



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

**Le renouvellement du curriculum :
expériences américaine,
suisse et québécoise**

PREMIÈRE PARTIE : ***La nouvelle piste de l'Oregon***
Réginald Grégoire inc.

Études réalisées dans le cadre des avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le curriculum
Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (septembre 1998) et
Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (janvier 1999)

Publication : janvier 1999

Présentation

Le Conseil supérieur de l'éducation appuie sa démarche d'analyse de divers aspects de l'éducation sur la recherche : analyses statistiques, recherches comparatives, études de cas. Les quatre études présentées dans cette publication constituent un apport à la réflexion menée par le Conseil sur les régimes pédagogiques et sur le curriculum dans ses avis **Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école** et **Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques**. Considérées globalement, ces études de cas apportent des éclairages significatifs sur des aspects importants du processus mis en œuvre pour renouveler le curriculum au primaire et au secondaire.

La première partie porte sur la réforme du curriculum conduite depuis plusieurs années dans l'État de l'Oregon. Elle comporte beaucoup d'aspects originaux sur les domaines de référence du curriculum, sur des profils d'options de second cycle secondaire qui soient adaptés à une démarche de choix de carrière et, enfin, sur le processus comme tel de renouvellement du curriculum.

La deuxième partie rend compte d'une longue démarche de changement pédagogique vécue par des écoles primaires du canton de Genève, en Suisse. Cette étude de cas alimente en particulier la réflexion sur une progression par cycle des élèves et sur le lien entre convictions pédagogiques et caractéristiques souhaitables des programmes.

La troisième partie porte sur un courant contemporain très important en matière d'élaboration de programmes. Il s'agit du courant dit de *Outcome-Base Education*. L'analyse porte en particulier sur la présence ou l'absence d'affinités entre ce courant nord-américain et l'énoncé de politique éducative **L'École, tout un programme**.

La quatrième partie fait état de deux expériences québécoises de renouvellement de l'approche pédagogique qui visent spécifiquement l'acquisition de compétences transdisciplinaires par leurs élèves. La première a eu lieu au niveau secondaire et s'est inspirée de la démarche de l'enseignement stratégique; la seconde s'est cristallisée autour d'un projet éducatif faisant d'une école primaire une école à vocation scientifique.

Le Conseil supérieur de l'éducation a également appuyé sa réflexion sur une autre étude portant sur la diversification des parcours des élèves au secondaire, au regard de la différenciation actuelle, possible, souhaitable, du curriculum offert aux élèves. Réalisée par Marthe Henripin, agente de recherche au Conseil, cette étude sera publiée bientôt sous le titre **Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes**.

Il va de soi que les auteurs des études présentées ici assument l'entière responsabilité de leurs opinions, qui n'engagent pas le Conseil comme organisme de consultation. Les analyses et les recommandations du Conseil sont exprimées dans deux avis : **Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école** (septembre 1998) et **Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques** (janvier 1999).

Claude Lamonde
Secrétaire du Conseil

Table des matières

Présentation.....	3
Table des matières.....	v

PREMIÈRE PARTIE

La nouvelle piste de l’Oregon

Réginald Grégoire inc.

Présentation.....	7
-------------------	---

CHAPITRE 1

Plan général sur l’Oregon et sa réforme scolaire

Introduction.....	8
1. Vers un changement de cap.....	8
1.1 <i>En fond de scène</i>	8
1.2 <i>Premiers balisages</i>	8
1.3 <i>Pourquoi un changement ?</i>	9
2. La loi de réforme de 1991.....	10
2.1 <i>Les fondements</i>	10
2.2 <i>Les axes plus concrets</i>	13

CHAPITRE I1

Plan rapproché sur le curriculum

Introduction.....	15
1. Les orientations d’ensemble.....	15
1.1 <i>Les composantes du curriculum commun</i>	15
1.2 <i>L’explicitation du curriculum commun</i>	21
1.3 <i>L’évaluation des apprentissages</i>	24
2. Dans l’enseignement secondaire.....	25
2.1 <i>Des champs socioprofessionnels</i>	25
2.2 <i>L’évaluation des apprentissages</i>	27

CONCLUSION

Une piste utile pour le tracé de la piste québécoise ?

1. Une réforme globale.....	29
2. L’ensemble du curriculum.....	29
3. Du CIM au CAM.....	31
3.1 <i>Champs socioprofessionnels et domaines d’études</i>	31
3.2 <i>Des contenus variés</i>	31
3.3 <i>Diverses stratégies pédagogiques</i>	32

Documents cités.....	33
-----------------------------	-----------

PREMIÈRE PARTIE

La nouvelle piste de l'Oregon Réginald Grégoire inc.

Présentation

Dans le deuxième tiers du 19^e siècle, des dizaines de milliers de personnes ont, entre l'Indépendance, au Missouri, et la côte occidentale, emprunté cette piste de 3200 kilomètres connue sous le nom de *Oregon Trail*. La plupart étaient à la recherche de lieux plus prometteurs pour s'établir, d'autres d'aventures et de découvertes et d'autres encore d'or.

Aujourd'hui, la piste qui, dans cette étude, nous conduit en Oregon est d'un ordre bien différent. C'est en effet cette fois en éducation, cet or de la fin du 20^e siècle, qu'elle nous introduit, au cœur d'une expérience inédite en marche depuis une quinzaine d'années, et depuis 1991 en particulier.

La réalisation de cette exploration répond à une demande du Conseil supérieur de l'éducation, qui a souhaité «une étude de cas sur le renouvellement de l'enseignement primaire et secondaire dans l'État de l'Oregon». Le mandat qui nous a été confié précise qu'il s'agira d'une étude «de nature synthétique», qui «mettra en relief les éléments qui touchent le plus directement le curriculum [...], en particulier dans l'enseignement secondaire», et que la conclusion «dégagera quelques points sur lesquels l'expérience de l'Oregon pourrait fournir des repères utiles et significatifs en vue du développement, au Québec, d'un enseignement secondaire de second cycle plus différencié¹».

Le premier des deux chapitres de cette étude propose un «plan général» sur l'Oregon et les étapes qui, à compter des années 1970, ont préparé la voie à la loi de réforme de 1991. Il présente aussi, dans un premier temps, les fondements et, dans un second, les orientations plus concrètes que cette loi met de l'avant. Par ailleurs, c'est un «plan rapproché» sur le curri-

culum que propose le chapitre II. Une première section porte sur les orientations de l'ensemble du curriculum, de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire, et une seconde sur les orientations particulières des deux dernières années environ du cursus scolaire de l'Oregon tel qu'il est en train de prendre forme. Enfin, la conclusion rappelle succinctement les grands objectifs de la réforme, puis dégage, dans la perspective d'un apport possible à la réflexion québécoise, les déterminants majeurs de l'élaboration de l'ensemble du curriculum en Oregon, puis ce qui caractérise plus spécifiquement cette étape qui va du *Certificate of Initial Mastery* (CIM), obtenu autour de la 10^e année, au *Certificate of Advanced Mastery* (CAM), obtenu après deux années supplémentaires d'études environ.

