

ÉVALUATION DU PLAN D'ÉTUDES ROMAND

RAPPORT D'ÉTUDE PRÉSENTÉ
À LA CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE
L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE
ET DU TESSIN

PAR GÉRARD GUIMONT
CONSULTANT EN GESTION DE L'ÉDUCATION

QUÉBEC, CANADA , LE 22 MAI 2008.

ÉVALUATION DU PLAN D'ÉTUDES ROMAND

1. RAPPEL DU MANDAT

La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin a décidé de solliciter auprès de quatre personnalités externes, une évaluation de la version 1 du Plan d'études romand.

Il est demandé aux évaluateurs de donner un avis à propos des trois objets d'études suivants :

- a. Une étude sur la cohérence de la structure et de l'organisation du PER;
- b. Une étude sur la cohérence des articulations entre les différentes parties du PER;
- c. Une étude de l'appropriation par les enseignants.

Je comprends de ce mandat qu'il est demandé pour les deux premiers objets d'études, de se prononcer sur les principales forces et faiblesses observées au regard de la cohérence du Plan d'études.

Par ailleurs, je comprends qu'il faut tenter d'anticiper les écueils éventuels à la bonne compréhension du PER par des praticiens en exercice et à leur éventuelle adhésion à ce plan d'études.

Afin de mener à bien un tel mandat, j'ai d'abord jugé pertinent de soumettre quelques commentaires à propos de la forme et du fond des documents qui nous permettent de prendre connaissance du Plan d'études.

Par la suite je livrerai mes commentaires en respectant l'ordre proposé pour les différents sujets soumis à notre analyse.

2. COMMENTAIRES PORTANT SUR LA CLARTÉ ET L'INTELLIGIBILITÉ DES DOCUMENTS DE PRÉSENTATION

a. LE DOCUMENT DE PRÉSENTATION GÉNÉRALE :

Le document de présentation générale se révèle d'une lecture facile. Il est rédigé dans une langue accessible à tous évitant un langage trop spécialisé, les parties sont divisées de façon logique, les explications sont claires et concises. Les sujets abordés le sont simplement et sans détours inutiles. La structure que l'ont veut présenter se dégage assez clairement à la lecture du document. Les exemples et les tableaux utilisés fréquemment ont le mérite de décrire succinctement la logique d'organisation des documents qui vont suivre.

À souligner, deux exceptions mineures à cette réussite remarquable. Le tableau illustrant le modèle de présentation du domaine de la formation générale, en page 20, apparaît touffu et assez difficile à saisir. L'autre remarque concerne le texte de présentation du domaine de la formation générale, en page 19. La justification de l'existence de ce domaine mériterait probablement un traitement plus élaboré pour éclairer le lecteur novice.

Mes dernières remarques plus fondamentales concernent l'utilisation, non univoque selon moi, de certains concepts. Le concept d'objectif me semble employé sous plusieurs acceptions. Dans la déclaration de la CIIP on parle d'objectifs d'éducation (p. 3), on parle aussi d'objectifs de l'école publique ou des objectifs que l'école s'efforce d'atteindre (p. 6) etc. Cet emploi correspond donc au sens général du terme « objectif ».

Plus loin dans le texte, on emploiera l'expression « réseau d'objectifs d'apprentissage ». Le terme est alors employé dans une autre acception qui semble très spécifique (p. 14). À un autre moment, on dira à propos des attentes fondamentales qu'elles décrivent des objectifs minimaux à atteindre (p. 18). Enfin on parlera, en page 20, des objectifs particuliers visés dans le cadre d'une compétence ou d'une préoccupation de la formation générale (FG 12).

La lecture et la compréhension du document de présentation serait grandement facilitée par l'apport de précisions concernant la signification précise du terme « objectif » selon le contexte d'utilisation.

