

PROJET
Accompagnement-Recherche-Formation
pour la mise en œuvre du Programme
de formation de l'école québécoise

SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 2
Réflexion sur les domaines généraux de formation

Louise Lafortune, auteure
Direction de l'accompagnement-recherche
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Turcotte¹
Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

2008

Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières

Avec la collaboration de
Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca
Persechino

et la participation de
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Karine Boisvert-Grenier, Bernard Cotnoir,
Bérénice Fiset, Grant Hawley, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise,
Reinelde Landry, Geneviève Milot, France Plouffe et Gilbert Smith

<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>

¹ Sylvie Turcotte était directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au moment de la réalisation de ce projet (2002-2008).

Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint au début de ce projet, et Pierre Bergevin, son successeur, d'avoir autorisé sa réalisation. Je remercie également mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, représentantes du Ministère, pour leur soutien et leur encouragement indéfectible. Un merci particulier au personnel de la direction de la formation et de la titularisation des personnels scolaires et à sa directrice, Sylvie Turcotte, pour avoir mis des ressources essentielles à la disposition de l'équipe du projet, pour son implication régulière lors des rencontres et pour ses commentaires toujours pertinents. Je remercie l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir encouragé ce partenariat et d'avoir mis à ma disposition et à celle de l'équipe du projet les ressources matérielles et humaines nécessaires à sa bonne marche et à sa réalisation dans un contexte facilitant.

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de ce matériel d'accompagnement. Leur contribution a mené à l'élaboration et la validation de tâches, de situations et de familles de situations d'accompagnement ainsi qu'à des séries de transparents. Je remercie particulièrement Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca Persechino qui ont collaboré étroitement avec moi pour élaborer la structure des tâches, situations et familles de situations d'accompagnement, pour fusionner des données de recherche et qui ont relu et retravaillé plusieurs fois ce matériel dans le but d'y apporter une cohérence aux regards de la perspective d'accompagnement socioconstructiviste et de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Je remercie les membres de mon équipe accompagnatrice qui ont terminé ce projet et qui ont pu commenter et critiquer de façon constructive certaines versions de ce matériel. Leur apport s'est révélé essentiel à la réalisation de ce projet. Je pense alors à Avril Aitken, Nicole Boisvert, Grant Hawley, Carole Lebel, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith. Je remercie également les autres personnes accompagnatrices qui ont contribué à un moment ou à un autre à notre réflexion. Il s'agit de Simone Bettinger, Bernard Cotnoir, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean, Reinelde Landry et Doris Simard.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Moussadak Ettayebi, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir ce matériel d'accompagnement. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	5
TYPE	6
INTENTIONS	6
DÉMARCHE	7
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENT ET ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE)	10
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	11
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE	12
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE.....	15
LECTURES SUGGÉRÉES	19
ANNEXE 1	20
EXPLORER LE SENS DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION	20
ANNEXE 2	21
PRISE EN COMPTE DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION	21
ANNEXE 3	22
INTÉGRATION DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION	22
ANNEXE 4	23
INTÉGRATION DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION ET DES COMPÉTENCES	23
ANNEXE 5	24
LIENS ENTRE LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION ET LES CONSTITUANTES DU PFEQ	24
ANNEXE 6	25
ANALYSE D'UNE SÉQUENCE D'INTERVENTIONS	25
ANNEXE 7	28
GRILLE DE PLANIFICATION D'UNE INTERVENTION	28
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE	29
1. ESSAI DE DÉFINITION DES DGF	29
2. DGF : LIEU D'INTÉGRATION	30
3. MISE EN ŒUVRE DES DGF	31
CONCLUSION.....	32
BIBLIOGRAPHIE.....	32

Situation d'accompagnement 2 : Réflexion sur les domaines généraux de formation

Source du matériel d'accompagnement

Les tâches, situations et familles de situations proposées sont le reflet de la démarche et du modèle d'accompagnement socioconstructivisme qui a été développé au cours du projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Elles traduisent l'esprit et la manière d'intervenir qui a animé l'équipe provinciale en cours d'élaboration et d'utilisation de ce matériel (de 2002 à 2008). La volonté de construire des interventions avec différents partenaires témoigne de l'engagement et du dynamisme des agents qui se sont engagés dans le processus de changement. Le caractère innovant de ce matériel d'accompagnement se rapporte à la nature des réflexions partagées avec des collègues, aux interactions, aux constructions individuelles et collectives et aux passages à l'action que la démarche a suscité aux cours d'interventions qui se sont poursuivies en continuité sur plusieurs rencontres dans l'ensemble des régions du Québec pour les secteurs publics et privés, francophones et anglophones. La démarche d'accompagnement a contribué à l'élaboration de tâches, de situations et de familles de situations qui se sont complexifiées au fil des interventions. Elles témoignent de la richesse des interventions, de l'expertise des équipes accompagnatrices et des groupes et il devient important de préserver la perspective socioconstructiviste de ce matériel. En ce sens, les tâches proposées dans ce matériel d'accompagnement ne se sont pas organisées selon un déroulement chronologique, ce sont des situations à construire à partir de matériaux qui sont les ressources à mobiliser ou à combiner par les personnes accompagnatrices en fonction de la situation, de l'intention de formation et du contexte d'accompagnement. Ainsi, les personnes sont invitées à se les approprier, à les modifier, à les transformer et à renouer de nouveaux fils conducteurs selon les problématiques rencontrées dans les milieux. Les suggestions de prolongements ou d'adaptations à différents contextes peuvent également faciliter cette appropriation. Les annexes et les textes placés dans la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente*, peuvent également inspirer de nouvelles réorganisations. Ces pièces sont comme les morceaux d'un casse-tête à réinventer, de nouveaux fils conducteurs à découvrir ou à explorer.

Introduction

Dans le cadre de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, les personnes accompagnatrices sont fréquemment appelées à réfléchir à plusieurs constituantes de l'infrastructure de ce programme, notamment les domaines généraux de formation (DGF). Considérés comme un lieu de convergence favorisant la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives de chacun des services de l'école (projet éducatif, plan de réussite, services éducatifs complémentaires, services de garde, etc.), les DGF regroupent des problématiques contemporaines autour de sujets qui ont un impact majeur sur la vie des jeunes Québécois. Plus particulièrement, ils constituent des créneaux favorisant des liens entre ce que les

élèves apprennent dans les différentes disciplines et les situations de leur vie scolaire et extrascolaire.

Abordés de cette façon, les DGF s’actualisent dans des intentions éducatives à intégrer dans l’enseignement pour conscientiser ou faire prendre conscience aux élèves des cinq grandes sphères de l’activité citoyenne : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, l’éducation aux médias et le savoir vivre-ensemble et citoyenneté. Ces intentions sont non seulement des fils conducteurs pour la construction des situations d’apprentissage et d’évaluation, mais également des propositions faites aux élèves pour les guider dans leur prise de position face à différentes problématiques.

Dans la poursuite des visées du Programme de formation de l’école québécoise, les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les DGF sont pris en compte d’une manière synergique, interactive et constituent un tout unifié au sein des situations d’apprentissage et d’évaluation. Cependant, le défi semble consister à concrétiser et à intégrer les DGF dans des situations d’apprentissage et d’évaluation disciplinaires ou interdisciplinaires, scolaires ou extrascolaires, individuelles ou collectives. Dans cette logique et pour mieux assurer le développement global des élèves, on cherchera comment leur offrir un espace de réflexions et d’actions pour apprendre à agir dans des contextes signifiants et complexes.