Ce travail a été réalisé à partir de documents et de quelques conversations téléphoniques. En fait, de nombreux textes d'information et de commentaires ont été publiés sur la réforme du système scolaire de l'Oregon. Nous avons tiré profit, entre autres, de plusieurs articles publiés, depuis 1991, dans l'hebdomadaire *Education Week*. Le site Internet du département de l'Éducation de l'Oregon (<http://www.ode.state.or.us>) et l'un ou l'autre site auquel il renvoie se sont aussi révélés très utiles.

C'est la firme **Réginald Grégoire inc.** qui est l'auteur de cette étude. Les principaux artisans en ont été Réginald Grégoire et Marielle Demers².

R. G.

¹ Pour des renseignements complémentaires sur le système scolaire de l'Oregon, rédigés dans une perspective un peu différente, on pourra se reporter à Réginald Grégoire inc., 1994.

² En ce qui concerne la féminisation des titres et des fonctions et les accords conséquents, les règles appliquées dans ce rapport se caractérisent par une préoccupation d'exactitude et de justice pour toutes les personnes concernées, mais aussi de souplesse, de façon à éviter tout alourdissement non indispensable du texte. Compte tenu de ces orientations, les noms de titres ou de fonctions n'ont été répétés au féminin qu'en certains endroits jugés plus déterminants (au début d'un chapitre ou d'une section, par exemple, ou pour éviter toute ambiguïté dans un passage en particulier) et les règles habituelles d'accord ont été maintenues.

CHAPITRE I

Plan général sur l'Oregon et sa réforme scolaire

Introduction

Dans le langage cinématographique, le plan général détermine un cadre, rappelle un contexte, présente une vue d'ensemble, évoque une atmosphère ou amorce, par un mouvement en ralenti sur l'une ou l'autre partie du décor ou de la scène, la narration d'un événement. Tel est, *mutatis mutandis*, le sens de ce chapitre. Dans une première section, il décline l'identité de l'Oregon, suggère la métamorphose dans laquelle il est engagé, situe à grands traits, au regard du passé, la réforme scolaire qu'il a lancée en 1991 et s'arrête un moment sur les raisons qui appuient ce virage inédit. Une deuxième section couvre un champ plus restreint; elle est centrée sur la réforme elle-même. Deux points sont abordés : ses fondements et les axes plus concrets autour desquels on a décidé de lui donner forme.

1. Vers un changement de cap

1.1 En fond de scène

Habité depuis au moins 10 000 ans par des Amérindiens, puis progressivement occupé par des Américains et des Britanniques peu après 1800, l'Oregon est devenu le 33^e État américain en 1859. Sa population d'origine européenne comptait alors moins de 50 000 personnes; elle est aujourd'hui de 3 300 000. Depuis quelques années, la proportion de sa population d'origine afro-américaine, hispanique et asiatique croît rapidement. En ce moment, environ 30% des 58 000 élèves de la principale ville de l'État, Portland, appartiennent à l'un ou l'autre de ces groupes ethniques ou culturels.

Longtemps connu à cause de ses ressources agricoles, halieutiques et, plus encore, forestières, l'État du castor (*The Beaver State*) l'est maintenant davantage à cause de la place qu'il occupe dans la production de matériel électronique. L'ensemble de son économie a été très largement

réorientée au cours des trois ou quatre dernières décennies. En même temps, elle a continué de se diversifier, passant à ce chapitre du 11^e rang au 4^e entre 1985 et 1994 (voir Keisling, 1997, *Economy and Natural Resources*).

Dès le milieu du 19^e siècle, les pionniers de l'Oregon ont privilégié la création d'écoles publiques. Ce choix initial est demeuré l'une des pierres angulaires du système scolaire de l'État. Le pouvoir local en est une autre. C'est ce qui explique le nombre relativement élevé de districts scolaires, soit environ 220, qu'on y trouve. Pour un certain nombre de services, ceux-ci sont cependant regroupés dans 21 districts régionaux («Education service districts»). Ses quelque 560 000 élèves sont répartis dans 1 200 écoles.

1.2 Premiers balisages

En 1991, l'Assemblée législative³ de l'Oregon a adopté une loi de réforme de son système scolaire — *The Oregon Educational Act for the 21st Century* — qui a étonné par son ambition et son audace. Cependant, lorsqu'on étudie l'évolution du système scolaire de l'Oregon depuis la fin des années 1960, on découvre que cet événement n'a pas été fortuit. En réalité, le terrain a été peu à peu balisé autrement que dans le passé par plusieurs lois, orientations politiques et mesures concrètes (voir, entre autres, STIT, 1997, annexe A).

Ainsi, dès les années 1970, on s'est inquiété de la place accordée à l'intérieur du système scolaire aux ratios de tous genres concernant les ressources investies (en relation, par exemple, avec le nombre d'enseignants ou d'enseignantes par élève, le nombre de livres dans la bibliothèque ou la quantité de lumière dans chaque classe) par rapport à l'attention que, au même moment, l'on portait aux résultats prévus dans le domaine de

³ En Oregon, l'appellation «assemblée législative» (*Legislative assembly*) a le même sens que le terme «législature» dans d'autres États; elle comprend une Chambre des représentants et des représentantes et un Sénat.

l'apprentissage et effectivement atteints par les élèves. Dès lors, on a commencé à centrer les ressources et les efforts dans une autre direction et à se donner davantage de moyens pour définir les apprentissages attendus de la part des élèves et connaître les résultats qui avaient été atteints.

Cette prise de conscience a abouti, en 1984, à l'adoption, par le Conseil de l'éducation (State Board of Education), d'un plan intitulé *Oregon Action Plan for Excellence*, qui met l'accent sur ce que les élèves doivent savoir et être capables de faire à telle ou telle étape du cursus scolaire. En 1987, c'est cette fois l'Assemblée législative qui a adopté une loi prévoyant la création de comités d'école composés de parents, d'enseignants, de membres de la direction et d'autres membres du personnel et l'attribution à ces comités de subventions leur permettant de soutenir certains projets de changement. La loi prévoit que toute subvention n'est attribuée qu'à la suite de plans précis destinés à des améliorations d'ordre pédagogique, y compris, éventuellement, à des activités de formation continue pour les enseignants et les enseignantes. Deux ans plus tard, les législateurs ont adopté une autre loi, qui, encore plus clairement, vise à favoriser la mise en œuvre de projets innovateurs. Elle permet notamment au Conseil de l'éducation de dispenser de l'application de certaines procédures et de certains articles de loi ou de règlement des districts scolaires intéressés à expérimenter de nouvelles approches dans l'enseignement (coopération entre élèves, collaboration entre enseignants, etc.).

C'est également en 1989 que l'Assemblée législative a créé le « Progress Board », un organisme de planification et de suivi des résultats atteints présidé par le gouverneur et comprenant une douzaine de personnes, dont des représentants ou des représentantes du monde de l'éducation. Cet organisme a été très actif au cours des dernières années et a porté une attention toute particulière aux questions relatives à l'éducation. Le rapport qu'il publie chaque année rend compte, à l'aide d'indicateurs précis, de l'évolution de la société Oregonienne aussi bien dans le domaine de l'éducation que dans ceux de l'économie, de la participation civique, de la santé, de la sécurité publique et de l'environnement.

