, au besoin, les notions qu'il ne maîtrise pas et qui pourraient lui être utiles.

²⁷ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, p. 14.

²⁸ Propos d'un enseignant recueillis lors des rencontres-terrain.

L'important au secondaire, c'est de développer le goût d'apprendre, allumer des passions. Si on leur donne de bonnes méthodes de travail, ils vont facilement rattraper le retard dans les connaissances²⁹.

Cette façon d'individualiser l'enseignement rend la clientèle hétérogène dans les écoles secondaires du Québec. Pour cette raison, certains enseignants vérifient systématiquement les acquis des élèves, de différentes façons, dès le début des classes.

Je récolte des échantillons, évalue les participations en classe, fais des mini-tests avec des situations problèmes. Je porte un jugement global en fonction des travaux et de l'amélioration générale³⁰.

Troisième recommandation
**Vérifier les acquis des élèves en relation
avec les disciplines enseignées.**

En vérifiant les acquis, les enseignants du collégial pourront mieux cerner les caractéristiques de leurs élèves et dresser un profil individuel et de groupe. Pour les cours dont la réussite nécessite des connaissances préalables, il pourrait s'avérer utile de réaliser des tests diagnostiques en début d'année afin d'évaluer le niveau de connaissances et d'apprendre à connaître les forces et les faiblesses des élèves. Cette pratique permettrait de dresser un portrait clair de chaque élève et donnerait aux enseignants la chance de choisir judicieusement leurs stratégies pédagogiques. Dans ces conditions, ils pourraient pallier, le cas échéant, les manques de connaissances et accompagner les élèves dans l'acquisition des compétences du cours, sans toutefois niveler leur enseignement vers le bas.

²⁹ Propos d'un enseignant recueillis lors des rencontres-terrain.

³⁰ *Ibid.*

Ces constats sont issus des réflexions, suscitées par l'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise et les rencontres-terrain, que nous avons présentées dans les différentes parties du présent rapport. Ils évoluent autour de trois axes : les stratégies pédagogiques, l'évaluation par compétences et les impacts de la mise en place du nouveau pédagogique sur les élèves. Ils ne sont pas exhaustifs, mais ils sont cependant assez complets pour cibler les trois recommandations suivantes, qui devraient faciliter l'accueil des élèves au collégial à compter de 2010 :

1. Varier les stratégies pédagogiques.
2. Élaborer une évaluation conforme à l'approche par compétences.
3. Vérifier les acquis des élèves en relation avec les disciplines enseignées.

Conclusion

Le profil de l'élève présenté dans ce rapport repose sur une analyse et des observations limitées; il est donc assurément imparfait. De plus, avec l'appropriation de plus en plus poussée du Programme de formation de l'école québécoise par les enseignants du secondaire, ce profil est voué à évoluer rapidement après 2010.

Au-delà des constats et des recommandations que nous venons de faire, les acteurs du milieu collégial doivent se rappeler que les élèves issus de la formation des jeunes au secondaire constitueront toujours un effectif adolescent, en quête d'identité et d'autonomie. Ils font partie d'une génération issue d'un monde où les frontières se sont effacées, où le virtuel occupe une place réelle importante. Ces jeunes des années 2010 sont influencés par la société dans laquelle ils vivent, et le Programme de formation de l'école québécoise ne peut à lui seul expliquer ou justifier les attitudes, comportements et aspirations qui les caractérisent.

Les acteurs du collégial doivent aussi se rappeler que leur milieu est différent de celui du secondaire, notamment par sa mission et ses objectifs terminaux. Cependant, rien ne les empêche de trouver, dans l'enseignement secondaire, des sources d'inspiration, tout en conservant les particularités de leur ordre d'enseignement. L'enseignement, à l'image de notre société, doit être abordé comme une pratique en constante évolution.

Bibliographie

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997.

Ce document peut être consulté sur le site Internet du MELS :
http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/pol_eco/inter.htm

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Politique d'évaluation des apprentissages, Québec, ministère de l'Éducation, 2003.

Les documents à ce propos peuvent être consultés sur le site Internet du MELS :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PEA/index.htm>

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programmes d'études à l'enseignement secondaire graduellement remplacés par le Programme de formation*, Québec, ministère de l'Éducation.

Ces documents peuvent être consultés sur le site Internet du MELS :
http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programmes_etudes/programmes.htm

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire, deuxième cycle, 3^e et 4^e années du secondaire, 2^e éd.*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008.

Ce document peut être consulté sur le site Internet du MELS :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/index.htm>

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre d'évaluation. Version préliminaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

Ce document peut être consulté sur le site Internet du MELS :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=604>

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007.