Cette situation permet aux personnes accompagnatrices régionales de réfléchir à la valeur des DGF, à la place que ceux-ci occupent dans le développement des compétences transversales et disciplinaires, ainsi qu’à l’influence que ces grandes problématiques auront sur la vie des élèves. À cette réflexion peut s’ajouter celle qui porte sur les moyens utilisés pour faciliter leur intégration dans des situations d’apprentissage et d’évaluation selon les différentes fonctions de l’évaluation. Toutefois pour que ce processus de construction se réalise, il sera soutenu par un contexte permettant d’exploiter l’interdépendance des éléments constitutifs du programme de formation.

Type

Réflexion	<input type="checkbox"/> +	Autoréflexion.....	<input type="checkbox"/>
Discussion-échange.....	<input type="checkbox"/> +	Expérimentation.....	<input type="checkbox"/>
Compréhension conceptuelle.....	<input type="checkbox"/> ++		

Intentions

- Préciser ses représentations au regard du rôle des domaines généraux de formation dans la formation des jeunes.
- Réfléchir en quoi les domaines généraux de formation contribuent au développement des compétences.
- Explorer la portée des domaines généraux de formation dans diverses situations d’apprentissage et d’évaluation.

- Réfléchir à la façon de concrétiser et intégrer les DGF dans des situations d'apprentissage et d'évaluation disciplinaires ou interdisciplinaires, scolaires ou extrascolaires, individuelles ou collectives.

Démarche

Moment de réflexion (annexe 1)

- Quel sens donnez-vous aux « domaines généraux de formation » en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise?
- Jusqu'à quel point pensez-vous les connaître (pas du tout, un peu, pas mal, beaucoup)?

Inviter les personnes accompagnées à réfléchir à leur conception des domaines généraux de formation. En équipe, faire ressortir quelques mots-clé ou expressions (un maximum de 5 mots-clés ou idées), les écrire sur un support visuel.

Choisir les 2 ou 3 mots ou expressions qui ont été les plus représentatifs. Cette étape permet de prendre conscience des choix de différentes équipes, de se rendre compte des priorités et de comparer ses conceptions personnelles à celles d'autres personnes.

Faire des liens entre les éléments apportés et le fait que le PFEQ présente les DGF comme des problématiques auxquelles les jeunes font face dans différentes sphères importantes de leur vie et qu'ils sont porteurs d'enjeux importants pour les individus et les collectivités sans pour autant constituer de simples contextes d'apprentissage. Ils sont « généraux », car ils abordent les problématiques dans leur contexte et débordent des disciplines; ils sont de « formation », car ils se développent par et à travers les apprentissages et s'articulent autour du développement des compétences disciplinaires et transversales.

Proposer de répondre à la question de l'annexe 2.

- Dans quel sens comprenez-vous la prise en compte des domaines généraux de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise?

Inviter les personnes à formuler quelques idées individuellement et à les noter sur la fiche. Demander à toutes les personnes de se lever. Inviter une personne à partager une de ses idées. Toutes les personnes qui ont eu la même idée ou une idée semblable s'assoient. Une deuxième personne est nommée pour partager une idée nouvelle et on poursuit de cette manière jusqu'à ce que toutes les personnes soient assises.

S'inspirer des idées émises pour faire ressortir diverses modalités de prise en compte des domaines généraux de formation. L'introduction des domaines généraux de formation dans la vie de l'école et de la classe peut emprunter diverses voies : à l'intérieur même des disciplines, à

travers la mise en oeuvre de projets interdisciplinaires, dans le cadre du projet éducatif, dans les interventions quotidiennes, par l'entremise des services complémentaires, etc.

Proposer de répondre à la question de l'annexe 3.

- Que signifie pour vous « intégrer » les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires dans une situation d'apprentissage et d'évaluation?

Former des équipes de trois à quatre personnes. Distribuer une feuille de format conférence par équipe et la disposer au centre de la table de manière à ce que chaque personne puisse facilement noter ses idées dans le coin de la feuille qui lui fait face. Demander à chaque personne de noter pendant une dizaine de minutes, ce qu'elle sait sur le sujet, ce qu'elle voudrait savoir, les questions qu'elle se pose, etc. Proposer de faire pivoter la feuille d'un quart de tour pour faire prendre conscience des idées qui ont été notées par son collègue. Demander de les compléter ou encore apposer ses initiales à côté des idées qu'elle partage. Continuer ainsi jusqu'à ce que la feuille se retrouve à son point de départ.

Laisser du temps pour analyser les idées émises. Par la suite, demander à un porte-parole de chacune des équipes de présenter les idées les plus importantes qui ont été dégagées à la suite de cette analyse.

Insister sur l'interdépendance des éléments du PFEQ et le fait que ce dernier a avantage à être appréhendé dans sa globalité. Dans cette logique, les domaines d'apprentissage (programmes disciplinaires et compétences disciplinaires) et les apprentissages transversaux (les compétences transversales et les DGF) sont pris en compte d'une manière synergique et interactive. Intégrer les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires dans une situation d'apprentissage et d'évaluation c'est essayer de coordonner ces éléments en vue d'un fonctionnement harmonieux, dans un but précis et en particulier, pour produire un sens. Le seul développement des compétences ne suffit pas pour conférer aux apprentissages un caractère totalement intégré.

À l'aide du programme de formation, clarifier les liens existant entre les domaines généraux de formation, les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Les DGF exigent le développement d'outils intellectuels, méthodologiques, sociaux et de communication, car ils inscrivent les apprentissages dans de multiples contextes tandis que leurs axes de développement sont à combiner avec les contenus disciplinaires pour donner l'accès à de multiples ressources sur lesquelles se développent les compétences.

Présenter trois façons d'intégrer les DGF dans une situation d'apprentissage et d'évaluation. La première façon vise surtout la motivation des élèves en leur proposant de s'engager dans un projet lié à une thématique associée à un DGF. La deuxième poursuit non seulement un but de motivation, mais aussi d'apprentissages disciplinaires par la réalisation d'une tâche dont le

contexte est associé à un DGF sans toutefois traiter de la problématique. La troisième façon vise l'établissement des liens entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne des élèves en leur offrant des occasions de comprendre différents contextes de vie, de se construire une perception nuancée de ces contextes et d'envisager une diversité d'actions dans des situations données. Les DGF leur permettent de relier entre eux les divers domaines de connaissances et de porter un regard critique sur les éléments de leur environnement personnel, social ou culturel.

Présenter l'annexe 4.

- Comment les domaines généraux de formation peuvent-ils favoriser le développement des compétences (disciplinaires et transversales) des élèves?

OU

Présenter l'annexe 5.

- Dans la poursuite des visées du Programme de formation de l'école québécoise, les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les DGF peuvent être pris en compte d'une manière synergique et interactive. À partir des éléments proposés dans le tableau ci-dessous, établir des liens entre ces composantes du PFEQ.

Former des équipes selon le choix. Chacune des équipes aura une combinaison différente à traiter. S'il y a lieu, proposer des jumelages à une autre équipe ayant travaillé sur les mêmes éléments pour partager et confronter le résultat des échanges.

Inviter à préparer une présentation sur les processus par lesquels les DGF favorisent le développement des compétences (disciplinaires et transversales) des élèves et des possibles conflits cognitifs ou sociocognitifs qui ont été vécus.

Dans une synthèse, commenter les différentes représentations et apporter des éléments de rétroaction sur les processus, les difficultés rencontrées, les solutions abordées de même que les étapes à mettre en place avant de passer à celle de l'intégration.