Enfin, soulignons que, en 1990, l'État a apporté un contrepois à l'autonomie traditionnelle, très poussée, des districts scolaires en imposant un examen en lecture, en composition anglaise et en mathématiques en 3^e, 5^e, 8^e et 11^e années. Depuis 1996, compte tenu de l'instauration d'un tout nouveau diplôme à la fin de la 10^e année (voir la section 2.2, ci-après), la 11^e année a été remplacée par la 10^e.

Par ailleurs, à compter de 1991, le système scolaire de l'Oregon a dû composer avec une « mesure » de nature constitutionnelle adoptée par la population en 1990 et qui limite sérieusement le pouvoir local de taxation sur la propriété. En 1996, ce pouvoir a été de nouveau réduit par l'adoption de la « Mesure 47 ». En conséquence, entre 1990 et 1997, la part des revenus des districts scolaires provenant de la taxation locale est passée de 70 % à environ 30 %.

1.3 Pourquoi un changement?

Par comparaison avec les 49 autres États américains, l'Oregon n'avait pas, en 1991, de raison évidente pour entreprendre une réforme importante de son système scolaire. Le taux des adultes possédant un diplôme d'études secondaires était déjà très élevé (environ 80%) et les élèves de ses écoles se classaient aux tout premiers rangs aux examens d'anglais et de mathématiques passés sous l'égide d'un organisme indépendant de l'est du pays (*Educational Testing Service*) par les élèves de la fin du secondaire désireux de poursuivre des études supérieures. De même, considérés dans une optique purement comparative, ni le taux des abandons avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, ni la violence dans les écoles, ni aucun autre des indicateurs qui servent couramment à évaluer la qualité d'un système scolaire n'étaient de nature à alarmer la population, les responsables scolaires ou les législateurs de l'Oregon.

Si on a quand même décidé d'envisager une réforme majeure, c'est, en somme, comme l'écrit un fonctionnaire du département de l'Éducation de l'État, parce que « le système d'éducation d'hier ne peut pas produire, dans les matières

scolaires de base, la formation qui est aujourd'hui nécessaire» (Hargis, 1995, p. 21). Si, dans la loi de réforme déjà mentionnée, on juge qu'«une restructuration du système scolaire est nécessaire», c'est, affirme-t-on, «pour que, en l'an 2000, l'Oregon ait les citoyennes et les citoyens les mieux formés des États-Unis et, en l'an 2010, une main-d'œuvre dont la formation soit égale à n'importe quelle autre dans le monde» (OLA, 1991, section 2, paragraphe 3). En outre, le paragraphe qui suit précise que «les programmes et les stratégies de caractère éducatif qui peuvent démontrer leur capacité de prévenir des coûts humains et sociaux figurent parmi les plus hautes priorités de l'État». C'est donc une volonté d'assurer une formation encore meilleure à tous les élèves de l'Oregon, de préparer l'avenir de l'État à l'enseigne d'objectifs élevés et exigeants et d'accroître la maîtrise sur leur vie de l'ensemble de sa population qui a été le ferment de la rénovation globale décidée en 1991.

2. La loi de réforme de 1991

2.1 Les fondements

Dès le début de cette loi, l'Assemblée législative pose comme fondements que «l'éducation exerce une influence civilisatrice majeure sur le développement de citoyennes et de citoyens humains, responsables et informés et capables de s'adapter et de croître dans un monde en changement rapide. En conséquence, poursuit le texte, on doit stimuler chez les élèves la découverte de leur héritage et de leur place dans la société globale» (*id.*, section 1*b*. Voir aussi OLA, 1995, art. 329.015,1).

Par la suite, l'Assemblée législative mentionne, dans une section distincte, les caractéristiques du système scolaire public dont elle souhaite la réalisation (voir OLA, 1991, section 3). Ces caractéristiques constituent un ensemble de principes, d'objectifs et d'orientations. Voici ces caractéristiques, ainsi que leur préambule⁴ : «L'Assemblée

législative exprime son intention de soutenir un système d'écoles primaires et secondaires publiques qui permet aux élèves, aux parents, aux enseignants et aux enseignantes, aux administrateurs et aux administratrices, aux conseils d'administration des districts scolaires et au Conseil de l'éducation d'assumer la responsabilité de son développement et de son amélioration. Ce système scolaire public a les caractéristiques suivantes :

« a) Il fournit à tous les élèves de l'État, sans égard à leur langue, à leur culture, à leur race, à leur sexe, à leur talent ou à leur lieu de résidence, un accès libre et égal à l'éducation et à des moyens d'éducation.

« b) Il tient pour acquis que tous les élèves peuvent apprendre et, en conséquence, concernant les connaissances et les habiletés jugées appropriées, il s'impose des exigences spécifiques élevées et, à tous les niveaux d'enseignement, reconnaît les différences individuelles.

« c) Il dispose de programmes spécialisés pour tous les élèves dont la situation requiert de tels programmes, notamment les élèves qui sont handicapés, appartiennent à un milieu défavorisé ou ont besoin d'une formation linguistique et culturelle particulière.

« d) Il fournit aux élèves un fondement solide à leurs habiletés en lecture, en écriture, en résolution de problèmes et en communication.

« e) Il procure aux élèves des occasions d'apprendre, de penser, de raisonner, de repérer des informations, d'utiliser des technologies et de travailler efficacement, seul ou en groupe.

« f) Il s'assure de contenus communs rigoureux d'enseignement et d'apprentissage en mathématiques, en sciences, en histoire, en géographie, en économie, en éducation civique et en anglais.

en 1995 à une révision de la loi de réforme de 1991. Elle n'a pas modifié substantiellement le contenu des caractéristiques, mais elle a précisé ou simplifié la formulation de plusieurs passages. Dans l'ensemble, elle embrasse un champ un peu plus large (ainsi, les caractéristiques *m*, *n*, *o* et *p* sont tout à fait nouvelles) et affirme plus clairement ce qui doit faire partie du curriculum.

⁴ Nous citons ici la version révisée de 1995 plutôt que le texte originel de 1991. En effet, tel que prévu (voir OLA, 1991, section 1), l'Assemblée législative a procédé

« g) Il munit les élèves d'une formation de base telle qu'ils puissent fonctionner pleinement dans une république constitutionnelle, une démocratie participative et une nation et un monde multiculturels.

« h) En outre, il donne aux élèves un enseignement au moins en éducation à la santé, en éducation physique, en langues secondes et en arts.

« i) Il munit les élèves des connaissances et des habiletés qui leur permettront de réussir dans le monde du travail, comme membres d'une famille et comme citoyens ou citoyennes.

« j) Il fournit aux élèves les connaissances et les habiletés qui leur permettront d'assumer la responsabilité de leurs décisions et de leurs choix.

« k) Il offre aux élèves la possibilité d'apprendre à travers une diversité de stratégies d'enseignement.

« l) Il promeut l'engagement des parents et de la communauté locale dans la totalité de l'éducation des élèves.

« m) Il pourvoit de manière sécuritaire au transport des élèves à l'école.