D'autre part, le terme compétence est utilisé pour décrire ce qui constitue un objectif d'apprentissage (p. 14). Il semble qu'il y aurait, là aussi, avantage à définir de façon explicite ce que l'on entend par une compétence.

Par ailleurs, les termes suivants sont utilisés au fil du texte de présentation : curriculum (p. 10, p. 11) projet de formation de l'élève (p. 11, p. 18) et plan d'études (nombreuses pages). Ces termes sont-ils synonymes ou équivalents ? Serait-il pertinent, si différence il y a, d'en préciser la portée ?

b. L'ENSEMBLE DES DOCUMENTS :

Au risque de me répéter, à l'image du document de présentation, les textes des différents documents consultés (domaines disciplinaires, domaine de la formation générale et capacités transversales) sont explicites et concis. L'usage d'une langue de qualité qui évite une trop grande spécialisation facilite la compréhension. L'utilisation de tableaux et de graphiques permet de synthétiser l'information sur un minimum de pages et aide le lecteur à construire sa représentation de l'ensemble du Plan d'études. Il ressort de la lecture de l'ensemble des documents un sentiment de cohérence et de rigueur.

On peut remarquer que dans chacun des domaines disciplinaires l'emploi d'une structure identique de présentation regroupant sous une compétence et ses composantes la progression des apprentissages au cours du cycle, les attentes fondamentales et les indications pédagogiques, se révèle un choix judicieux permettant la concision et la précision. Il me semble à l'usage que le pédagogue interpellé sera à même de visualiser clairement le contenu des apprentissages visés.

Deux remarques cependant, à propos d'éléments susceptibles d'être bonifiés sur le plan de l'écriture. D'abord on observe que les rubriques des domaines disciplinaires qui portent sur les capacités transversales à développer et sur les objectifs de formation générale à poursuivre en lien avec le domaine disciplinaire sont peu développées et les liens semblent assez faibles.

Ma deuxième remarque se veut une observation personnelle à propos de la représentation graphique présentée au lecteur afin de donner une vue d'ensemble du PER. Les tableaux qui présentent le réseau des objectifs d'apprentissages liés à une compétence et à ses composantes pour un domaine disciplinaire donné, constituent à mes yeux une réussite et un atout pour la compréhension globale.

Toutefois la présentation graphique de l'ensemble du PER (à la page d'accueil) me laisse perplexe. D'abord, je remarque que les capacités transversales n'y apparaissent pas. Ensuite le domaine de la formation générale est représenté à côté des autres domaines comme s'il ne présentait pas des apprentissages d'un autre ordre et n'était pas en interaction avec chacun des domaines disciplinaires.

3. COMMENTAIRES PORTANT SUR :

a. LA COHÉRENCE DE LA STRUCTURE ET DE L'ORGANISATION DU PER

i. Les domaines disciplinaires :

Le choix de regrouper les disciplines à l'étude en cinq domaines, en est un de logique et de bon sens. Il permet de regrouper en un tout cohérent les apprentissages disciplinaires essentiels que la société identifie sous le vocable d'instruction et que l'école a pour mission de transmettre aux jeunes générations.

Ces domaines sont bien campés dans leur spécificité propre : les langues, les mathématiques et les sciences de la nature, les sciences de l'Homme et de la société, les arts et le corps et le mouvement. Cette division des champs de la connaissance humaine est celle qui fait actuellement consensus un peu partout dans les sociétés occidentales pour la structuration des programmes d'études.

Se glisse toutefois une interrogation à propos du domaine « Corps et mouvement » notamment à propos de l'appellation retenue pour désigner le domaine. Cette façon de désigner le domaine est assez nouvelle puisque l'on désigne plus souvent ce champ du savoir sous le vocable d'éducation physique quelquefois accolée à la préoccupation de santé. Toutefois, il me faut convenir que cette appellation, pour

nouvelle qu'elle soit, décrit assez bien les apprentissages visés par le domaine.