Inviter les équipes à construire en équipe une séquence d'interventions ou un plan d'accompagnement comportant plus de quatre interventions, qui se limiterait à plus ou moins huit interventions et qui serait susceptible d'amener une équipe-cycle à intégrer les éléments constitutifs du PFEQ (compétences transversales, compétences disciplinaires et domaines généraux de formation) dans leurs interventions avec les élèves.

Pour ce faire, distribuer une dizaine de cartons pour y inscrire des propositions de séquences et l'une ou l'autre des grilles suivantes : *Analyse d'une séquence d'interventions* (annexe 6) ou la *Grille de planification d'une intervention* (annexe 7).

Comme personne accompagnatrice, s'assurer que les séquences d'interventions mèneront à l'action et auront une perspective d'expérimentations dans les différents milieux. Interroger, questionner les raisons, les façons de faire. Faire réfléchir, remettre en question, coconstruire. Demander de justifier les réponses. S'assurer que les plans d'accompagnement répondent aux exigences de la démarche de réflexion sur ses pratiques pédagogiques.

Présenter les séquences d'intervention. Afficher les séquences de façon à ce que les autres membres du groupe circulent et observent le travail. Demander d'expliquer les séquences, les choix et l'organisation proposée. Cette façon de faire permet aux équipes d'entendre les ressemblances et les divergences entre les différentes séquences d'interventions. On peut également demander aux équipes de procéder à une courte présentation de façon à faire émerger le fil conducteur de chacune des séquences.

Donner une intention d'écoute lors de ces présentations : chaque équipe préparera des commentaires, des questions de rétroaction ou proposera des pistes de travail de manière à clarifier et à faire avancer la proposition de l'équipe à qui elle sera jumelée.

Par la suite, inviter les équipes à réguler leurs propositions en prenant en considération la rétroaction de l'autre équipe, mais aussi les échanges qui se sont déroulés au cours de la tâche.

Faire un retour sur la réalisation de ces plans d'action ou d'accompagnement, sur les réflexions et les questions qu'ils ont soulevés. Rétroagir en fonction de la préoccupation pour l'accompagnement des DGF dans des situations d'apprentissage et d'évaluation disciplinaires ou interdisciplinaires, scolaires ou extrascolaires, individuelles ou collectives.

Différentes questions peuvent alimenter la discussion lors d'un échange qui peut avoir lieu à la fin des présentations. S'inspirer des questions suivantes.

- Nommer aux moins deux éléments nouveaux que vous avez appris à propos des domaines généraux de formation?
- Si vous aviez un domaine général de formation à exploiter en classe, lequel choisiriez-vous et comment l'exploiteriez-vous?

Suggestions d'utilisation (Précautions, prolongement et adaptations jusque dans la classe)

On peut amener les personnes à s'interroger sur les caractéristiques de l'intégration de même qu'à celles d'une intégration réussie. Inviter un porte-parole de chacune des équipes à partager la

synthèse des réflexions des membres de l'équipe. Les commentaires ou les réflexions peuvent être inscrits sur un support visuel (grandes feuilles ou transparent).

La planification d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation représente une occasion propice pour les enseignants et enseignantes de considérer la façon dont les disciplines peuvent tirer profit des problématiques issues des domaines généraux de formation.

Dans le PFEQ, le chapitre qui traite des domaines généraux de formation, des modalités de prise en compte de ces derniers sont proposées.

Informez que le MELS a distribué aux commissions scolaires une présentation numérique afin de mieux faire connaître les différents organismes publics qui peuvent contribuer à enrichir les intentions éducatives contenues dans les différents domaines de formation du PFEQ. Les occasions sont multiples et les ressources nombreuses pour consulter Internet.

Cette situation exige du temps. Elle est présentée comme un moyen d'appivoiser un des éléments constitutifs du programme; elle n'est pas une situation visant l'approfondissement. C'est un contexte signifiant qui permet de connaître davantage le programme et ainsi, de mieux s'outiller pour accompagner l'appropriation du PFEQ.

On pourrait aussi demander aux personnes accompagnatrices d'élaborer une situation d'apprentissage et d'évaluation permettant de prendre en compte les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les DGF d'une manière synergique et interactive

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire²

« Le Programme de formation de l'école québécoise présente, sous l'appellation « domaines généraux de formation », un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter. Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité. Le Programme de formation retient cinq domaines qui recouvrent diverses facettes des intérêts ou des besoins de l'élève et qui répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation : Santé et bien-être ; Orientation et entrepreneuriat ; Environnement et consommation; Médias; Vivre ensemble et citoyenneté » (MEQ, 2001, p. 42).

« Les problématiques dont ils sont porteurs échappent aux frontières disciplinaires. Ils agissent comme de véritables lieux de convergence favorisant l'intégration des apprentissages. Ils servent de points d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires, sans pour autant constituer de simples contextes d'apprentissage. Ils doivent se développer par et à travers les autres apprentissages tout en leur permettant de s'inscrire dans des problématiques proches de la vie. Ils servent de support à la continuité des interventions éducatives tout au long de la scolarité de base, de l'éducation préscolaire à la fin de l'enseignement secondaire, et leurs visées débordent largement le cadre de la classe » (MEQ, 2001, p. 42).

² Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire, Québec, Gouvernement du Québec.*

« Des questions aussi importantes que les choix d'habitudes de vie, la distance critique face à la consommation et aux médias, la capacité de se donner et de vivre des projets, pour n'en nommer que quelques-unes, ne peuvent en effet être traitées dans un cadre et un temps spécifiquement réservés à cette fin. La construction de réponses à ces questions s'articule autour de la maîtrise progressive des compétences disciplinaires et transversales et elle exige une action concertée des divers intervenants de l'école et de la communauté. Ainsi, les domaines généraux de formation constituent, de concert avec les compétences transversales, une toile de fond favorisant la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives de chacun des services de l'école : service de l'enseignement, services particuliers, services complémentaires, services de garde » (MEQ, 2001, p. 42).

« Chacun de ces domaines comporte une intention éducative destinée à orienter les interventions de l'enseignant et celles de tous les autres acteurs scolaires. Il comporte en outre un certain nombre d'axes de développement faisant référence à des objets, des stratégies ou des questions qui le caractérisent. Ces axes peuvent servir de points de départ à des situations d'apprentissage intellectuellement stimulantes. Les domaines agissent aussi comme lieux de transfert où s'exercent les compétences disciplinaires et transversales » (MEQ, 2001, p. 42)

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle³

Les domaines généraux de formation

« Le Programme de formation présente, sous l'appellation *domaines généraux de formation*, un ensemble de grandes intentions éducatives et d'axes de développement destinés à structurer l'action collective de tous ceux qui font l'école. Ces domaines, qui touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face, sont de nature interdisciplinaire » (MEQ, 2004, p. 15).

« Les domaines généraux de formation devraient constituer les assises du projet éducatif de l'école et leur prise en compte, relever de l'ensemble des intervenants scolaires » (MEQ, 2004, p. 15).

« Sous l'appellation *domaines généraux de formation*, le Programme de formation présente les problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères importantes de leur vie. Ces domaines sont porteurs d'enjeux importants pour les individus et les collectivités :

- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Environnement et consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté » (MEQ, 2004, p. 21).