Ce document peut être consulté sur le site Internet du MELS :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>

Annexe 1

Tableau synthèse de la comparaison du
Programme de formation de l'école québécoise
avec l'ancien curriculum du secondaire

Sections	Ancien curriculum du secondaire	Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)
Parcours de formation menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un seul parcours était offert. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le 2^e cycle correspond désormais aux 3^e, 4^e et 5^e années du secondaire. ▪ Choix entre deux parcours menant au DES, ce qui permet de diversifier les cheminements scolaires et d'explorer divers champs d'intérêt des élèves : <ul style="list-style-type: none"> - Parcours de formation générale; - Parcours de formation générale appliquée.
Sanction des études	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À accumuler (avant mai 2007) : 54 unités de la 4^e ou de la 5^e secondaire, dont au moins 20 unités de la 5^e secondaire et les unités suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - 6 unités de la langue d'enseignement de la 5^e secondaire; - 4 unités de français, langue seconde de la 5^e secondaire ou 4 unités d'anglais, langue seconde de la 4^e secondaire; - 4 unités d'histoire du Québec et du Canada de la 4^e secondaire. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À accumuler (à compter de mai 2010) : 54 unités de la 4^e ou de la 5^e secondaire, dont au moins 20 unités de la 5^e secondaire et les unités suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - 6 unités de la langue d'enseignement de la 5^e secondaire; - 4 unités de la langue seconde de la 5^e secondaire; - 4 unités de mathématique de la 4^e secondaire; - 4 unités de science et technologie ou 6 d'applications technologiques et scientifiques de la 4^e secondaire; - 4 unités d'histoire et éducation à la citoyenneté de la 4^e secondaire; - 2 unités d'arts de la 4^e secondaire; - 2 unités d'éthique et culture religieuse ou d'éducation physique et à la santé de la 5^e secondaire.
Programmes d'études, domaines d'apprentissage (DA) et domaines généraux de formation (DGF)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chaque programme d'études contenait plusieurs objectifs généraux et terminaux, et correspondait à un cours. ▪ En 5^e secondaire, on dénombrait 30 programmes d'études. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les programmes d'études ont été regroupés en six DA : langues; mathématique, science et technologie; univers social; arts; développement de la personne; développement professionnel. But : décloisonner les apprentissages, faire des ponts entre les disciplines.

Sections	Ancien curriculum du secondaire	Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ce découpage avait entraîné un morcellement des savoirs, et les compétences acquises dans un cours n'étaient pas nécessairement mises à profit dans d'autres cours. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Il existe cinq DGF : santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias; vivre-ensemble et citoyenneté. But : développer l'esprit critique par rapport aux enjeux du monde actuel et relier les divers champs de connaissance. ▪ L'intégration des DGF vise un élargissement de la culture, une compréhension du monde environnant plus solide et une estime de soi renforcée par la participation concrète de l'élève à son apprentissage.
<p>Habiletés et compétences transversales (CT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La notion de compétence existait avant le renouveau. Elle portait le nom d'habileté. ▪ Le cloisonnement disciplinaire des programmes d'études ne favorisait pas la mise en commun des habiletés (compétences) acquises tout au long du cursus scolaire. ▪ Le cloisonnement des disciplines occasionnait aussi un cloisonnement des habiletés. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'expression « compétences transversales » réfère aux capacités développées par l'élève au sein de chacune des disciplines. Il s'agit d'un savoir-agir fondé sur l'utilisation d'un ensemble de ressources qui permettent à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant. ▪ Caractère distinctif des CT : traverser les frontières des disciplines et réinvestir les savoirs (connaissances ou compétences) dans d'autres situations d'apprentissage. ▪ Le développement et la mise en commun des CT visent une meilleure métacognition de l'élève (raisonnement dynamique).

Sections	Ancien curriculum du secondaire	Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habitué à réfléchir sur son processus d'apprentissage par des retours sur sa méthode de travail et à déterminer quelles compétences s'avèrent les plus utiles dans un contexte donné, l'élève sera mieux outillé pour sa réussite, car plus autonome dans ses apprentissages. Moyen d'atteindre cette autonomie : éprouver les compétences de l'élève par des mises en contexte suscitant diverses ressources (personnelles, intellectuelles, stratégiques, etc.).
<p>Évaluation des habiletés et évaluation des compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'évaluation, propre à chaque discipline, permettait d'évaluer la progression de l'élève par rapport aux apprentissages. ▪ L'apprentissage devait dépasser l'idée de la simple acquisition de connaissances et développer les diverses approches possibles pour résoudre un problème : examen, communication, représentation, raisonnement, etc. ▪ L'évaluation permettait déjà de mettre à profit les habiletés (compétences). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le renouveau renchérit l'idée d'une évaluation qui ne doit pas consister en des réponses apprises par cœur à des questions objectives ou autres. ▪ L'évaluation permet de déterminer le niveau de développement de l'élève par rapport à une compétence et d'apporter les changements nécessaires à sa séquence d'apprentissage. ▪ Toute compétence est développée en sollicitant les ressources de l'élève à travers des situations complexes. ▪ Ce genre d'évaluation ne réduit pas la quantité ou la qualité des connaissances, mais il accorde de l'importance à des stratégies (affectives, cognitives et métacognitives) qui sont de la responsabilité de l'élève. ▪ Associer l'élève à son évaluation le responsabilise au regard de sa formation et lui permet d'atteindre l'autonomie désirée.

Sections	Ancien curriculum du secondaire	Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trois objets d'évaluation permettent de juger du développement des compétences disciplinaires et transversales : <ul style="list-style-type: none"> - La capacité de mobiliser 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 nécessaires mais non disponibles; - L'aptitude à expliciter son cheminement et ses choix dans le traitement de la situation. ▪ La réussite ou l'échec de l'élève ne dépend pas de la somme des évaluations de l'année, mais bien du résultat de l'évaluation finale. ▪ Le document <i>Échelles des niveaux de compétence</i> et le bilan des apprentissages à la fin de chaque année scolaire du deuxième cycle permettent d'établir un constat sur l'atteinte des compétences de l'élève. ▪ Les échelles permettent d'apprécier le niveau de compétence atteint par l'élève (qui doit impérativement, pour réussir un cours, avoir atteint, pour chacune des compétences du cours, le niveau trois sur cinq), alors qu'avec le bilan, l'enseignant peut constater son degré d'avancement pour lui permettre de poursuivre le développement de ses compétences.