Par ailleurs, si les dimensions mouvement, pratique sportive de même que corps-entraînement-santé sont assez familières au domaine, on s'étonne d'y retrouver l'expression corporelle. Il existe bien sûr un lien assez évident avec l'utilisation du corps en mouvement mais la dimension artistique de l'expression corporelle détonne par rapport aux préoccupations premières du domaine. À moins que l'on veuille ignorer cette dimension artistique, ce qui serait étonnant. De plus, cette discipline est sœur parente de la danse, discipline artistique reconnue.

À ce propos, le domaine des arts regroupe dans le plan d'études proposé la musique, les arts visuels de même que les activités créatrices. Je comprends à la lecture des documents que selon les cantons d'autres disciplines peuvent être abordées tel que le cinéma, le théâtre et la danse. Mais je m'étonne tout de même que deux disciplines artistiques soit le théâtre et la danse, soient absentes de la formation offerte à tous les élèves.

À titre d'information uniquement, on peut observer que plusieurs pays, provinces ou états sont confrontés à l'impossibilité de traiter des quatre disciplines artistiques à chacune des années du plan d'études. Cette difficulté est souvent contournée par le choix d'un modèle organisationnel souple. Ce modèle laisse le choix à l'élève ou à l'école de se familiariser avec deux disciplines sur les quatre possibles, les quatre étant offertes.

Pour autant que je puisse en juger, avec le faible éclairage qui est le mien n'étant pas, loin s'en faut, un spécialiste de chacun de ces domaines, les apprentissages proposés dans les documents qui traitent de chacune des disciplines semblent bien articulés rigoureux et détaillés de façon graduelle.

ii. La structure des domaines disciplinaires :

La structure utilisée pour décrire les apprentissages à faire dans chacun des domaines disciplinaires est logique, synthétique et aidante.

Pour résumer simplement, j'ai compris que les apprentissages y sont décrits par une compétence centrale (exemple : poser et résoudre des problèmes pour ...) et détaillés en plusieurs composantes opérationnelles (exemple : 6. En recourant au raisonnement déductif). Trois rubriques, sous forme de tableau, permettent ensuite de préciser la progression des apprentissages au cours du cycle, d'identifier les apprentissages jugés essentiels au moyen d'attentes fondamentales et de fournir des indications pédagogiques utiles sans les imposer.

Ce modèle m'apparaît vraiment remarquable par sa clarté, sa concision et sa souplesse. Par souplesse j'entends qu'il évite le piège de hiérarchiser les apprentissages suivant qu'il s'agisse de composantes d'une compétence, de concepts, de connaissances ou de méthodes.

Toutefois un aspect central de cette structure mérite d'être examiné car il suscite des interrogations voire une certaine confusion chez le lecteur.

Je veux parler du concept d'objectif d'apprentissage. Dans le document de présentation générale, en page 14, on réfère à « une série d'objectifs d'apprentissage ». Puis on explique que « chaque objectif d'apprentissage est constitué d'une compétence centrale »...à développer. On y lit aussi que « cette compétence constitue le cœur de l'objectif d'apprentissage ».

La question que l'on se pose alors est la suivante : est-ce que la compétence est l'objectif d'apprentissage ? Si tel est le cas pourquoi se donner la peine de superposer réseau d'objectifs d'apprentissage et compétences ? Ne serait-il pas plus simple de proposer un réseau ou une série de compétences à développer, de les numéroter pour en faciliter le repérage par domaine et d'indiquer que le développement de la compétence se fera par des apprentissages reliés à des contenus spécifiques (concepts, connaissances, méthodes stratégies).

L'autre interprétation qui se dégage d'une lecture attentive nous amène à penser que sous un objectif d'apprentissage on peut regrouper à la fois : une compétence et ses composantes, des contenus (concepts, connaissances, méthodes) de la rubrique progression des apprentissages et aussi des attentes à rencontrer.