« n) Il s'assure que les fonds alloués aux écoles tiennent compte des différences de coûts incontrôlables qui existent d'un district scolaire à l'autre.

« o) Il veille à ce que les écoles aient un contrôle adéquat sur la façon dont les fonds disponibles sont utilisés pour répondre au mieux aux besoins des élèves de la communauté où elles sont établies.

« p) Il assure un environnement éducatif où la sécurité est assurée» (OLA, 1995, art. 329.025).

Au moins la moitié de ces 16 caractéristiques touchent directement le curriculum. Elles précisent les matières qui doivent en faire partie (voir *d, f et h*), de même que les principales habiletés ou capacités dont on doit assurer le développement chez les élèves (voir *e*). Elles soulignent que le curriculum doit, nonobstant le besoin de l'adapter aux différences individuelles, demeurer exigeant pour tous les élèves (voir *b*) et que ses contenus, tout au moins dans les matières de base, doivent être définis avec rigueur (voir *f*). Enfin, trois caractéristiques traitent spécifiquement de la relation nécessaire entre la formation et la vie (voir *g, i et j*); les points d'impact retenus sont la cité, le monde du travail, la famille et l'ensemble de la vie personnelle.

Les dernières caractéristiques mentionnées à la fin du paragraphe précédent renvoient clairement aux «rôles dans la vie» (*Life roles*) que le Conseil de l'éducation de l'Oregon a, pour l'essentiel, définis en 1976. Dans un énoncé de politique qui fait suite à l'adoption de la loi de 1991 sur une éducation pour le 21^e siècle, ces rôles sont présentés comme les «buts» de l'école publique oregonienne (Oregon State Board of Education, 1998). Le tableau 1, ci-après, indique quels sont ces buts ou rôles et, à travers les principales connaissances, habiletés et attitudes que la maîtrise de ces rôles requiert, en précise la portée.

C'est à la lumière de cette série de fondements complémentaires sur le système scolaire de l'Oregon qu'il sera maintenant question, dans la section suivante, des axes plus concrets de la réforme entreprise et, dans le second chapitre, de ce qui touche plus particulièrement le curriculum.

TABLEAU 1

OREGON : LES BUTS DE L'ÉCOLE PUBLIQUE OU LES RÔLES AUXQUELS ELLE DOIT PRÉPARER LES ÉLÈVES ET LES CONNAISSANCES, LES HABILITÉS ET LES ATTITUDES DONT CES RÔLES IMPLIQUENT LA MAÎTRISE

LES RÔLES	CE QUI EST REQUIS COMME CONNAISSANCES, HABILITÉS ET ATTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Une personne</i> 	<p>De développer les habiletés nécessaires à une pleine réalisation de soi comme personne autonome, d'acquérir les connaissances nécessaires pour atteindre et maintenir un état de santé physique et mental et de développer la capacité de s'adapter au changement, et ce à travers une maîtrise des arts, des «humanités», des processus scientifiques et des principes qu'impliquent des choix moraux et éthiques.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un apprenant ou une apprenante</i> 	<p>De développer les habiletés de base que constituent la lecture, l'écriture, les mathématiques, l'orthographe, l'expression orale, l'«écoute» et le raisonnement, de même qu'une attitude positive envers le fait d'apprendre, considéré comme un effort permanent.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un travailleur ou une travailleuse</i> 	<p>De se familiariser avec une diversité d'occupations et d'apprendre à apprécier la dignité et la valeur du travail et les responsabilités mutuelles des employés et des employeurs, à découvrir ses propres talents et centres d'intérêt, à effectuer un choix de carrière approprié et à développer les habiletés requises pour la poursuite d'une carrière.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un citoyen ou une citoyenne</i> 	<p>D'apprendre à agir d'une manière responsable, à devenir familier avec les droits et les responsabilités du citoyen d'une communauté locale, d'un État, d'une nation et du monde et à entretenir, avec une attitude croissante de compréhension et de respect, des relations avec des personnes appartenant à une autre culture, à une autre génération, à une autre race ou à un autre groupe ethnique ou disposant de capacités différentes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un consommateur ou une consommatrice</i> 	<p>D'acquérir des connaissances et de développer des habiletés dans la gestion des ressources personnelles requises pour s'acquitter de ses obligations envers soi-même, sa famille et la société.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un ou une membre d'une famille</i> 	<p>De se familiariser avec les droits et les responsabilités de membre d'une famille et d'acquérir les habiletés et les connaissances qui sont de nature à améliorer et à rendre plus agréable la vie familiale.</p>

Source : Oregon State Board of Education, 1998.

2.2 Les axes plus concrets

Dans un document de planification publié en 1997, l'équipe responsable de l'implantation de la réforme résume ainsi les intentions de la loi de 1991 : cette loi « propose un relèvement des exigences de formation posées aux élèves, un enrichissement de l'apprentissage effectué en classe, une révision en profondeur du curriculum et de l'enseignement comme tel, l'utilisation de la communauté comme ressource d'apprentissage et l'élaboration de nouvelles relations de travail entre les écoles et les communautés locales. Elle insiste pour que les élèves quittent l'école secondaire mieux préparés pour des études plus avancées, le monde du travail et les responsabilités de la vie adulte. En bref, le but de cette législation est *de transformer* pour le mieux les écoles de l'Oregon » (STIT, 1997, Introduction. L'italique est dans l'original).

Le principal levier utilisé pour atteindre ces objectifs s'articule autour de deux nouveaux diplômes⁵ :

- Le premier est le ***Certificate of Initial Mastery*** (CIM). On l'obtient vers 16 ans, après une année de préscolaire dans la plupart des cas et dix ans d'études environ. Il confirme la maîtrise d'un corpus de contenus communs et d'habiletés communes d'apprentissage. Lors des clarifications apportées en 1995 à la loi de réforme de 1991, il a été décidé qu'il ne serait pas obligatoire pour l'obtention d'un diplôme traditionnel d'études secondaires, mais il demeure destiné à tous les élèves. La loi de 1991 prévoit même que les districts scolaires doivent prendre divers moyens, y compris la création de centres spéciaux d'apprentissage, pour que tous les jeunes puissent, quel que soit leur âge, obtenir un CIM. Lors de la révision de 1995, on a cependant assoupli cette exigence; la préoccupation de fond demeure, mais on laisse davantage de place à l'interprétation quant aux moyens à utiliser et à la façon de procéder. En outre, les législateurs ont prévu la création d'un

autre diplôme pour les jeunes qui, malgré tous les moyens mis à leur disposition, n'ont pas obtenu un CIM.

Le fait que tous les titulaires d'un CIM doivent maîtriser un corpus commun de contenus et d'habiletés ne signifie pas que le curriculum qui leur est proposé est limité à ces contenus et à ces habiletés. Comme on le verra dans le chapitre II, la réussite de certaines matières (l'éducation physique par exemple), quoique faisant normalement partie du curriculum qui conduit au CIM, n'est pas obligatoire pour son obtention. Le chapitre II permettra également de constater que la structure du curriculum rend possible un apprentissage « à travers une diversité de stratégies d'enseignement » (voir ci-dessus, 2.1, caractéristique *k*).