Sections	Ancien curriculum du secondaire	Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)
Apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le but de l'école était de développer autant des connaissances théoriques que des aptitudes et des compétences. ▪ Divers types de médias étaient utilisés : discussion, travail d'équipe, autoévaluation, etc. ▪ La mise en pratique était déjà au cœur des apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le renouveau pédagogique rappelle l'importance des rétroactions sur les évaluations et les exercices au moyen d'outils comme des listes de vérification et des grilles d'appréciation. ▪ L'enseignement magistral n'est pas banni : les connaissances théoriques demeurent au cœur des apprentissages. ▪ C'est le processus par lequel l'élève développe un apprentissage qui importe davantage, le résultat et les connaissances constituant des moyens par lesquels il acquiert une méthode efficace pour apprendre. ▪ Les questions objectives sont supplantées par des questions d'approfondissement signifiantes, en ce sens qu'elles doivent toucher l'élève dans ses préoccupations, piquer sa curiosité et l'amener à la réflexion. ▪ Les questions doivent être complexes, c'est-à-dire mobiliser plusieurs compétences, représenter un défi intellectuel et favoriser la prise de risques. ▪ Plus la situation d'apprentissage mobilise de ressources, plus elle est bénéfique pour l'élève.

Sections	Ancien curriculum du secondaire	Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)
Pédagogie et pratique d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les programmes d'études insistaient sur l'importance de la pratique et des exercices pour permettre à l'élève de développer des compétences et, ainsi, dépasser la simple acquisition de connaissances. ▪ Le rôle de l'enseignant était de fournir à l'élève des exercices favorisant l'initiative, la réflexion et l'acquisition de connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le renouveau insiste sur l'importance que l'élève prenne une part plus active dans son apprentissage. ▪ Rôle de l'enseignant : guider l'élève et lui permettre de progresser, en l'amenant à s'investir dans sa réussite, à développer son autonomie et à réfléchir sur sa stratégie d'apprentissage. L'enseignant lui propose des exercices comportant un défi intellectuel et joue un rôle de guide afin de l'amener à prendre confiance en ses capacités. ▪ Si possible, l'enseignant adapte son enseignement à l'élève, lui proposant des situations d'apprentissage s'ajustant à ses forces, à ses faiblesses et à ses centres d'intérêt. ▪ L'enseignant fait preuve d'inventivité pour établir des liens entre les DGF et les CT dans les situations d'apprentissage variées qu'il propose. ▪ Moins d'heures sont consacrées à la théorie, l'objectif étant de mettre davantage l'élève à la tâche. ▪ De concert avec ses collègues de la même discipline, des autres disciplines et des autres cycles, l'enseignant guide l'élève dans son processus d'apprentissage. Il considère donc comme une source d'enrichissement mutuel les expériences et les outils de ses collègues. ▪ La communication interdisciplinaire est primordiale.

Sections	Ancien curriculum du secondaire	Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)
Média et exploitation de l'information	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les programmes d'études mentionnaient le recours à divers médias pour la réalisation des travaux proposés à l'élève. ▪ La mise en commun des informations recueillies au moyen de ces divers médias, mais surtout la comparaison de celles-ci, exerçaient le jugement critique de l'élève. ▪ L'ouverture sur le monde était aussi l'un des buts visés par l'exploitation des médias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'utilisation des médias (comme Internet) va de pair avec la responsabilité de l'élève de réfléchir sur cette information et de savoir en juger la qualité. ▪ L'élève doit apprendre à exercer son jugement critique, à remettre en question les renseignements qu'il obtient. ▪ L'élève, appelé à se positionner par rapport au monde qui l'entoure, est amené à exploiter l'information de façon prudente afin de mieux saisir sa place et son rôle au sein de son environnement. ▪ C'est un questionnement sur la citoyenneté que sous-tend cette ouverture sur le monde (en témoigne le programme <i>Histoire et éducation à la citoyenneté</i>).
<i>Projet intégrateur</i>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le <i>Projet intégrateur</i> donne l'occasion à l'élève de s'engager dans un projet stimulant ayant pour objet la mise à profit des connaissances et des compétences acquises au cours du cheminement scolaire. ▪ But : faire prendre conscience à l'élève du bagage de savoirs variés qu'il a acquis tout au long de ses études secondaires, de manière à l'amener à établir des liens entre ses connaissances et à les réorganiser.

Sections	Ancien curriculum du secondaire	Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le projet s'inscrit dans l'approche par compétences, car il constitue l'aboutissement d'une formation axée sur le développement d'une démarche rigoureuse et un retour métacognitif sur les connaissances acquises et les compétences développées.