Si cette interprétation est la bonne, il me semble que l'on va à l'encontre de la compréhension la plus répandue qui veut qu'une compétence se « développe » et non qu'elle s'apprenne. À cet effet, le terme « objectif d'apprentissage » mérite d'être défini avec précision et mieux explicité d'autant plus, que généralement dans les programmes d'études le terme objectif d'apprentissage réfère à une section limitée et spécifique de contenu. Pour plus de clarté, j'aurais préféré le terme de « cibles d'apprentissage » ou encore l'expression « réseau de thèmes ».

On peut alors penser à un réseau de thèmes. Chaque thème étant composé d'une compétence qui en constitue le cœur et d'objectifs d'apprentissage comportant des éléments à acquérir ou à maîtriser.

Je ferais à cet égard remarquer que les thématiques qui se retrouvent dans le réseau des objectifs d'apprentissage sont de nature assez variables d'une discipline à l'autre. Citons à titre d'exemples : relation homme-espace et relation homme-temps dans le domaine SHS et dans le même domaine le nom d'une discipline *éthique et cultures religieuses*;

en mathématique, espace, nombre, opérations, grandeurs et mesure; en langue 1, comprendre l'écrit, produire l'écrit; en arts, perception, acquisition de techniques, culture.

Je suggère soit d'explicitier le choix d'un réseau d'objectifs d'apprentissage, soit de revoir l'appellation retenue.

À cette exception près, la structure des domaines disciplinaires est solide, cohérente et décrit avec précision et rigueur la séquence des apprentissages que les élèves doivent effectuer.

iii. Le domaine de la formation générale :

La pertinence de ce domaine au regard de la formation des élèves est telle que de nombreux pays, provinces ou états conviennent de la nécessité d'inclure ces apprentissages à la formation obligatoire des élèves.

L'évolution rapide de la société actuelle, l'imminence des défis qui attendent les jeunes à la sortie de l'école, la vitesse fulgurante des changements de toute sorte et la progression accélérée des savoirs disponibles appellent à la nécessité de fournir aux jeunes générations des clés de lecture de leur environnement et de ce monde en changement. D'ailleurs remarquons en passant, que l'on sait peu de choses du monde auquel on les prépare.

Disons tout d'abord que les thèmes de formation retenus apparaissent pertinents et nécessaires. Par contre, leur résonance et les liens qui les rattachent aux différents domaines disciplinaires ne sont pas toujours

suffisamment explicités sauf dans le domaine sciences de l'Homme et de la société. Cependant, la progression est bien graduée.

Puisque la nature des apprentissages visés diffère sensiblement de ceux des domaines disciplinaires, le choix d'adopter une structure différente de celle des domaines disciplinaires se justifie amplement.

Toutefois certains aspects appellent soit des précisions, soit des ajustements.

On observe que les thèmes abordés sont assez nombreux soit huit par cycle qui s'ajoutent aux contenus disciplinaires. Leur prise en compte effective par les enseignants pourrait en souffrir d'autant qu'il y a une progression nécessaire à respecter. D'autre part, puisque les objectifs visés ne sont pas évalués doit-on en déduire qu'ils sont facultatifs ou qu'ils dépendent du bon vouloir du personnel enseignant ? Serait-il pertinent que la progression dans la maîtrise de ces objectifs soit « appréciée » par l'enseignant et que l'on en rende compte aux parents au cours ou à la fin du cycle?

À ma connaissance, il ne semble pas que la solution idéale à cette problématique (prise en compte et évaluation de ce type d'apprentissage) ait été trouvée, où que ce soit.

Notons enfin que les liens étroits entre les apprentissages faits dans les domaines disciplinaires et ceux visés par le domaine de la formation générale sont quelquefois peu développés dans les documents du PER.

iv. Les capacités transversales :

La pertinence d'intégrer à la formation des élèves la maîtrise de capacités qui traversent les frontières des disciplines est reconnue par la plupart des pays qui revoient leur curriculum.