« Le choix de ces domaines est dicté tant par l'intérêt qu'ils revêtent pour la société que par leur pertinence pour la formation de l'élève. Leur intégration dans le Programme de formation a pour objectif d'amener les élèves à établir des liens entre leurs apprentissages scolaires, les situations

³ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2004). *Programme de formation de l'École québécoise, Enseignement secondaire, Premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

de leur vie quotidienne et les phénomènes sociaux actuels. Ces domaines leur offrent l'occasion de comprendre différents contextes de vie, de s'en construire une perception nuancée et d'envisager une diversité d'actions dans des situations s'y rattachant. Ils leur permettent également de relier entre eux les divers champs de connaissance et de porter un regard critique sur les éléments de leur environnement personnel, social ou culturel » (MEQ, 2004, p. 21).

« Chacun des domaines généraux de formation comporte une intention éducative destinée à orienter les interventions de l'enseignant et celles de tous les autres acteurs scolaires. Il comporte également des axes de développement qui font référence aux savoirs nécessaires à l'action et qui cernent les comportements et attitudes à promouvoir. Ces axes peuvent constituer le canevas de situations d'apprentissage intellectuellement stimulantes et propices au développement des compétences aussi bien disciplinaires que transversales » (MEQ, 2004, p. 21).

Les domaines généraux de formation : lieu de convergence des interventions éducatives

« Avec les compétences transversales, les domaines généraux de formation représentent en quelque sorte la trame du Programme de formation et favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives. Les questions complexes qu'ils soulèvent font appel à des savoirs d'origines diverses et à la construction de réponses de nature multidisciplinaire. Par exemple, des sujets aussi importants que les choix en matière d'habitudes de vie, la distance critique par rapport à la consommation et aux médias, la manière de se donner et de mener à bien des projets sont de nature très large et ne peuvent être traités dans un cadre et un temps exclusivement réservés à cette fin » (MEQ, 2004, p. 21).

« Le moment idéal pour traiter l'un ou l'autre des aspects des domaines généraux de formation n'est pas nécessairement prévisible. Par conséquent, les enseignants et les autres intervenants sont invités non seulement à planifier et à mettre en place, de façon concertée, des activités reliées à ces domaines, mais aussi à saisir des incidents de la vie scolaire ou sociale pour en faire des occasions d'interventions éducatives ciblées » (MEQ, 2004, p. 21).

« Les domaines généraux de formation requièrent, de par leur nature, l'engagement de tous les partenaires : au premier chef, l'équipe-cycle, l'équipe-école et la direction d'école, mais aussi le conseil d'établissement et la communauté environnante. Bien que l'école ne soit pas seule responsable de la formation du jeune dans ces domaines et qu'elle ne puisse, à elle seule, l'outiller pour qu'il soit en mesure de répondre aux nombreuses questions qui en émergent, son rôle demeure essentiel. Elle permet notamment de conduire à leur égard un examen raisonné, prenant appui sur l'apport de nombreux savoirs disciplinaires et tenant compte de dimensions cognitives, sociales et affectives » (MEQ, 2004, p. 21).

Diverses modalités de prise en compte des domaines généraux de formation

« Puisqu'elle relève d'une responsabilité partagée, l'introduction des domaines généraux de formation dans la vie de l'école et de la classe peut emprunter diverses voies : à l'intérieur même des disciplines, à travers la mise en oeuvre de projets interdisciplinaires, dans le cadre du projet éducatif, dans les interventions quotidiennes, par l'entremise des services complémentaires, etc. » (MEQ, 2004, p. 21).

« La mise en place de projets interdisciplinaires représente une autre voie d'accès privilégiée pour aborder divers problèmes se rattachant à l'un ou l'autre des domaines généraux de

formation. De tels projets, individuels ou collectifs, sont des occasions de mettre à profit des savoirs disciplinaires et d'en favoriser le réinvestissement dans l'analyse de problèmes qui interpellent non seulement les jeunes, mais aussi la société. Ils permettent également à l'élève de s'initier à la recherche et au traitement d'informations, à la résolution de problèmes multidimensionnels, au jugement critique, à l'argumentation et au débat, à la collaboration, etc., faisant appel ainsi à plusieurs compétences transversales » (MEQ, 2004, p. 22).

« Par ailleurs, chaque domaine peut constituer un noyau central autour duquel s'articule le projet éducatif. Bien que tous les domaines généraux de formation soient socialement pertinents et doivent, pour cette raison, faire partie intégrante du projet d'établissement, certains peuvent davantage correspondre à des problématiques auxquelles l'école doit faire face et représenter une porte d'entrée privilégiée pour l'élaboration du projet éducatif. L'importance relative accordée à chacun de ces domaines de même que leurs diverses modalités de prise en compte peuvent donc varier d'un milieu à l'autre. Souplesse et rigueur sont ici de mise, l'école ayant la possibilité d'en adapter les contenus et les modalités de concrétisation, tout en veillant à en assurer la présence effective dans la vie de l'établissement et de la classe » (MEQ, 2004, p. 22).

« Les intentions éducatives des domaines généraux peuvent aussi teinter, notamment par l'entremise du projet éducatif, les interventions spontanées que tout éducateur est appelé à faire au quotidien. Les enseignants de toutes les disciplines aussi bien que les autres intervenants scolaires devraient se sentir personnellement concernés. Plusieurs comportements et attitudes associés aux domaines généraux de formation ne pourront se développer que dans la mesure où ils seront encouragés dans de multiples contextes et où les enseignants eux-mêmes serviront de modèles. La satisfaction au regard du travail bien fait, l'établissement de rapports égalitaires, l'attention portée à l'influence de ses comportements et de ses attitudes sur son bien-être psychologique, le goût du défi et le sentiment de responsabilité par rapport à ses succès et à ses échecs en sont des exemples. À cet égard, l'école a la responsabilité d'assurer une cohérence entre les valeurs qu'elle vise à promouvoir et celles qu'elle incarne, tant par son organisation que par ses pratiques » (MEQ, 2004, p. 22).

« Enfin, les axes de développement des domaines généraux de formation invitent l'élève à recourir à des savoirs de tous ordres, maîtrisés ou en cours d'acquisition, pour guider ses actions dans les diverses sphères de sa vie personnelle ou scolaire et, éventuellement, professionnelle. Dans sa démarche, il peut grandement bénéficier de l'apport des services complémentaires, dont le rôle est important pour faire connaître les diverses ressources du milieu scolaire. Ces services sont aussi susceptibles de contribuer au développement de comportements, d'attitudes et de compétences favorables à la réussite éducative de l'élève et d'aider à l'établissement de liens entre l'école, les parents et la communauté. L'apport de personnes extérieures à l'école représente à la fois une source d'enrichissement, de confrontation d'idées et de mise à distance permettant à l'élève de mieux apprécier la portée de sa formation scolaire et d'en saisir les retombées potentielles » (MEQ, 2004, p. 22).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle⁴

« Sous l'appellation *domaines généraux de formation*, le Programme de formation de l'école québécoise rassemble les grandes problématiques contemporaines auxquelles les jeunes seront confrontés, individuellement et collectivement, dans différentes sphères de leur vie. Ces grands enjeux constituent en même temps des défis de nature à stimuler les talents et la créativité de chaque individu. Cinq domaines sont retenus et leur choix est dicté tant par l'intérêt qu'ils revêtent pour la collectivité que par leur pertinence pour la formation des élèves :

- Santé et bien-être;
- Orientation et entrepreneuriat;
- Environnement et consommation;
- Médias;
- Vivre-ensemble et citoyenneté » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 1).