Annexe 2

Échelles des niveaux de compétence en français,
langue d'enseignement, au deuxième cycle du secondaire

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT
Compétence 1 : Lire et apprécier des textes variés
3^e et 4^e années du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à lire et à apprécier des textes variés conformément aux exigences du Programme de formation, et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 24 à 27 du programme de français, langue d'enseignement). Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- de s'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias;
- de poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation;
- de découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs, dramatiques et poétiques.

(Voir le programme de français, langue d'enseignement, p. 22 et 23.)

Paramètres des tâches utilisées aux fins du bilan des apprentissages*

De façon générale, les tâches qui permettent d'évaluer la compétence <i>Lire et apprécier des textes variés</i>		
3^e année du secondaire		4^e année du secondaire
Caractéristiques des textes	comportent un ou des textes consistants : <ul style="list-style-type: none"> • sujet ou thème connu ou plus ou moins connu • contenu abordé sous différents angles • présence d'ambiguïtés, d'abstractions et d'éléments implicites • vocabulaire accessible, parfois spécialisé 	comportent un ou des textes consistants : <ul style="list-style-type: none"> • sujet ou thème connu ou peu connu • contenu abordé sous des angles inhabituels • contenu présentant une profondeur d'analyse • présence d'ambiguïtés, d'abstractions et d'éléments implicites • vocabulaire accessible, parfois spécialisé
Mise en relation des textes	demandent d'établir des liens : <ul style="list-style-type: none"> • entre des textes variés • entre des éléments explicites et parfois implicites dans un ou des textes • entre des textes et des repères culturels 	demandent d'établir des liens étroits : <ul style="list-style-type: none"> • entre des textes variés • entre des éléments explicites et implicites dans un ou des textes • entre des textes et des repères culturels
Complexité des tâches	requièrent entre autres : <ul style="list-style-type: none"> • dans les textes courants : la sélection, l'organisation et l'analyse de renseignements • dans les textes littéraires : la comparaison de textes au regard de l'univers créé, du thème ou des procédés d'écriture 	requièrent entre autres : <ul style="list-style-type: none"> • dans les textes courants : le tri, l'analyse et la synthèse de renseignements • dans les textes littéraires : la comparaison de textes au regard des repères culturels, des thèmes, des valeurs et des procédés d'écriture

* Des indications relatives aux paramètres des tâches de la 5^e année du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Il est à noter que, dans les échelles de français, langue d'enseignement, la première phrase de chaque échelon a un caractère plus englobant et présente les caractéristiques générales de ce niveau. Les énoncés qui suivent contribuent à les expliciter.

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Compétence 1 : Lire et apprécier des textes variés

3^e et 4^e années du secondaire

Compétence marquée

Manifeste une très bonne compréhension des textes et fonde son appréciation sur certaines subtilités des textes.

- 5 Sélectionne de façon critique des textes ou des éléments de textes en fonction de la tâche à accomplir. Fait ressortir le contenu des textes, y compris les nuances qu'ils comportent. Cerne les éléments qui révèlent le ton, les valeurs ou l'originalité d'un texte. Justifie de façon étoffée son interprétation, sa réaction et son appréciation en s'appuyant sur des éléments du texte et sur ses repères culturels.

Compétence assurée

Manifeste une bonne compréhension des textes et fonde son appréciation sur des éléments explicites et implicites.

- 4 Sélectionne des textes ou des éléments de textes pertinents. Fait ressortir avec justesse le contenu des textes. Fournit des justifications adéquates de son interprétation et de sa réaction. Fonde son appréciation à partir de critères appropriés et variés. Met en relation de façon pertinente des procédés d'écriture et des effets produits par le texte.

Compétence acceptable

Manifeste une compréhension globale des textes et fonde principalement son appréciation sur des éléments explicites.

- 3 Sélectionne des textes ou des éléments de textes liés à la tâche. Dégage les principaux éléments d'un texte ainsi que son organisation générale en s'appuyant sur des marques évidentes. Justifie son interprétation et sa réaction à partir d'éléments explicites et d'expériences personnelles. Apprécie des textes en s'appuyant sur des critères.

Compétence peu développée

Manifeste une compréhension partielle des textes et en apprécie certains éléments.

- 2 Relève, dans les textes, des éléments explicites et établit quelques liens entre eux. Dégage partiellement l'organisation des textes. Justifie sommairement son interprétation et sa réaction. Apprécie quelques éléments des textes à partir de critères évidents.

Compétence très peu développée

Manifeste une compréhension partielle de certains éléments des textes.

- 1 Relève, dans les textes, quelques éléments explicites et souvent familiers. Se réfère la plupart du temps à une seule source pour effectuer la tâche. Présente une interprétation et une réaction élémentaires.

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT
Compétence 2 : Écrire des textes variés
3^e et 4^e années du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à écrire des textes variés conformément aux exigences du Programme de formation, et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 32 à 35 du programme de français, langue d'enseignement). Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- d'informer en élaborant des descriptions et des explications;
- d'appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations;
- de créer en élaborant des textes « littéraires ».

(Voir le programme de français, langue d'enseignement, p. 30 et 31.)