- Le second est le ***Certificate of Advanced Mastery*** (CAM). On obtient ce diplôme à la suite de deux années supplémentaires d'études environ; c'est la maîtrise des apprentissages prévus, au degré jugé approprié, qui décide de sa durée, et non un temps prédéterminé. Le curriculum qui permet l'obtention du CAM est foncièrement orienté vers la préparation au monde du travail, soit à court terme (en deux ou trois ans⁶), soit à plus long terme, à la suite d'études plus poussées dans un collège communautaire, un collège universitaire ou un autre établissement d'enseignement. Toutefois, une partie de ce curriculum demeure obligatoire pour tous les élèves, comme on le verra dans le chapitre II.

Dans le cadre de la réforme, on prévoit une division de l'ensemble du cursus scolaire en trois parties. La première s'étend de la maternelle (ou, même, de la prématernelle) à la fin de la 3^e année. À l'intérieur de cette étape, il n'y a pas, à proprement parler, d'autres subdivisions. L'enseignement est modulé en tenant compte de chaque enfant et des apprentissages qu'il a déjà faits. La deuxième partie du cursus couvre le nombre d'années requises pour l'obtention d'un CIM, soit, estime-t-on, environ sept ans dans la majorité des cas. Enfin, les années du cursus qui suivent, soit environ deux ans, conduisent à l'obten-

⁵ Le premier de ces diplômes est explicitement proposé et le second implicitement suggéré dans le fameux rapport américain *America's Choice*, qui plaide avec vigueur pour une réforme majeure du système scolaire et de l'entreprise et des relations qui existent entre l'un et l'autre (voir National Center on Education and the Economy, 1990, en particulier les chap. 10 et 11).

⁶ En même temps qu'il prépare son CAM ou dans l'année qui suit son obtention, un élève peut s'inscrire dans une spécialité relativement pointue et obtenir le diplôme approprié.

tion d'un CAM et, éventuellement, à un diplôme d'études secondaires semblable à celui qui existe depuis des décennies. L'enseignement de la première partie du cursus est considéré comme un enseignement primaire et celui de la deuxième partie comme un enseignement «moyen» (*Middle Education Level*). L'appellation de l'enseignement de la troisième partie demeure encore floue; le qualificatif «secondaire» n'est plus guère utilisé, même si cet enseignement correspond effectivement, pour l'essentiel, à ce que, dans maints autres systèmes scolaires, on qualifie ainsi. Toutefois, dans le présent texte, nous conservons l'appellation «enseignement secondaire» pour parler de l'enseignement donné dans les années qui suivent l'obtention d'un CIM et conduisant à un CAM. Par ailleurs, on notera que cette appellation est ici réservée à l'enseignement donné durant ces années seulement.

La loi sur l'éducation du 21^e siècle de 1991, dont les orientations essentielles ont été, à la suite d'un nouveau débat public, fermement confirmées par l'Assemblée législative en 1995, axe la réforme envisagée dans plusieurs autres directions. La section de ce chapitre consacrée aux fondements est riche en indications sur le sujet. En relation avec un aspect ou l'autre du curriculum, on retiendra plus particulièrement les axes plus concrets suivants :

- un curriculum qui met fortement l'accent sur les «résultats» ou, plus précisément, sur la maîtrise des apprentissages attendus;
- un ensemble de modes d'évaluation qui s'appliquent à mesurer ce que l'élève a effectivement appris et est capable d'accomplir avec ce qu'il a appris;
- un curriculum qui est ouvert sur les institutions sociales autres que l'école, fait appel à leurs ressources et prépare progressivement aux rôles de citoyen et de travailleur;
- un curriculum qui considère comme un tout indissociable la formation dite «générale» et la formation dite «professionnelle».

Comme autres axes ou leviers d'intervention, mentionnons :

- le développement accéléré de l'éducation préscolaire pour les enfants de trois et quatre ans et une jonction beaucoup plus satisfaisante entre les services de garde et les services d'éducation;

- la création de conseils d'école, associés à la mise en œuvre de la réforme au sein de chaque école et, depuis 1995, composés d'un nombre égal d'enseignants ou d'enseignantes et de parents d'élèves de l'école, d'un représentant ou d'une représentante de la direction de l'école, d'un membre du personnel non enseignant et d'autres personnes choisies parmi les élèves, les membres du conseil du district scolaire ou dans la collectivité locale;
- la promotion de multiples partenariats : avec les familles, avec la communauté locale, avec les services sociaux et de santé, avec les entreprises, etc.;
- l'imputabilité des districts scolaires et des écoles et la publication annuelle, par le département de l'Éducation, d'un rapport qui, à partir d'indicateurs précis, fait le point sur l'état du système scolaire;
- le renouvellement de la formation du personnel;
- l'allongement de la journée scolaire.

Pour s'assurer que cette réforme au long cours (on pense ici à un horizon d'une vingtaine d'années) prenne place à l'intérieur d'une stratégie globale, l'Assemblée législative a créé, aussi en 1991, un *Workforce Quality Council*. Les organismes engagés dans les domaines de l'éducation et de la formation sont largement représentés à l'intérieur de ce conseil. En outre, dans les mois qui ont suivi l'adoption de la loi de réforme de 1991, la surintendante de l'Instruction publique a créé dix groupes de travail, sur autant d'aspects de la réforme (dont le CIM, le CAM et la décentralisation de la prise de décision vers l'école). Ces rapports, ainsi qu'une synthèse de ces rapports, ont été rendus publics (voir, entre autres, Oregon Department of Education, 1993a et 1993b et Oregon State Board of Education, 1993) et ont donné lieu à de nombreux débats. En 1991 et au cours des années suivantes, plusieurs autres conseils, comités, commissions et groupes de travail ont été mis sur pied par le gouverneur, la surintendante de l'Instruction publique, le département de l'Éducation ou le Conseil de l'éducation pour des fins de coordination, de consultation ou d'étude.

CHAPITRE II

Plan rapproché sur le curriculum

Introduction

Par la force des choses, le curriculum constitue une pièce centrale de toute réforme significative d'un système scolaire. Il est nécessairement un pôle de référence pour les enseignants et les enseignantes, les élèves, les administrateurs et les administratrices scolaires, les parents et bien d'autres personnes encore. S'il en est ainsi, ce n'est pas seulement parce qu'il remplit une fonction indispensable à l'intérieur d'un système; c'est aussi parce qu'il engage une société dans une certaine voie. Tout curriculum est un choix dans l'acquis du passé humain, une projection de l'idée que l'on s'en fait dans le présent et une affirmation, voire un manifeste, de ce qui est souhaité dans l'avenir comme êtres humains et comme société.

En Oregon, le contexte et les raisons qui sont à l'origine de la réforme du système scolaire impliquent un réexamen complet de son curriculum. En fait, il s'avère que la révision déjà effectuée ou en cours touche aussi bien sa structure que son contenu, en particulier dans l'enseignement secondaire. C'est par un plan rapproché centré sur ce curriculum que se poursuit cette étude. Une première section porte sur les orientations d'ensemble, tandis que la seconde est focalisée plus spécialement sur les deux ans environ de l'enseignement secondaire qui conduisent à un CAM⁷.