« Bien que chacun des domaines généraux de formation traite de problématiques particulières, ils sont interdépendants et visent à couvrir l'ensemble de la réalité à laquelle doit s'adapter le citoyen d'aujourd'hui. Leur intégration au curriculum québécois est une façon de rappeler que la vie est au cœur des apprentissages scolaires et que l'école doit contribuer largement à y préparer les élèves. Les domaines généraux de formation permettent de cerner les apprentissages essentiels au développement d'un regard lucide sur les grandes composantes de la réalité et de répondre adéquatement à leurs besoins comme à ceux des autres, dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle. Si l'on considère, à titre d'exemple, le premier de ces domaines, *Santé et bien-être*, tous les élèves devraient être en mesure, à leur sortie du secondaire, de prendre des décisions pertinentes relativement à leur santé et à celle de leurs proches et de saisir les grands enjeux collectifs sur cette question. Certains d'entre eux devraient en outre avoir développé un intérêt pour les professions qui contribuent au maintien de la santé et du bien-être de leurs concitoyens, et avoir acquis les compétences de base pour s'engager dans une formation qui y conduit » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 1).

« Les domaines généraux de formation occupent une place centrale au sein du Programme de formation. Ils forment un ensemble de propositions clés directement liées aux visées¹ du Programme. Ces propositions clés, appelées *intentions éducatives*, amènent les élèves à :

- se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité;
- entreprendre et mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société;
- entretenir un rapport dynamique avec leur milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement;
- faire preuve de sens critique, éthique et esthétique à l'égard des médias et produire des documents médiatiques qui respectent les droits individuels et collectifs;
- participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 1).

⁴ Ces extraits sont tirés de : MELS (2007) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

< <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2> >. Consulté le 11 mars 2008.

« Les sujets couverts par les domaines généraux de formation ne leur sont pas exclusifs; ils sont également présents de diverses manières dans les disciplines scolaires, où ils sont traités selon les points de vue et les méthodologies propres à chacune. Avec les domaines généraux de formation, c'est l'angle sous lequel on aborde les phénomènes qui diffère : analytique dans l'enseignement des disciplines, la perspective devient ici globale et intégrative. L'aspect systémique de la réalité est alors mis en évidence. Celle-ci se laisse en effet rarement cerner selon des logiques disciplinaires bien tranchées, et les individus doivent le plus souvent faire face à des problématiques complexes qui dépassent le champ particulier de l'une ou l'autre des disciplines » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 1-2).

« De par leur caractère contextualisé, en rapport direct avec la vie, les domaines généraux de formation touchent aussi les individus dans leurs habitudes quotidiennes et dans les choix que la vie leur impose de faire. En pleine structuration de leur identité, les élèves peuvent, à cet égard, être influencés par les divers intervenants scolaires, qui représentent souvent pour eux des pôles d'identification. En spécifiant des intentions éducatives communes à l'ensemble du personnel scolaire, le Programme de formation invite tous ces acteurs à une action concertée en vue de développer chez les jeunes les attitudes et les compétences requises pour s'adapter aux exigences complexes de ce siècle. Il importe de souligner que les domaines généraux de formation n'appellent ni à l'endoctrinement au regard des grandes questions de l'heure ni à l'ingérence dans la vie personnelle de l'élève quant à ses positions idéologiques ou à sa propre hygiène de vie; ils visent au contraire à l'exercice de choix conscients et libres » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 2).

« Ces domaines offrent aux élèves l'occasion de comprendre différentes réalités, de s'en construire une perception nuancée et d'envisager une diversité d'actions dans des situations s'y rattachant. Ils leur permettent également de relier les divers champs de connaissance pour juger des phénomènes et des événements qui les entourent. Les domaines généraux de formation font ainsi ressortir que les apprentissages effectués à l'école trouvent tout leur sens lorsqu'ils sont réinvestis en dehors de ses murs » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 2).

« L'intégration des domaines généraux de formation dans le Programme de formation souligne la nécessité d'amener les élèves à établir des liens entre leurs apprentissages scolaires, les situations de leur vie quotidienne et les réalités sociales. Pour aborder avec profit tous ces domaines, les élèves doivent faire de la recherche et traiter des informations, résoudre des problèmes multidimensionnels, exercer leur jugement critique, argumenter et débattre, collaborer, etc. Ils doivent donc recourir à l'ensemble de leurs compétences transversales et utiliser certaines compétences et notions disciplinaires. Enfin, le contexte des domaines généraux est particulièrement fertile pour permettre aux élèves d'exercer leur capacité à transférer leurs compétences rapidement. En effet, de façon presque quotidienne, ils ont à traiter adéquatement de problématiques apparentées qui n'ont pas été abordées spécifiquement dans le contexte scolaire » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 2).

Les domaines généraux de formation : lieux de convergence des interventions éducatives

« Les domaines généraux de formation mettent en lumière des problématiques aux multiples ramifications conceptuelles et pratiques qui commandent une complémentarité des interventions. Les choix relatifs aux habitudes de vie, la distance critique à observer par rapport à la consommation et aux médias, la manière de se donner des projets et de les mener à bien, l'ouverture aux autres et la capacité de participer à la vie démocratique, tous ces aspects

demandent un accompagnement systématique et à long terme qui ne saurait être assuré dans un cadre et un temps exclusivement réservés à cette fin. Une période de cours spécifiquement dédiée à l'un ou l'autre des domaines risquerait de n'en cerner que l'aspect factuel et superficiel, sans laisser la place nécessaire à la mise en perspective, au recul réflexif et aux choix personnels qui en découlent. De ce fait, les domaines généraux de formation ne peuvent être attribués en propre à une discipline ou à un service éducatif complémentaire en particulier » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 2).

« De plus, le recours à des situations d'apprentissage interdisciplinaires représente une voie d'accès privilégiée pour aborder plusieurs des questions qui se rattachent à l'un ou l'autre des domaines généraux de formation. De telles situations sont des occasions de mettre à profit des savoirs disciplinaires diversifiés et d'en favoriser le réinvestissement dans l'analyse de problématiques qui, tout en interpellant les jeunes, ont une résonance dans la société et l'univers des adultes » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 3).

« La prise en compte des domaines généraux de formation représente un défi qui requiert la convergence des interventions de l'école et de sa communauté environnante, notamment des partenaires employeurs qui jouent un rôle important auprès des élèves du parcours de formation axée sur l'emploi. En somme, puisqu'ils portent les visées de formation des jeunes, les domaines généraux de formation doivent être au coeur des préoccupations de tous » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 3).

Les domaines généraux de formation : références pour des choix professionnels et institutionnels

« Bien que l'école ne soit pas l'unique responsable de la formation des jeunes dans ces domaines et qu'elle ne puisse, à elle seule, les outiller pour qu'ils soient complètement en mesure de répondre aux nombreuses questions qui en émergent, son rôle n'en demeure pas moins essentiel. Elle permet notamment de conduire à l'égard des domaines un examen raisonné, qui prend appui sur l'apport de nombreux savoirs disciplinaires et qui tient compte de dimensions cognitives, sociales et affectives. Ce faisant, l'école s'inscrit d'emblée dans les visées du système éducatif : elle soutient les élèves dans la construction d'une identité personnelle assurée et d'une vision du monde large et organisée. Elle augmente du même coup leur pouvoir d'action en l'appuyant sur une analyse éclairée des grands enjeux qui marquent ce siècle » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 3).

« Les domaines généraux de formation constituent de précieux leviers pour motiver les élèves, pour les soutenir dans leurs apprentissages et pour guider leur éducation citoyenne. Les domaines généraux de formation sont aussi des leviers pour apprendre, puisque leurs axes de développement sous-tendent l'acquisition de nombreuses connaissances disciplinaires et d'outils intellectuels, méthodologiques et relationnels efficaces et articulés. L'apprentissage est en effet facilité par la structuration des connaissances, et les domaines généraux de formation fournissent précisément un réseau de liens significatifs qui favorisent l'organisation des savoirs » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 3).