Paramètres des tâches utilisées aux fins du bilan des apprentissages*

De façon générale, les tâches qui permettent d'évaluer la compétence <i>Écrire des textes variés</i>	
3^e année du secondaire	
4^e année du secondaire	
Situation de communication	comportent un destinataire plus ou moins familier dont l'élève doit, avec de l'aide, cerner les caractéristiques
Caractéristiques des textes	portent sur un sujet ou un thème plus ou moins connu
Complexité des tâches	amènent l'élève : <ul style="list-style-type: none"> • à utiliser la description, l'explication, la justification ou la narration • à mettre en relation des éléments d'information ou autres recueillis préalablement
Exigences linguistiques	comportent des exigences liées au respect de l'usage et des normes linguistiques spécifiques de la 3 ^e année du secondaire
	comportent des exigences liées au respect de l'usage et des normes linguistiques spécifiques de la 4 ^e année du secondaire

* Des indications relatives aux paramètres des tâches de la 5^e année du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Il est à noter que, dans les échelles de français, langue d'enseignement, la première phrase de chaque échelon a un caractère plus englobant et présente les caractéristiques générales de ce niveau. Les énoncés qui suivent contribuent à les expliciter.

Compétence marquée

Écrit, dans une langue très satisfaisante, des textes dont le contenu est développé et organisé de façon personnalisée.

- 5 Met à profit ses connaissances sur la langue, les textes et la culture pour enrichir le contenu de ses textes. Étaye ses propos en utilisant judicieusement des éléments tirés de sources diverses et les fait progresser habilement. Exploite efficacement des procédés linguistiques et textuels variés. Construit ses phrases et orthographie ses textes en ne laissant pas d'erreur ou en en laissant très peu.

Compétence assurée

Écrit, dans une langue satisfaisante, des textes dont le contenu est développé et organisé de façon appropriée.

- 4 Développe et fait progresser ses propos en exploitant des éléments de contenu pertinents. Recourt à des procédés linguistiques et textuels adéquats et emploie des termes justes et variés. Construit et ponctue de façon généralement correcte des phrases de structure complexe. Rédige ses textes en laissant peu d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale. Améliore ses textes en y apportant des modifications de différents ordres.

Compétence acceptable

Écrit, dans une langue acceptable, des textes dont le contenu est suffisamment développé et organisé.

- 3 Présente des propos généralement pertinents et organise ses textes de façon logique. Évite les répétitions abusives en utilisant des substituts. Maintient la plupart du temps le point de vue adopté. Construit des phrases de structure complexe dont plusieurs sont correctes. Orthographie ses textes en laissant peu d'erreurs dans les accords les plus simples. Améliore certains aspects de ses textes selon les suggestions reçues.

Compétence peu développée

Écrit des textes qui traitent sommairement du sujet en tenant compte de certains paramètres de la situation de communication.

- 2 Présente quelques éléments de contenu pertinents en s'appuyant sur des repères culturels familiers ou des sources de documentation mises à sa disposition. Exprime ses idées en établissant certains liens entre elles. Construit et ponctue correctement la plupart des phrases de structure simple. Rédige ses textes dans une langue peu assurée.

Compétence très peu développée

Écrit des textes sommaires en tenant compte de certains paramètres de la situation de communication.

- 1 Présente quelques éléments de contenu liés au sujet. Établit à l'occasion des liens entre ses phrases et exprime ses idées en employant un vocabulaire souvent familier. Rédige ses textes dans une langue très peu maîtrisée.

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT
Compétence 3 : Communiquer oralement selon des modalités variées
3^e et 4^e années du secondaire

Au 2^e cycle du secondaire, l'enseignant doit réaliser un bilan des apprentissages à la fin de chacune des années en situant sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève. Il s'assure d'avoir proposé à ce dernier des situations variées qui lui ont permis de démontrer sa compétence à communiquer oralement selon des modalités variées conformément aux exigences du Programme de formation, et plus particulièrement aux indications de la rubrique *Développement de la compétence* (p. 40 à 43 du programme de français, langue d'enseignement). Les situations à privilégier devraient entre autres permettre à l'élève :

- de s'informer en ayant recours à l'écoute individuellement et en interaction;
- d'informer en ayant recours à la prise de parole individuellement et en interaction;
- de confronter et de défendre des idées en interagissant oralement;
- de découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute.

(Voir le programme de français, langue d'enseignement, p. 38 et 39.)

Paramètres des tâches utilisées aux fins du bilan des apprentissages*

De façon générale, les tâches qui permettent d'évaluer la compétence <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>			
		3^e année du secondaire	4^e année du secondaire
Situation de communication		comportent un ou des destinataires connus ou plus ou moins connus, dont l'élève cerne, avec de l'aide, les caractéristiques	comportent un ou des destinataires connus ou peu connus, au sujet desquels l'élève doit s'informer
Caractéristiques des textes		portent sur un sujet ou un thème : <ul style="list-style-type: none"> • connu ou plus ou moins connu • abordé sous différents angles • qui suscite des discussions 	portent sur un sujet ou un thème : <ul style="list-style-type: none"> • connu ou peu connu • traité selon des modalités d'expression variées • présentant des angles inhabituels • qui suscite des prises de position ou qui implique la recherche de consensus
Complexité des tâches		amènent l'élève : <ul style="list-style-type: none"> • à décrire et à expliquer une réalité • à s'informer et à accroître son bagage culturel en consultant une variété de genres et de sources • à mettre l'information en contexte et en perspective (selon le locuteur, le moment de sa prise de parole, le média) 	amènent l'élève : <ul style="list-style-type: none"> • à décrire et à expliquer une réalité ainsi qu'à réfuter des propos et à défendre une prise de position • à exercer son sens critique et à soutenir ses prises de position en mettant des documents oraux en relation avec des textes écrits • à établir des liens entre les sources utilisées en faisant ressortir leurs aspects complémentaires, convergents ou divergents

* Des indications relatives aux paramètres des tâches de la 5^e année du secondaire seront fournies dans la version définitive de ce document.