7

Tel que déjà signalé dans le chapitre I (section 2.2), la création du CAM n'abolit pas, pour un élève, la possibilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires de type traditionnel. Le futur de ce dernier diplôme dépendra, selon toute vraisemblance, de la manière dont la réforme évoluera et de la crédibilité sociale que le CAM réussira à acquérir.

1. Les orientations d'ensemble

1.1 Les composantes du curriculum commun

De la maternelle à la fin des études secondaires, le curriculum commun à tous les élèves est construit autour de neuf matières (*Subjects*) et de neuf habiletés communes d'apprentissage (*Essential Learning Skills*). Les matières retenues sont l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, les arts, les langues secondes, l'éducation à la santé, l'éducation physique et la technologie. Quant aux habiletés que l'on qualifie d'«essentielles» et auxquelles on donne une valeur commune semblable à celle des matières elles-mêmes, ce sont l'habileté à lire, à rédiger, à résoudre un problème, à communiquer (notamment par écrit), à apprendre, à penser, à repérer de l'information, à utiliser la technologie et à travailler de manière efficace, individuellement ou à l'intérieur d'un groupe.

Huit des neuf matières (l'exception est l'éducation physique) se subdivisent à leur tour en champs d'études (*Strands*); ainsi, par exemple, en sciences sociales, il y a cinq champs : l'histoire, l'éducation civique, la géographie, l'économie et l'analyse sociale et, en langues secondes, trois : la communication, la culture et la connexion avec d'autres matières. Au total, si l'on considère l'éducation physique à la fois comme une matière et un champ d'étude, le curriculum comprend 38 champs.

Le tableau 2, ci-après, contient, par matière, la liste de tous les champs d'études. En outre, il fournit une brève définition de la matière elle-même (sauf de la technologie) et précise l'objectif central de formation des élèves que poursuit chacun des champs d'études. Ce tableau envisage ces objectifs en se plaçant du point de vue de l'élève et, en conséquence, il les considère comme

autant de «capacités», au sens actif du terme, à développer.

Peut-être convient-il d'ajouter que 15 des 38 champs d'études se subdivisent eux-mêmes en blocs de contenus plus restreints (*Substrands*), assimilables à des thèmes. Ainsi, le champ d'étu-

des qu'est la physique comprend trois thèmes : la matière, les notions de force et de mouvement et l'énergie. Ces thèmes sont au nombre de 47; il y en a 17 en mathématiques, 12 en sciences sociales et 9 en sciences. Les trois subdivisions de l'éducation physique sont aussi assimilables à des thèmes.

TABLEAU 2

OREGON : MATIÈRES DE BASE DU CURRICULUM, DE LA MATERNELLE À LA 12^e ANNÉE, AVEC LEUR DÉFINITION GÉNÉRALE, LEURS CHAMPS D'ÉTUDES ET LES OBJECTIFS DE FORMATION DES ÉLÈVES QU'ELLES POURSUIVENT

1. L'ANGLAIS

Cette matière comprend la connaissance de la langue elle-même, son utilisation comme premier moyen de communication et une appréciation de sa valeur artistique dans la littérature. L'étude de l'anglais prépare les élèves à comprendre et à exploiter une information et à communiquer avec aisance et efficacité.

CHAMPS D'ÉTUDES	OBJECTIFS DE FORMATION VISÉS
<p>a) LA LECTURE</p> <p>b) L'ÉCRITURE</p> <p>c) L'EXPRESSION ORALE ET L'«ÉCOUTE»</p> <p>d) LA LITTÉRATURE</p> <p>e) LES MÉDIAS ET LA TECHNOLOGIE</p>	<p>LA CAPACITÉ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de comprendre une diversité de documents imprimés; • d'utiliser l'écriture comme outil pour apprendre, pour réfléchir et pour communiquer pour divers buts avec divers groupes de personnes; • de communiquer verbalement de manière efficace avec divers groupes de personnes et pour divers buts et d'écouter avec une attention qui permet d'accroître son information; • de comprendre comment la littérature enregistre, réfléchit, fait connaître et influence l'histoire humaine; • d'utiliser une diversité de médias et de moyens technologiques pour obtenir et communiquer de l'information.

2. LES MATHÉMATIQUES

Cette matière utilise des nombres et des symboles pour définir des problèmes, en faire part à d'autres personnes et leur trouver une solution.

<p>a) LE CALCUL ET L'ESTIMATION</p> <p>b) LA MESURE</p> <p>c) LES STATISTIQUES ET LES PROBABILITÉS</p> <p>d) LES RELATIONS ALGÈBRIQUES</p> <p>e) LA GÉOMÉTRIE</p> <p>f) LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES</p>	<p>LA CAPACITÉ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de choisir l'opération mathématique appropriée et de l'appliquer dans plusieurs contextes différents; • de choisir et d'utiliser des unités et des instruments de mesure; • de rassembler, d'organiser, d'exposer, d'interpréter et d'analyser des faits, des figures et d'autres données; • de procéder, au moyen de modèles et de fonctions, à la détermination et à la formulation de généralisations et de les représenter de plusieurs manières; • de raisonner à partir de figures et de propriétés géométriques et d'utiliser des modèles, des coordonnées et des transformations géométriques pour résoudre des problèmes; • de concevoir, d'utiliser et de communiquer à d'autres personnes, pour résoudre des problèmes, une diversité de stratégies mathématiques.
---	---

3. LES SCIENCES

Cette matière consiste en une observation, une identification, une description, une recherche expérimentale et une explication théorique rationnelles et systématiques de faits naturels. Les domaines interreliés de l'étude scientifique s'appliquent à répondre à des questions portant sur le monde physique et le monde de la vie.

<p>a) LES CONCEPTS ET LES PROCESSUS DE BASE</p> <p>b) LA PHYSIQUE</p> <p>c) LES SCIENCES DE LA VIE</p> <p>d) LES SCIENCES DE LA TERRE ET DE L'ESPACE</p>	<p>LA CAPACITÉ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de comprendre et d'appliquer les concepts et les processus majeurs communs à toutes les sciences; • de comprendre les structures et les propriétés de la matière et les changements qui se produisent dans le monde physique; • de comprendre la structure et les fonctions des organismes vivants et de l'environnement et les interactions qui existent entre eux; • de comprendre les propriétés physiques de la Terre, la façon dont ces propriétés se modifient et les relations entre la Terre et les autres corps célestes;
--	--

CHAMPS D'ÉTUDES	OBJECTIFS DE FORMATION VISÉS
e) LA NATURE ET L'HISTOIRE DE LA SCIENCE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre la science en tant qu'entreprise humaine, la nature de la connaissance scientifique et la relation que l'histoire de la science entretient avec les interrogations et les réponses mêmes de la science;
f) LA SCIENCE ET LA TECHNOLOGIE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre les interconnexions entre la science, la technologie et la société;
g) LA SCIENCE ENVISAGÉE DANS UNE OPTIQUE PERSONNELLE ET SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre que la science peut fournir un fondement à la compréhension et à la solution de problèmes personnels et sociaux;
h) LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE	<ul style="list-style-type: none"> de s'interroger sur le monde physique ou vivant et poursuivre une étude à leur sujet en s'appuyant sur des processus en interaction.