Des actions collectives appuyées sur un projet éducatif intégré

« L'intervention commune est facilitée par l'existence d'un projet éducatif partagé. Bien que tous les domaines généraux de formation soient socialement pertinents et doivent, pour cette raison, faire partie intégrante du projet éducatif, certains peuvent davantage correspondre à des

problématiques auxquelles une école donnée doit faire face ou encore à ses choix d'orientation particuliers : école verte, école orientante, école en santé, etc. Ils représentent alors une porte d'entrée privilégiée pour l'élaboration de son projet éducatif. L'importance relative accordée à chacun de ces domaines de même que leurs diverses modalités de prise en compte peuvent donc varier d'un milieu à l'autre. La direction de l'école doit néanmoins veiller à la présence effective de tous les domaines dans la vie de l'établissement. Une planification collective devient donc nécessaire pour assurer la concertation des actions et la cohérence entre les interventions individuelles » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 3).

Des actions professionnelles planifiées et spontanées

« La poursuite des intentions éducatives inscrites au coeur des domaines généraux de formation requiert, de la part des intervenants scolaires, un engagement personnel, des activités dûment planifiées et une conscience claire de leur rôle de modèle sur le plan des valeurs et des attitudes, d'où l'importance de faire le point en équipe sur les représentations qu'on se fait des valeurs associées à chacun de ces domaines et sur le choix des axes de développement à exploiter compte tenu de la réalité de l'école » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 3).

« En ce qui concerne les situations d'apprentissage et d'évaluation générées à partir de ces domaines, elles mettent les élèves en action dans une démarche centrée sur une question qui doit être cernée, délimitée, examinée et débattue ou résolue. À titre d'exemple, les élèves peuvent développer les trois compétences du programme de français ou d'anglais, langue d'enseignement, y compris certaines compétences transversales, en faisant une analyse critique des habitudes alimentaires des jeunes : recherche documentaire sur le sujet, conception d'un sondage, analyse des résultats, présentation d'un rapport et débat sur les conclusions. Une situation de ce type amène les élèves à utiliser les méthodes propres à la discipline pour mieux connaître les conséquences de leurs choix personnels sur leur santé et leur bien-être, ce qui correspond à l'un des axes de développement du domaine *Santé et bien-être* » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 4).

« Les situations générées à partir des domaines généraux de formation devraient amener les élèves à relier divers champs de connaissance et susciter chez eux le désir de produire des résultats porteurs de sens. Elles devraient également avoir pour conséquence une culture élargie, une saisie du monde plus solide ainsi qu'une confiance et une estime de soi renforcées. Le moment idéal pour traiter l'un ou l'autre des axes de développement des domaines généraux de formation ne résulte pas toujours d'une planification concertée. Parfois, les enseignants et les autres intervenants ont l'opportunité de saisir des incidents de la vie scolaire ou sociale pour en faire des occasions d'interventions éducatives ciblées. C'est pourquoi il importe de mettre en relief la valeur des interventions spontanées que tout éducateur est appelé à faire au quotidien. Plusieurs attitudes et comportements associés aux domaines généraux de formation ne pourront se développer que dans la mesure où ils seront encouragés dans de multiples contextes. L'établissement de rapports égalitaires, l'attention portée à l'influence de ses comportements sur son bien-être psychologique, le goût du défi et l'attitude critique face aux médias en sont des exemples. À cet égard, l'école a la responsabilité d'assurer une cohérence entre les valeurs qu'elle vise à promouvoir et celles qu'elle incarne, tant par son organisation que par ses pratiques » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 4).

Le caractère prescrit des domaines généraux de formation

« Les domaines généraux de formation font clairement partie des éléments constitutifs du Programme de formation. Ils occupent toutefois un statut différent de celui des compétences transversales ou disciplinaires : ils présentent les grandes problématiques auxquelles on souhaite que l'élève puisse faire face au terme de sa formation, alors que les compétences de divers ordres apparaissent plutôt comme les outils ou les moyens auxquels il aura recours pour atteindre cet objectif. C'est à propos de la maîtrise de ces outils que seront conçus les dispositifs d'évaluation destinés à vérifier la progression des élèves » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 4).

« Les apprentissages dont les domaines généraux sont porteurs sont en partie distribués dans les différentes disciplines où ils sont indirectement des objets d'évaluation. Le choix de ne pas contrôler systématiquement les connaissances des élèves dans ces domaines ne réduit en rien les responsabilités de l'école relativement aux intentions éducatives des cinq domaines généraux. Il est donc indispensable que l'établissement scolaire se dote de mécanismes d'évaluation pour s'assurer que les domaines généraux de formation sont significativement couverts dans l'ensemble des interventions éducatives. Le processus d'évaluation du projet éducatif offre un cadre idéal pour ce faire » (MELS, 2007, Chap. 2, p. 4).

Lectures suggérées

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.

ANNEXE 1

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

EXPLORER LE SENS DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

Quel sens donnez-vous aux « domaines généraux de formation » du Programme de formation de l'école québécoise?

Jusqu'à quel point pensez-vous les connaître (pas du tout, un peu, pas mal, beaucoup)? Expliquer.

ANNEXE 2

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

PRISE EN COMPTE DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

Dans quel sens comprenez-vous la prise en compte des domaines généraux de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise?

ANNEXE 3

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

INTÉGRATION DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION

Que signifie pour vous « intégrer » les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires dans une situation d'apprentissage et d'évaluation?

ANNEXE 4

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

INTÉGRATION DES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION ET DES COMPÉTENCES

Comment les domaines généraux de formation peuvent-ils favoriser le développement des compétences (disciplinaires et transversales) des élèves ?

Situation en lien avec le domaine général de formation choisi:

	Éléments de la compétence qui favorisent la réalisation de l'intention éducative du DGF choisi.	Gestes posés en lien avec le <u>DGF</u> (intention, axe de développement) pour favoriser le développement de la compétence choisie.
Compétence <u>disciplinaire</u>		
Compétence <u>transversale</u>		

ANNEXE 5

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

LIENS ENTRE LES DOMAINES GÉNÉRAUX DE FORMATION ET LES CONSTITUANTES DU PFEQ

Dans la poursuite des visées du Programme de formation de l'école québécoise, les compétences disciplinaires, les compétences transversales et les DGF peuvent être pris en compte d'une manière synergique et interactive. À partir des éléments proposés dans le tableau ci-dessous, établir des liens entre ces composantes du PFEQ.

Domaines généraux de formation (DGF)	Compétences transversales (CT)	Compétences disciplinaires (CD)
Santé et Bien-Être	Exercer son jugement critique	Écrire des textes variés (Français langue d'enseignement)
Santé et Bien-Être	Exploiter l'information	Écrire des textes variés (Français langue d'enseignement)
Environnement et consommation	Coopérer	Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique (Sciences et technologie)
Environnement et consommation	Mettre en œuvre sa pensée créatrice	Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique (Sciences et technologie)

ANNEXE 6

ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

ANALYSE D'UNE SÉQUENCE D'INTERVENTIONS

Pour réfléchir sur les séquences d'interventions à proposer aux personnes accompagnées, il est pertinent d'en analyser le déroulement. Les éléments énoncés plus bas peuvent servir à cette analyse.

Analyse d'une séquence d'interventions : éléments organisationnels	
Éléments à considérer	Précisions à apporter
1. Le temps dont on dispose.	
2. Les personnes auxquelles on s'adresse.	
3. Les interventions qu'on prévoit faire.	
4. La progression des interventions (du facile au plus difficile).	
5. Les actions qui sont prévues.	