Il est à noter que, dans les échelles de français, langue d'enseignement, la première phrase de chaque échelon a un caractère plus englobant et présente les caractéristiques générales de ce niveau. Les énoncés qui suivent contribuent à les expliciter.

Compétence marquée

S'exprime avec fluidité et manifeste une très bonne compréhension des propos entendus.

5

Traite le sujet de façon personnalisée en tirant profit de ses repères culturels. Développe efficacement ses propos et fait progresser habilement les échanges. Maintient l'intérêt de ses interlocuteurs ou de ses auditeurs en adaptant sa prise de parole. Utilise la langue standard avec une certaine aisance et s'autocorrige pour améliorer la qualité de son expression. Fait ressortir de façon juste et précise les éléments d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Fonde son jugement critique sur des critères variés.

Compétence assurée

S'exprime avec cohérence et manifeste une bonne compréhension des propos entendus.

4

Traite le sujet en faisant des liens avec ses repères culturels. Développe ses propos de façon claire et cohérente et fait progresser les échanges. Suscite l'intérêt de ses interlocuteurs ou de ses auditeurs. Utilise la langue standard et emploie un vocabulaire juste et varié. Fait ressortir les éléments pertinents d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Porte un jugement critique et fondé sur la qualité d'une communication.

Compétence acceptable

S'exprime de façon claire et manifeste une compréhension globale des propos entendus.

3

Présente ses propos de façon généralement cohérente et les développe suffisamment. Participe aux échanges en ajoutant, à l'occasion, de nouvelles informations. Utilise certaines marques de la langue standard et emploie un vocabulaire usuel. Communique ses idées à l'aide de moyens la plupart du temps adaptés au contexte. Fait ressortir les principaux éléments d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Fonde son jugement critique sur des critères évidents.

Compétence peu développée

S'exprime sur le sujet et manifeste une compréhension partielle des propos entendus.

2

Présente ses propos et les développe sommairement. Prend la parole à l'occasion au cours d'un échange. Emploie un vocabulaire simple et parfois familier. Ajuste son volume ou son débit quand on le lui suggère. Utilise des supports sonores ou visuels liés au sujet traité. Dégage des éléments explicites d'une communication orale ou d'une œuvre de création. Justifie son interprétation et sa réaction en s'appuyant sur ses expériences personnelles.

Compétence très peu développée

S'exprime sommairement sur le sujet et manifeste une compréhension de certains propos entendus.

1

Présente quelques éléments liés au sujet traité en se référant surtout à son environnement immédiat. Répond aux demandes d'information qui lui sont adressées et précise ses idées avec l'aide soutenue de l'enseignant ou de ses pairs. Identifie le sujet d'une communication orale ou d'une œuvre de création lorsqu'il est explicite. Exprime sa réaction sur les éléments les plus saisissants d'une production.

Source : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire, deuxième cycle, 3^e et 4^e années du secondaire*, 2^e éd., Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 10-15.

Annexe 3

Questionnaires utilisés lors des rencontres-terrain

Questions aux enseignants

Questions posées en priorité

1. Quelles sont les principales caractéristiques de l'élève issu du nouveau pédagogique (différences et similitudes avec l'élève issu de l'ancien curriculum)?
2. Observez-vous une différence entre les cohortes du nouveau auxquelles vous avez enseigné?
3. Quelles approches pédagogiques préconisez-vous (pédagogie active ou par découverte, cours magistraux, pédagogie par projets, travail en équipe)? À quelle fréquence utilisez-vous chacune d'elles?
4. Est-ce que le changement dans la manière d'enseigner vous apparaît positif pour les élèves?
5. Quels sont les avantages et les désavantages du nouveau pour la formation des élèves?
6. Selon vous, les élèves ont-ils plus, moins ou sensiblement la même quantité de connaissances qu'avant l'implantation du nouveau curriculum?
7. Avez-vous l'impression qu'il y a une meilleure rétention des apprentissages?
8. Est-ce que les élèves sont en mesure de faire des transferts dans leurs apprentissages?
9. Selon vous, les élèves sont-ils mieux préparés à faire face à leur avenir (cégep, université, milieu du travail)?
10. Si vous aviez à donner des conseils aux enseignants du collégial, lesquels leur donneriez-vous pour mieux réussir à travailler avec les élèves issus du nouveau?
11. Comment avez-vous modifié votre manière d'évaluer?
12. À quel type d'évaluation l'élève est-il habitué (types formatif et sommatif; fréquence; longueur)?

Pédagogie et apprentissages

13. Le nouveau exige-t-il que vous travailliez davantage en équipe d'enseignants afin d'assurer une cohérence dans l'enseignement, et ce, autant entre divers niveaux d'une même discipline qu'entre diverses disciplines d'un même niveau?
14. Comment arrivez-vous à favoriser l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages (à l'intérieur et à l'extérieur de la classe)?
15. Vos élèves sont-ils capables de métacognition, de réflexion sur leur processus d'apprentissage?
16. Comment arrivez-vous à individualiser l'apprentissage ou l'enseignement compte tenu du nombre d'élèves par classe?