Le choix fait de retenir cinq capacités transversales s'approche du nombre idéal car cela facilite leur prise en compte par les enseignants.

La description de chacune de ces capacités au moyen d'un tableau récapitulatif, a le mérite d'en préciser clairement les intentions de formation et la portée en lien avec les apprentissages poursuivis.

Convenons d'entrée de jeux, que trois d'entre elles, sur lesquelles je ne reviendrai pas, sont formulées et décrites de façon optimale. Cependant deux de ces capacités suscitent des interrogations. Nous pointons ici la capacité intitulée *La démarche réflexive et le sens critique* (3) et celle intitulée *Les stratégies et la réflexion métacognitive* (5).

Dans les deux cas, des éléments de méthode de travail et de gestion d'une tâche constituent l'essentiel de ce qui est attendu et décrit dans les deux premiers encadrés descriptifs de chacune de ces capacités.

Toutefois si dans la capacité 3, (*La démarche réflexive...*) on retrouve certains éléments de cette démarche, il s'avère assez difficile dans le cas de la capacité 5 (*Les stratégies et...*) de retracer clairement la présence de la métacognition, du moins au sens généralement accepté « autogestion de ses activités de cognition ».

Je serais tenté de suggérer que l'on formule deux capacités différentes de celles proposées. L'une reprenant essentiellement des éléments de méthode de travail et de gestion d'une tâche. Cette capacité pourrait aussi s'ouvrir sur des éléments d'autonomie, d'analyse et le développement d'une méthode heuristique.

L'autre porterait sur la démarche réflexive et la métacognition. Elle se centrerait sur des éléments tels que : la prise de distance, l'autoévaluation, le doute sur sa position, le transfert, la place de l'ambiguïté, les retours successifs sur sa démarche, les comparaisons entre différentes avenues possibles, etc.

v. Les cycles d'apprentissage :

L'organisation du plan d'études en cycles constitue un choix judicieux et incontournable de façon à situer les apprentissages de l'élève sur un continuum dans le temps qui permettra la progression. En effet, pour donner un sens au projet de formation de l'élève, il convient de situer les apprentissages dans une séquence qui prend en compte le temps nécessaire à cette progression inscrite dans le plan d'études. Plus les apprentissages visés sont complexes et plus il convient d'adapter le délai d'intégration aux caractéristiques particulières des élèves.

La durée de quatre années pour les deux cycles de l'enseignement primaire semble longue à première vue. Toutefois cela ne constitue pas un obstacle majeur puisque les apprentissages sont évalués tout au cours du cycle, même si les attentes fondamentales ne le seront qu'en fin de cycle.

Bref les cycles d'apprentissages constituent une donnée essentielle pour favoriser la progression des apprentissages.

b. LA COHÉRENCE DE L'ARTICULATION ENTRE LES PARTIES DU PER**i. Les liens entre les domaines disciplinaires et le domaine de formation générale :**

Notons que dans le document de présentation générale les textes traitant de ces liens sont trop succincts, ils mériteraient d'être développés.

Dans les textes des domaines disciplinaires on observe six façons différentes de traiter cette information, illustrée par le domaine sciences de l'Homme et de la société(SHS) :

- a. Un texte d'introduction dans la présentation du domaine (exemple SHS p 296)
- b. Une section du domaine réservée à un objectif particulier du domaine FG l'objectif FG 36 exemple domaine SHS p. 338)
- c. La répartition par années d'objectifs de FG à traiter (exemple domaine SHS p. 329)
- d. Une petite section à l'intérieur du texte qui réfère de façon explicite à des objectifs de FG (exemple domaine SHS p. 319)
- e. Des liens traités en bas de page (exemple domaine SHS p. 307)
- f. Un renvoi dans une colonne du texte du domaine (exemple domaine SHS p. 3)

À la lecture des textes des autres domaines disciplinaires, sauf erreur, on ne retrouve qu'un court texte dans la présentation et des renvois indiquant un lien avec un objectif de FG. Ces renvois sont plus ou moins nombreux selon le domaine et indiqués soit en bas de page, soit dans la colonne des attentes fondamentales ou dans la colonne des indications pédagogiques.