Analyse d'une séquence d'interventions : éléments de cohérence	
Éléments à considérer	Précisions à apporter
1. L'intention de la séquence.	
2. Le fil conducteur.	
3. Le lien entre l'intention et la séquence.	

Analyse d'une séquence d'interventions : éléments qui mènent à la réflexion	
Éléments à considérer	Précisions à apporter
1. La façon dont les personnes seront amenées à interagir.	
2. La façon dont les personnes seront placées en déséquilibre cognitif, sécurisant au plan affectif.	
3. La façon dont la théorie et la pratique sont liées.	
4. La façon dont les personnes sont amenées à réfléchir (exemple : pauses réflexives...).	
5. Les actions prévues pour le développement de compétences.	

Analyse d'une séquence d'interventions : autres aspects à considérer	
Éléments à considérer	Précisions à apporter

ANNEXE 7

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

GRILLE DE PLANIFICATION D'UNE INTERVENTION

Décrire l'intervention qui sera mise en place.

Anticiper les réactions des personnes accompagnées.

Déterminer les actions à poser qui inciteront chez les personnes accompagnées l'engagement et la réflexion.

Préciser l'ordre dans lequel se dérouleront les actions.

Prévoir des façons de garder des traces.

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE

Dans la présente section « Pour en savoir plus et théorisation émergente », sont regroupés des éléments théoriques provenant d’auteurs et d’auteurs reconnus par la communauté scientifique et des éléments issus de la théorisation émergente. Cette dernière est « une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l’action en milieu étudié qui agit dans sa propre étude » (Lafortune, 2004, p. 297). Dans le cas présent, les éléments de théorisation émergente renvoient aux propos que des personnels scolaires ont prononcés au cours d’une démarche d’accompagnement d’un changement prescrit en éducation, démarche dans laquelle ils s’étaient engagés. Ces propos, qui apparaissent en italique dans les pages qui suivent, ont été reproduits fidèlement. Toutefois, des mots ont été modifiés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés ou encore des verbes en ce qui concerne le temps ou le nombre.

Le Programme de formation de l’école québécoise (PFEQ) est constitué, notamment, des domaines généraux de formation (DGF), des compétences transversales et des compétences disciplinaires. Ces éléments, qui visent à favoriser au mieux le développement des élèves, s’intègrent harmonieusement dans un ensemble unifié dont la cohérence se manifeste à l’intérieur de chacune des compétences et des disciplines et également dans l’articulation fonctionnelle de ces compétences et disciplines les unes aux autres. À cet égard, les DGF constituent des lieux d’ancrage sur lesquels s’appuient les éléments du PFEQ.

Les DGF sont maintenant présentés. Des éléments permettant de les définir sont abordés en premier, suivis d’autres éléments qui les caractérisent en tant que lieu d’intégration. Finalement, des modalités de leur mise en œuvre sont expliquées.

1. Essai de définition des DGF

Les DGF englobent des problématiques ou des ensembles de problèmes que les jeunes peuvent affronter dans leur vie. Ces problématiques sont alimentées par *des sous-systèmes et des systèmes qui permettent à l’enseignant de travailler autour des problématiques et des questions qui se posent à un certain groupe d’élèves [et] dont on a à tenir compte*. Les élèves ne trouvent pas dans les DGF des réponses incontestables aux questions qu’ils se posent; ils y trouvent plutôt un encouragement à déployer une démarche d’approfondissement pour en savoir plus, *s’offrir des ressources, [vivre] la richesse de l’interrelation [et de] la coconstruction pour un mieux vivre-ensemble*.

Chaque DGF véhicule une intention éducative qui sert de fil conducteur pour orienter les interventions des personnels scolaires au regard, d’une part, de la construction des situations d’apprentissage et d’évaluation et, d’autre part, de l’accompagnement des élèves dans leur approfondissement d’une problématique et dans leurs prises de position à ce sujet. De plus, un

DGF comporte des axes de développement qui renvoient aux savoirs à construire et aux comportements et attitudes à promouvoir. Les axes de développement représentent des canevas de situations d'apprentissage stimulantes d'un point de vue intellectuel et propices au développement des compétences disciplinaires et transversales (MEQ, 2004).

2. DGF : lieu d'intégration

Les DGF, qui constituent la trame du Programme de formation, lient les interventions éducatives en assurant leur complémentarité et leur cohérence (MEQ, 2001, 2004). Ils conduisent les élèves « à établir des liens entre leurs apprentissages scolaires, les situations de leur vie quotidienne et les phénomènes sociaux actuels » (MEQ, 2004, p. 21). Les élèves sont amenés à comprendre des situations de vie et à s'en construire une perception nuancée afin de pouvoir agir dans des situations s'y rattachant. Ils relient les divers champs disciplinaires pour porter un regard critique sur leur environnement personnel, social et culturel (MEQ, 2001, p. 7).

Dans le cadre d'une situation pédagogique, l'intégration consiste à supprimer les barrières qui se dressent entre des éléments comme des connaissances, des habiletés et des attitudes afin de construire progressivement un ensemble cohérent, vaste et harmonieux qui dépasse la somme de ses parties constituantes (Legendre, 1993; Perrenoud, 1995). Cette intégration s'opère grâce à la mise en relation d'acquis dans des situations variées (Perrenoud, 1995) qui amènent les apprenants à conférer un sens aux contenus disciplinaires de façon à mieux se les approprier (Lafortune, 1995). L'intégration des apprentissages consiste de plus à s'approprier et à faire sien des contenus disciplinaires et des compétences (Lafortune, 1995). À l'intérieur des domaines généraux de formation, il est possible d'offrir aux élèves des situations pédagogiques contextualisées pour leur donner un sens afin d'amener les élèves à découvrir la pertinence de leurs apprentissages.

L'intégration renvoie également aux concepts d'intra et d'interdisciplinarité à l'intérieur de situations qui conduisent les élèves à mobiliser des savoirs provenant de plusieurs champs disciplinaires ou de plusieurs disciplines pour résoudre un problème, construire une réponse, étudier un thème ou développer une habileté (Lafortune, 1995; Legendre, 1993; MEQ, 2004). L'intradisciplinarité consiste à relier deux champs ou deux concepts d'une même discipline pour accomplir une tâche. Par exemple, une bonne connaissance de la grammaire française aide les élèves à faire de bonnes rédactions. L'interdisciplinarité renvoie à l'association de deux disciplines, comme le français et les mathématiques. Dans ce dernier cas, l'apprentissage de la lecture permet aux élèves de saisir le sens de l'énoncé d'un problème de mathématiques pour mieux le résoudre. En ce qui concerne les DGF, l'interdisciplinarité est manifeste puisque chacun d'entre eux sont abordés par le biais de plus d'une discipline. Faire émerger un objectif de recherche de solution, le préciser, le négocier, puis le réaliser constitue une démarche qui englobe plusieurs compétences tant disciplinaires que transversales et plusieurs disciplines. Les élèves peuvent ainsi établir des liens entre les disciplines et comprendre la synergie qui les unit. Ils peuvent réfléchir en groupe et développer un regard global relativement aux problématiques représentées par les DGF en y apportant des réponses par le biais des lunettes disciplinaires.

3. Mise en œuvre des DGF

Des modalités de la mise en œuvre des DGF sont maintenant exposées selon trois dimensions : la connaissance du programme, la connaissance du milieu et la prise en compte des intentions qu'ils véhiculent.