17. Comment travaillez-vous avec les élèves en difficulté?
18. Comment intégrez-vous les domaines généraux de formation et les compétences transversales dans l'enseignement?
19. On parle beaucoup de créer des situations d'apprentissage complexes. Quels sont les principaux avantages et problématiques associés à cette prescription?

Média

20. Utilisez-vous ou incitez-vous vos élèves à utiliser les TIC?
21. Quels en sont les avantages sur le plan des apprentissages?
22. Créez-vous des liens avec l'actualité?

Projet intégrateur

23. Qu'est-ce que le *Projet intégrateur* apporte aux élèves?

Évaluation

24. Comment rendez-vous l'élève actif dans l'évaluation?
25. Comment évaluez-vous le français dans les cours?
26. Avez-vous entraîné les élèves dans d'autres contextes afin de connaître leur niveau d'acquisition des compétences?

Ordre général

27. Comment arrivez-vous à impliquer les parents dans les études?

Questions aux élèves

1. Trouvez-vous que les méthodes employées pour vous enseigner sont adaptées à vos besoins et à votre façon d'apprendre?
2. Quel type d'enseignement préférez-vous?
3. Aimez-vous travailler par projets?
4. Aimerez-vous travailler plus souvent seul?
5. Avez-vous des cours magistraux? Les aimez-vous?
6. Croyez-vous que les TIC sont nécessaires pour rendre un cours intéressant?
7. Vos enseignants ont-ils tendance à lier leur discipline aux autres?
8. Vous arrive-t-il d'utiliser les apprentissages d'une discipline dans une autre?
9. Si vous aviez une chose à changer dans votre formation secondaire, quelle serait-elle?
10. Quelles sont vos attentes par rapport au cégep (espoirs, craintes, etc.)?
11. Savez-vous toujours selon quels critères vous êtes évalués?
12. Si vous avez une bonne ou une mauvaise note, savez-vous pourquoi?
13. Connaissez-vous vos forces et vos faiblesses?
14. Si vous ne trouvez pas la réponse à une question, que faites-vous?
15. Quel rôle les enseignants jouent-ils dans vos apprentissages? dans votre réussite?
16. Trouvez-vous que les activités d'apprentissages sont adaptées à la réalité d'aujourd'hui (concrètes, contextualisées)?
17. Que font vos enseignants pour vous aider à devenir plus autonomes dans vos apprentissages?
18. Vous considérez-vous autonomes?
19. Qu'est-ce que le *Projet intégrateur* ou le projet personnel d'orientation vous apporte?
20. Comment faites-vous vos choix de cours (séquences en mathématique, parcours en science, par exemple)?
21. Comment avez-vous choisi votre parcours de formation?

Annexe 4

Exemple de grille d'évaluation et d'échelons de compétence

L'enseignement supérieur : les fondements – EDP 721
Travail 1 : étude de cas

Nom de l'élève : _____

Pondération 40 %	Critères	Excellent (A+, A, A-)	Très bien (B+, B, B-)	Bien (C+, C, C-)	Insuffisant (E)
/10	Identification des visions de l'auteur et justifications adéquates (finalités des études collégiales, son rôle et le rôle de l'élève) (10)	L'identification des visions de l'auteur est explicite, et les justifications sont adéquates, pertinentes et soutenues par des extraits du texte et des principes théoriques pertinents (10)	L'identification des visions de l'auteur est explicite, et les justifications sont adéquates, pertinentes et soutenues par des extraits du texte et des principes théoriques pertinents dans la majorité des cas (8)	L'identification des visions de l'auteur est plus ou moins explicite, et les justifications sont plus ou moins adéquates, pertinentes et soutenues par des extraits du texte et des principes théoriques pertinents (6)	Quelques visions de l'auteur sont explicites, et les justifications sont rarement adéquates, pertinentes et soutenues par des extraits du texte et des principes théoriques pertinents (0)
/10	Identification des étapes du processus type d'apprentissage et des activités pédagogiques (10)	Toutes les étapes du processus type d'apprentissage sont adéquatement identifiées (10)	Toutes les étapes du processus type d'apprentissage sont adéquatement identifiées dans la majorité des cas (8)	La plupart des étapes du processus type d'apprentissage sont adéquatement identifiées (6)	Quelques étapes du processus type d'apprentissage sont adéquatement identifiées (0)
/5	Identification de deux pratiques pédagogiques et des théories d'apprentissage qui leur correspondent (5)	Toutes les interventions pédagogiques sont pertinentes et variées, et le lien avec les théories de l'apprentissage est toujours adéquat (5)	Toutes les interventions pédagogiques sont pertinentes et variées, et le lien avec les théories de l'apprentissage est adéquat dans la majorité des cas (4)	La majorité des interventions pédagogiques sont pertinentes et variées, et le lien avec les théories de l'apprentissage est généralement adéquat (3)	Quelques interventions pédagogiques sont pertinentes, mais le lien avec les théories de l'apprentissage est souvent inadéquat (0)