4. LES SCIENCES SOCIALES

L'étude des sciences sociales (l'histoire, l'éducation civique, la géographie et l'économie) prépare les élèves à une citoyenneté responsable. Il les habilite à porter un jugement tant sur des questions historiques que contemporaines, à saisir des interrelations globales et à effectuer des connexions entre le passé, le présent et le futur.

a) L'HISTOIRE	<p>LA CAPACITÉ :</p> <ul style="list-style-type: none"> d'établir des liens entre, d'une part, des périodes et des événements significatifs de l'histoire des Etats-Unis et du monde et, de l'autre, des questions et des évolutions du passé et du présent;
b) L'ÉDUCATION CIVIQUE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre les systèmes gouvernementaux et politiques, ainsi que les droits et les responsabilités des citoyens et des citoyennes, et de mettre en application ce que l'on sait à ce sujet;
c) LA GÉOGRAPHIE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre et d'utiliser des habiletés et des concepts en géographie pour interpréter des questions historiques ou contemporaines;
d) L'ÉCONOMIE	<ul style="list-style-type: none"> de comprendre des concepts et des principes économiques et la manière dont, selon les économies en cause, les ressources disponibles sont réparties;
e) L'ANALYSE SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> de concevoir et d'appliquer des stratégies qui permettent d'analyser des situations, de rendre compte de perspectives et de résoudre des questions en faisant appel aux sciences sociales.

5. LES ARTS

Un apprentissage approprié en arts inclut la capacité de créer, de réaliser une performance ou de présenter quelque chose dans le domaine de l'art, de reconnaître les qualités artistiques d'œuvres d'art et de saisir les contextes historique et culturel favorables à la création artistique. Les arts comprennent la musique, les arts plastiques, la danse, le théâtre et le cinéma.

CHAMPS D'ÉTUDES	OBJECTIFS DE FORMATION VISÉS
<p>a) L'ESTHÉTIQUE ET LA CRITIQUE ARTISTIQUE</p> <p>b) PERSPECTIVES HISTORIQUES ET CULTURELLES</p> <p>c) LA CRÉATION OU LA PRÉSENTATION D'UNE ŒUVRE ET LA RÉALISATION D'UNE PERFORMANCE</p>	<p>LA CAPACITÉ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de réagir en face d'œuvres d'art, d'en expliquer le sens et d'en faire l'analyse en s'appuyant sur des éléments techniques, organisationnels et esthétiques; • de comprendre comment les œuvres d'art reflètent les époques et les cultures d'où elles proviennent et comment certaines d'entre elles ont des affinités avec des œuvres d'époques et de cultures variées; • d'utiliser à des fins artistiques des idées, des habiletés et des techniques.

6. LES LANGUES SECONDES

L'apprentissage approprié d'une langue seconde se définit par le pouvoir de communiquer dans une autre langue, dans les situations de la vie courante, en étant capable d'écouter, de parler, de lire, d'écrire et de tenir compte des pratiques culturelles pertinentes.

<p>a) LA COMMUNICATION</p> <p>b) LA CULTURE</p> <p>c) LA CONNEXION AVEC D'AUTRES MATIÈRES</p>	<p>LA CAPACITÉ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'exprimer et de comprendre des idées dans une langue autre que l'anglais; • de développer une compréhension de la culture inhérente à la langue seconde utilisée et de s'adapter aux pratiques propres à cette culture; • d'accroître et de consolider les connaissances dans d'autres matières à l'aide d'une langue seconde.
--	--

7. L'ÉDUCATION À LA SANTÉ

L'éducation à la santé développe une compréhension de l'importance de la promotion de la santé et de la prévention contre la maladie et fournit aux élèves l'occasion de développer des habiletés qui réduisent les risques de maladie et assurent le maintien, voire l'amélioration, d'habitudes de vie saines.

CHAMPS D'ÉTUDES	OBJECTIFS DE FORMATION VISÉS
	LA CAPACITÉ :
a) UN CORPS EN SANTÉ ET EN FORME	• de comprendre et de faire siens les concepts de santé physique, mentale et émotive;
b) LA PRÉVENTION CONTRE LES RISQUES	• d'appliquer aux problèmes de santé les concepts de prévention et de réduction des risques;
c) UN ENVIRONNEMENT SÉCURITAIRE ET SAIN	• d'expliquer en quoi consiste, des points de vue physique, social et émotif, un environnement sécuritaire et sain pour les personnes, les familles, les écoles et les communautés locales;
d) UNE CONSOMMATRICE ET UN CONSOMMATEUR INFORMÉS	• d'analyser l'information, les produits et les services relatifs à la santé, tout en prenant en considération l'influence des médias, de la technologie et de la culture;
e) DES RELATIONS HUMAINES SAINES	• de maîtriser et d'appliquer, dans ses relations avec d'autres personnes, une façon d'agir qui favorise la santé.

8. L'ÉDUCATION PHYSIQUE

L'éducation physique développe des habiletés et des comportements moteurs fondamentaux, le sens d'une bonne forme physique, l'habitude de l'activité physique, individuellement et avec d'autres personnes, et une façon de se comporter dans sa vie personnelle et sociale.

Dans ce cas, matière et champ d'études se confondent. Toutefois, trois thèmes sont mentionnés : Le mouvement, La forme physique et Comportements dans sa vie personnelle et la vie sociale.

9. LA TECHNOLOGIE

	LA CAPACITÉ :
a) LA CONNAISSANCE DE LA TECHNOLOGIE	• de démontrer une compréhension des concepts et des processus technologiques, ainsi que de leurs relations avec d'autres matières et de leur influence sur elles;
b) L'APPLICATION DE LA TECHNOLOGIE	• d'appliquer des concepts et des processus technologiques pour résoudre des problèmes concrets et accroître les pouvoirs de l'être humain.

1.2 L'explicitation du curriculum commun

Le contenu du curriculum a été élaboré à partir de disciplines bien connues. Ce curriculum contient néanmoins plusieurs regroupements et subdivisions assez peu traditionnels, comme on peut le constater en se reportant à la liste des matières et des champs d'études fournie dans le tableau 2 (par exemple, en anglais, *Les médias et la technologie*; en sciences, *La science envisagée dans une optique personnelle et sociale*, etc.). Par ailleurs, le fait que ce curriculum ait été pensé et soit effectivement présenté comme un tout ouvre la voie à de multiples interactions et connexions entre un bon nombre de ses éléments.

Pour bien saisir ces possibilités, il convient de s'arrêter un moment sur la manière dont il est construit. En bref, on peut dire que, à l'intérieur du cadre déjà présenté dans la section 1.1, ce curriculum prend forme à partir de trois éléments : des **objectifs généraux d'apprentissage** (*Common Curriculum Goals*), des **contenus communs d'apprentissage** (*Content Standards*) et des **apprentissages-repères** (*Benchmarks*) dont la maîtrise est présumée acquise à la fin des 3^e, 5^e, 8^e, 10^e et 12^e années (pour l'obtention du CIM et du CAM respectivement dans les deux derniers cas).