On constate donc que les liens avec le domaine de la formation générale sont traités de manière très variable d'un domaine disciplinaire à l'autre. Il serait sans doute souhaitable de revoir l'approche utilisée et de traiter plus explicitement et de façon plus détaillée de ces liens pour favoriser la prise en compte du domaine de la formation générale.

ii. Les liens entre les capacités transversales et les domaines disciplinaires :

Cette rubrique est peu développée, seulement une ou deux phrases pour indiquer un lien à faire. Elle mériterait un développement plus élaboré.

Il faudrait éventuellement traiter d'abord de la contribution de telle ou telle discipline au développement de telle ou telle capacité transversale. Il pourrait également être utile de souligner la contribution de certaines capacités transversales au développement des compétences, connaissances et méthodes du domaine disciplinaire lorsque cela est pertinent.

iii. Les liens entre les domaines disciplinaires :

Il n'existe aucune rubrique sur ce sujet pourtant il est possible d'établir des liens et des symétries entre les apprentissages à développer d'un domaine disciplinaire à un autre. Serait-ce pertinent d'en traiter ? Je le crois.

Dans le texte de chacun des domaines disciplinaires on retrouve des renvois, plus ou moins nombreux selon le domaine, pour indiquer un lien avec un objectif d'un autre domaine. Ces indications se révéleront sans doute, fort utiles.

iv. Les liens qui pourraient se dégager de la représentation graphique du plan d'études :

Il me semblerait pertinent d'intégrer à la représentation graphique du PER la place des capacités transversales.

Il me semblerait pertinent d'illustrer le rôle du domaine de formation générale comme étant situé en interrelation avec chacun des domaines disciplinaires.

c. L'APPROPRIATION DU PER PAR LES ENSEIGNANTS

Globalement cette appropriation sera facilitée par les qualités et les forces remarquables de la structure présentée :

- Notamment la concision, la clarté et la rigueur des documents mis à la disposition des enseignants, caractérisés par un langage accessible qui évite la trop grande spécialisation du vocabulaire.
- La cohérence de la structure même du plan de formation : cinq domaines disciplinaires bien développés, un domaine de formation générale qui présente des apprentissages essentiels à l'insertion du jeune dans la société, cinq capacités transversales qui outillent le jeune pour apprendre à apprendre et des cycles qui permettent la progression des apprentissages au fil du temps.
- Une structuration des domaines disciplinaires concise et rigoureuse. Laquelle reprend les mêmes rubriques d'un domaine à l'autre. Cette structure se caractérise par un réseau d'objectifs limité pour en faciliter

la prise en compte et la compréhension, chaque objectif référant directement à une compétence et à ses composantes. Trois rubriques servent à détailler les apprentissages à réaliser : la progression des apprentissages, les attentes fondamentales et une rubrique d'aide sous forme d'indications pédagogiques.

- Les attentes en cours ou en fin de cycle ont le mérite d'être claires, univoques et mesurables. La force de cette rubrique se remarque par la conjugaison réussie de compétences à développer, de composantes observables, de connaissances à acquérir et de méthodes à maîtriser.
- La navigation sur le site internet devrait faciliter au lecteur la construction d'une représentation assez claire de la structure du plan d'études et un accès facilité à chacune des parties de ce plan.

On peut donc conclure que l'appropriation du plan d'études par les enseignants sera facilitée par les qualités mêmes des documents mis à leur disposition.