Pondération	Critères	Excellent (A+, A, A-)	Très bien (B+, B, B-)	Bien (C+, C, C-)	Insuffisant (E)
/8	Justification adéquate et suffisante des propos en fonction des théories de l'apprentissage (8)	Pour toutes les interventions, les propos sont justifiés de manière suffisante, en faisant des références explicites et pertinentes aux théories de l'apprentissage (8)	Pour la majorité des interventions, les propos sont justifiés de manière suffisante, en faisant des références pertinentes mais relativement explicites aux théories de l'apprentissage (7)	Pour la majorité des interventions, les propos sont justifiés sommairement, en faisant des références pertinentes mais peu explicites aux théories de l'apprentissage (6)	Quelques interventions sont justifiées sommairement et quelques références aux théories de l'apprentissage sont faites, mais elles manquent d'explicitation (0)
/7	Exactitude des notions théoriques utilisées (7)	Toutes les notions théoriques utilisées sont exactes (7)	La plupart des notions théoriques utilisées sont exactes, mais quelques inexactitudes mineures sont présentes (6)	Quelques notions théoriques utilisées sont exactes, mais plusieurs inexactitudes mineures sont présentes (5)	La plupart des notions théoriques utilisées manquent d'exactitude (0)

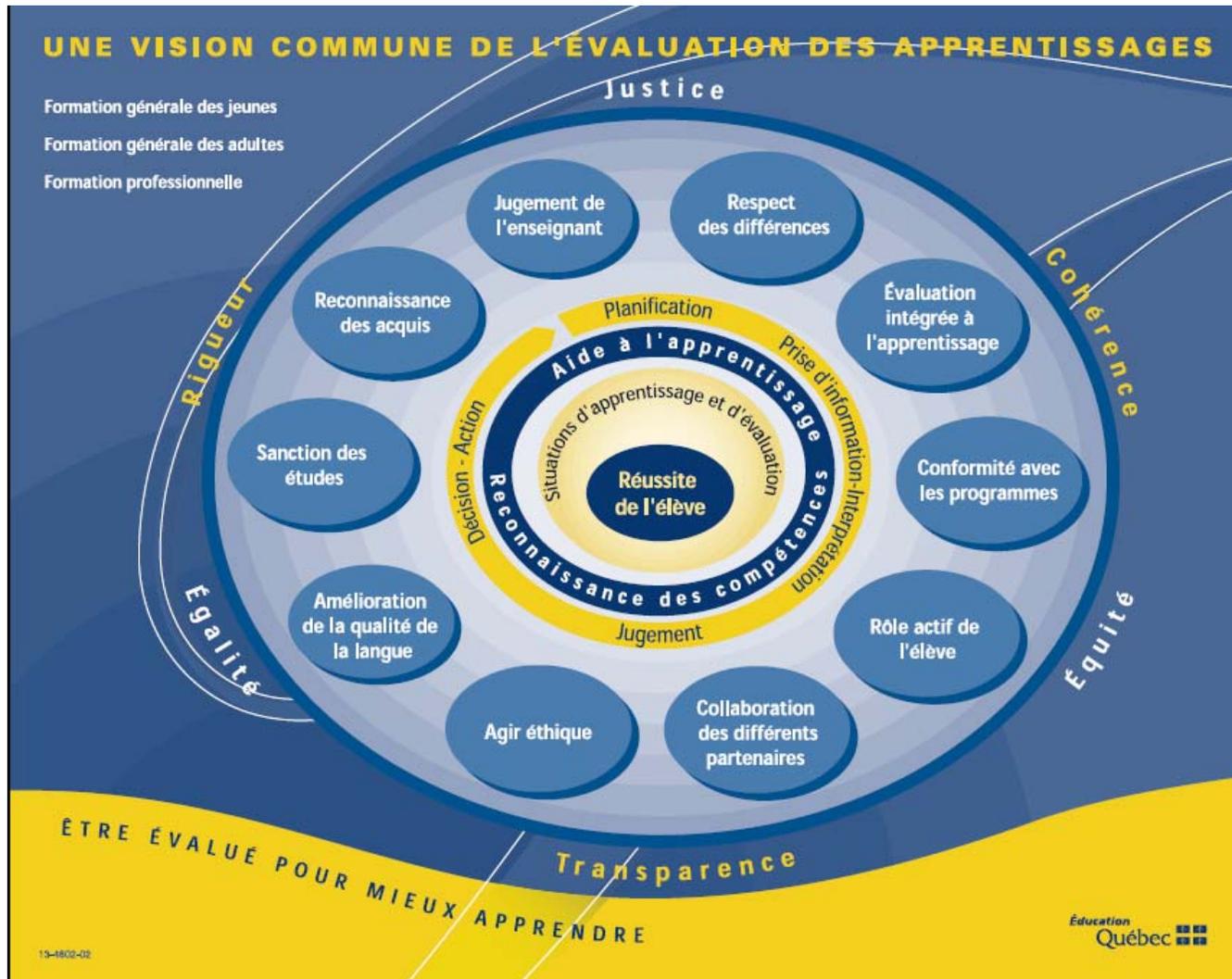
TOTAL : /40

COMMENTAIRES

Source : Document fourni par M^{me} Marie-Claude Allard, conseillère pédagogique au Collège de Bois-de-Boulogne.

Annexe 5

Une vision commune de l'évaluation des apprentissages



Source : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une vision commune de l'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003 (affiche).