3.1. Connaissance du programme

L'accompagnement dans le but de favoriser l'intégration des DGF repose sur une bonne connaissance des intentions qui les sous-tendent et des axes de développement qui les actualisent. Les personnels scolaires sont donc invités à lire et à relire le programme de formation afin de se l'approprier pour construire une représentation significative des DGF et de cerner l'apport de chacun d'entre eux au développement des compétences transversales et disciplinaires et de faire émerger les besoins des élèves au regard des DGF. Ils peuvent approfondir particulièrement les premiers chapitres du programme de formation qui en expose l'organisation pour comprendre et *utiliser des termes ou des concepts théoriques qui émanent du programme de formation* et tisser des liens entre ses constituantes. Pour ce faire, exercer un regard métacognitif sur leur apprentissage constitue un atout qui peut être réinvesti dans leurs pratiques. En effet, les personnels scolaires peuvent vivre des conflits cognitifs insécurisants au regard des liens à établir entre les trois éléments constitutifs du PFEQ, à savoir les DGF ainsi que les compétences disciplinaires et transversales. Toutefois, cette expérience peut les amener à mieux comprendre la difficulté pour les élèves de vivre un conflit cognitif et l'importance d'être sécurisé sur le plan affectif.

Les personnels scolaires se construisent une représentation significative des DGF en liant les compétences disciplinaires et transversales à développer. Ils réfléchissent à l'intégration des éléments constitutifs du PFEQ dans leur pratique : comment concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation significatives et *proches des préoccupations de l'élève pour aller chercher des ressources à utiliser non pas juste dans la classe, mais également dans leur vie quotidienne*. Les personnes réfléchissent également à leur propre rapport aux DGF et sur l'influence qu'ils exercent dans leur vie personnelle et professionnelle. Cette réflexion amène les personnes à se situer par rapport à l'intention éducative de chacun des DGF et à cerner des compétences disciplinaires et transversales susceptibles de contribuer à la poursuite des axes de développement.

3.2. Connaissance du milieu

L'accompagnement dans le but de favoriser l'intégration des DGF repose également sur une bonne connaissance du milieu. Les personnels scolaires sont appelés à planifier et à mettre en place en concertation des situations liées aux DGF, tout en saisissant les occasions ou des incidents qui émanent particulièrement de la vie scolaire. Ils peuvent également introduire les DGF par le biais notamment du projet éducatif de l'école et de projets interdisciplinaires. Ces projets permettent aux élèves d'essayer de répondre aux problèmes qui se posent dans leur vie en combinant divers savoirs disciplinaires. Ainsi, les élèves peuvent être initiés, entre autres, à la recherche et au traitement d'informations, à la résolution de problèmes multidimensionnels, au jugement critique, à l'argumentation, au débat et à la collaboration (MEQ, 2004).

3.3. Prise en compte de l'intention

Pour intégrer un DGF, les personnels scolaires tiennent compte de l'intention qu'il véhicule, laquelle se réalise à travers les axes de développement. En effet, pour éviter l'écueil de la simple mention aux élèves du DGF, il convient de tenir compte de cette intention qui évolue suivant le développement des compétences chez les élèves. Par exemple, il ne suffit pas de dire qu'une situation déterminée s'inscrit dans le DGF vivre ensemble pour faire évoluer ce dernier. Le DGF n'est pas un thème de plus qu'il faut traiter avec les élèves. Tisser des liens entre cette situation et le DGF et son intention serait davantage approprié. Les personnels scolaires sont donc invités à exercer un regard réflexif sur leurs pratiques afin de préparer des interventions qui tiennent compte des intentions éducatives des DGF.

Conclusion

« Si certaines disciplines, en raison des savoirs qui les caractérisent, sont plus touchées que d'autres par l'un ou l'autre des domaines généraux de formation, elles peuvent toutes tirer profit des nombreuses problématiques issues de ces domaines pour amener l'élève à donner davantage de sens à ses apprentissages. Ces problématiques, ou certains de leurs aspects, peuvent en effet être l'occasion de tisser des liens entre les questions qui préoccupent les élèves et les savoirs davantage formalisés, propres aux disciplines scolaires » (MEQ, 2004, p. 22).

« Chaque domaine peut constituer un noyau central autour duquel s'articule le projet éducatif. Bien que tous les domaines généraux de formation soient socialement pertinents et doivent, pour cette raison, faire partie intégrante du projet d'établissement, certains peuvent davantage correspondre à des problématiques auxquelles l'école doit faire face et représenter une porte d'entrée privilégiée pour l'élaboration du projet éducatif. L'importance relative accordée à chacun de ces domaines de même que leurs diverses modalités de prise en compte peuvent donc varier d'un milieu à l'autre. Souplesse et rigueur sont ici de mise, l'école ayant la possibilité d'en adapter les contenus et les modalités de concrétisation, tout en veillant à en assurer la présence effective dans la vie de l'établissement et de la classe » (MEQ, 2004, p. 22).

« Les intentions éducatives des domaines généraux peuvent aussi teinter, notamment par l'entremise du projet éducatif, les interventions spontanées que tout éducateur est appelé à faire au quotidien. Les enseignants de toutes les disciplines aussi bien que les autres intervenants [...]. Plusieurs comportements et attitudes associés aux domaines généraux de formation ne pourront se développer que dans la mesure où ils seront encouragés dans de multiples contextes et où les enseignants eux-mêmes serviront de modèles. La satisfaction au regard du travail bien fait, l'établissement de rapports égalitaires, l'attention portée à l'influence de ses comportements et de ses attitudes sur son bien-être psychologique, le goût du défi et le sentiment de responsabilité par rapport à ses succès et à ses échecs en sont des exemples. À cet égard, l'école a la responsabilité d'assurer une cohérence entre les valeurs qu'elle vise à promouvoir et celles qu'elle incarne, tant par son organisation que par ses pratiques » (MEQ, 2004, p. 22).

Bibliographie

Abdoulaye, B. et D. Royer (2005). *Vers un élève citoyen : avis au ministre de l'Éducation sur les domaines généraux de formation dans le Programme de formation de l'école québécoise*,

- éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*, Québec, Ministère de l'éducation du Québec.
- Audigier, F. (1998). *Projet Éducation à la citoyenneté démocratique. Concept de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Une première synthèse*, Paris, Institut national de recherche pédagogique pour le Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle.
- Barette, D. (1996). *Différences et particularités de l'approche par compétences par rapport à l'approche par objectifs*, programme d'études DEFIS, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Beaudet, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, ESF.
- Bizier, N. (1998). « Intégration des apprentissages dans les programmes d'études », *Vie pédagogique*, 12(2), p. 21-23.
- Brée, J. (1993). *Les enfants, la consommation et le marketing*, Paris, PUF.
- Comité interministériel d'éducation relative à l'environnement (1994). *Situations d'apprentissage*, 13 fiches, Québec, Ministère de l'Environnement et de la Faune.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*, Sainte-Foy, Direction des communications.
- Croizier, M. (1993). *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris, ESF.
- Gonnet, J. (1997). *Éducation et médias*, Paris, PUF.
- Lafortune L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Belanger (2008b). *Modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (1995). « Diversifier pour mieux intégrer », *Instantanées mathématiques*, 31(3), p.5-15.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- Marsolais, A. avec la collaboration de A. Desaulniers et S. Mainville (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation : avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF.
- Piaget, J. (1991). *La représentation du monde chez l'enfant*, 6e édition, Paris, PUF.
- Roegiers, X en coll. de DeKetele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles-Paris, De Boeck université.