Il y aurait éventuellement quelques ajustements à apporter au PER, lesquels seraient susceptibles d'améliorer la compréhension et l'adhésion du personnel scolaire :

- clarifier la définition et l'usage de certains concepts clés tels : les objectifs d'apprentissage, la compétence, le curriculum versus le plan d'études ou le programme;
- justifier avec des arguments suffisamment élaborés, la pertinence du domaine de la formation générale;
- traiter plus explicitement des liens entre les différentes parties du PER;
- revoir le nombre d'objectifs à poursuivre dans le domaine de la FG;
- identifier, si possible, une solution facilitant la prise en compte par les enseignants des objectifs du domaine de la FG et des capacités transversales;

- revoir, éventuellement, la progression entre certaines compétences ou leurs composantes, certains éléments de la progression des apprentissages, des attentes fondamentales et des indications pédagogiques.

L'appropriation réussie d'un plan d'études ou d'un programme, quel qu'il soit, requiert certaines conditions facilitantes. D'abord la justification du sens et de la nature des changements. Ensuite une bonne diffusion des documents et des explications pertinentes pour en favoriser la compréhension. Par la suite, la formation adéquate du personnel enseignant et de direction des établissements.

Toutefois les qualités intrinsèques de ce plan d'études notamment sa structure cohérente constituent les atouts majeurs laissant présager une appropriation réussie.

Une autre qualité justifiant cette évaluation optimiste relève du choix de la structure propre aux domaines disciplinaires, à savoir notamment un nombre limité de compétences à développer formulées de façon accessible. Il y a ensuite le fait de les expliciter de façon simple et opérationnelle par une série de composantes facilement traduisibles en actions. Puis il y a le choix de détailler dans la rubrique progression des apprentissages les contenus (concepts, connaissances, méthodes) propres à la première ou à la seconde partie du cycle. Il y a enfin, la décision de clarifier au bénéfice de l'enseignant les seuils garantissant le succès ou l'échec de l'élève au moyen d'attentes fondamentales. Tout cela est rassurant pour le pédagogue dans la conduite de sa classe.

En résumé, les chances d'un accueil positif, d'une bonne compréhension et d'une appropriation réussie à l'aide de formations et d'accompagnement du personnel, me semblent très bonnes.

4. CONCLUSION

Le plan d'études romand tel que proposé à notre lecture apparaît comme un ensemble de documents qui présentent une structure cohérente, assez bien articulée et facile d'accès. Ce plan d'études propose des objectifs éducatifs ambitieux mais réalistes.

Je suis particulièrement impressionné, dans la section portant sur les apprentissages disciplinaires, par la conjugaison réussie d'un ensemble de compétences qui se précise par des composantes lesquelles sont ensuite détaillées en connaissances, concepts et méthodes. Cette structure me semble particulièrement claire et aidante pour les professionnels de l'enseignement.

L'instauration d'un domaine de la formation générale me semble très pertinente avec les visées de l'école publique. En effet, les objectifs de formation poursuivis visent la compréhension globale du monde d'interdépendance dans lequel le jeune s'insère et lui procurera les outils pour faire face aux défis nouveaux qu'il comporte. Il me semble toutefois que l'on devra fournir aux enseignants des indications précises sur les façons de prendre en compte les apprentissages de ce domaine à travers, en conjugaison avec ou parallèlement à ceux des domaines disciplinaires.

Les cinq capacités transversales qui sont proposées me semblent nécessaires à la réussite et à l'intégration des apprentissages tant disciplinaires que généraux.

Il ne reste selon moi, qu'à clarifier certains éléments du plan d'études qui méritent un examen plus attentif. Je fais ici référence notamment au réseau des

objectifs d'apprentissages, à deux capacités transversales à préciser, aux liens à détailler entre les parties du PER, etc.

Toutefois dans l'ensemble ce plan d'études est porteur d'une grande cohérence, de rigueur et de sens. Son appropriation réussie ne suscite pas de doute dans mon esprit pour peu que la formation et l'accompagnement nécessaires soient au rendez-vous.

Gérard Guimont, le 22 mai 2008.