Pour l'ensemble des matières, de la maternelle à la 12^e année, le nombre d'objectifs généraux est de 209 (soit 32 en anglais, 55 en mathématiques, 29 en sciences, 42 en sciences sociales, 9 en arts, 10 en langues secondes, 15 en éducation à la santé, 10 en éducation physique et 7 en technologie). Ces objectifs sont des condensés d'une seule phrase et intègrent les habiletés communes dont il a été question dans la section précédente.

Les contenus communs d'apprentissage, qui intègrent également les habiletés communes, sont rédigés dans le même style que les objectifs généraux, mais ne sont précisés que dans six matières : l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, les arts et les langues se-

condes. Certains de ces contenus valent pour plus d'un objectif général, tandis que, dans d'autres cas, le contenu d'apprentissage se confond avec l'objectif lui-même. Dans les trois autres matières, soit l'éducation à la santé, l'éducation physique et la technologie, ce sont les districts scolaires qui ont la responsabilité d'établir les contenus qu'ils jugent appropriés et de décider du moment où on les enseignera. Les districts scolaires ont aussi le droit d'ajouter, dans toute matière, des objectifs généraux et des contenus communs.

Le tableau 3, ci-après, présente trois exemples, tirés respectivement des champs d'études *Lecture* en anglais et *Nature et histoire de la science* en sciences et du thème *Principes, idéaux et documents relatifs au gouvernement des États-Unis* en éducation civique, qui montrent concrètement en quoi consiste un objectif général d'apprentissage et un contenu commun d'apprentissage. Le même tableau reproduit également les apprentissages-repères qui ont été retenus dans chacun de ces exemples à la fin des 3^e, 5^e, 8^e, 10^e et 12^e années. On remarque toutefois que, en relation avec l'objectif général mentionné en sciences, on n'attend aucun apprentissage précis de la part des élèves avant l'étape qui va de la 6^e à la 8^e année. On évitera, à partir de ce fait, de conclure que l'enseignement des sciences ne débute qu'après la 5^e année. En réalité, on prévoit que les élèves effectueront certains apprentissages en sciences dès la fin de la 3^e année en relation avec 17 des 29 objectifs prévus pour l'ensemble du programme d'études en sciences.

Enfin, soulignons que, même si ce curriculum a un caractère obligatoire, en particulier dans le cas des six premières matières mentionnées ci-dessus, les districts scolaires et, par voie de conséquence, les écoles, disposent d'une marge de liberté considérable pour regrouper et interpréter les objectifs généraux et les contenus communs d'apprentissage. Par ailleurs, les manuels scolaires et les autres ressources pédagogiques, de même que divers documents explicatifs ou de soutien publiés par le département de l'Éducation, contribuent sans doute à maintenir, en Oregon comme ailleurs, une pression dans le sens d'une certaine uniformisation.

TABLEAU 3

CURRICULUM DE L'OREGON : TROIS *EXEMPLES* D'OBJECTIFS GÉNÉRAUX
D'APPRENTISSAGE, ACCOMPAGNÉS DU CONTENU COMMUN D'APPRENTISSAGE
QUI S'Y RAPPORTE ET D'UNE INDICATION DE L'APPRENTISSAGE SOUHAITÉ
À LA FIN DES 3^e, 5^e, 8^e, 10^e et 12^e ANNÉES

ÉLÉMENTS DU CURRICULUM	EN ANGLAIS	EN SCIENCES	EN ÉDUCATION CIVIQUE
OBJECTIF GÉNÉRAL D'APPRENTISSAGE	La capacité de faire appel à plusieurs stratégies de lecture pour accroître la compréhension d'un texte et apprendre davantage.	La capacité de comprendre que la connaissance scientifique se caractérise par l'emploi de normes empiriques et d'arguments logiques et une attitude empreinte de scepticisme.	La capacité de comprendre les facteurs historiques, géographiques, sociaux et économiques qui ont contribué à façonner la société américaine et sa conception du gouvernement, y compris la structure et la signification de sa constitution et de sa charte des droits.
CONTENU COMMUN D'APPRENTISSAGE	La capacité de situer une information dans son contexte et d'en clarifier le sens en parcourant un texte, en le scrutant, en le lisant avec attention ou en utilisant d'autres stratégies de lecture.	La capacité d'expliquer que la connaissance scientifique se développe par l'emploi de normes empiriques et d'arguments logiques et une attitude empreinte de scepticisme.	La capacité d'expliquer les principes et les idéaux sur lesquels s'appuie le mode de gouvernement des États-Unis.
REPÈRE FIN DE 3^e ANNÉE	La capacité de situer une information dans son contexte à partir des illustrations, de la table des matières, du glossaire, de l'index, des titres, des graphiques, des cartes, des diagrammes et/ou des tableaux.	Rien de précis.	La capacité de désigner les buts des règles et des lois.
REPÈRE FIN DE 5^e ANNÉE	Même chose qu'à la fin de la 3 ^e année, mais en ajoutant après «contexte» : «et d'en clarifier le sens».	Rien de précis.	La capacité d'expliquer la relation entre les droits et les responsabilités individuels.

ÉLÉMENTS DU CURRICULUM	EN ANGLAIS	EN SCIENCES	EN ÉDUCATION CIVIQUE
REPÈRE FIN DE 8^e ANNÉE	Même chose qu'à la fin de la 5 ^e année, mais en enlevant les mots «des illustrations».	La capacité de repérer, à l'intérieur d'études scientifiques, des exemples de l'emploi de la logique, de la conformité aux règles de la preuve, de l'ouverture à la critique et de la communication au public des méthodes et des procédures suivies.	La capacité d'interpréter la portée de droits spécifiques garantis par la constitution des États-Unis, dont le droit à la liberté, à la libre expression, à la protection de la vie privée, à une procédure judiciaire respectueuse des droits individuels et à une égale protection.
REPÈRE FIN DE 10^e ANNÉE	Même chose qu'à la fin de la 8 ^e année, mais en terminant ainsi le texte : «des diagrammes, des tableaux et d'autres sources».	La capacité d'analyser des études scientifiques sous l'angle de l'emploi de la logique... (pour la suite, même texte qu'à la fin de la 8 ^e année).	La capacité d'analyser les défis posés à la constitution des États-Unis et leurs possibles solutions. La capacité de montrer comment certaines lois spécifiques protègent les droits individuels et/ou servent le bien commun.
REPÈRE FIN DE 12^e ANNÉE	La capacité de situer une information spécifique dans son contexte, d'en clarifier le sens et de tirer des conclusions à partir de la table des matières, de l'index, des graphiques, des cartes, des diagrammes, des tableaux, du glossaire et des titres.	La capacité de retracer le développement d'un concept scientifique, d'un principe ou d'une théorie reconnus et de montrer l'utilisation que l'on a faite de l'observation, de la logique et de l'imagination créatrice.	La capacité d'analyser, à partir de questions contemporaines, le conflit entre la règle de la majorité et les droits de la minorité. La capacité de montrer comment les changements culturels ont influencé l'interprétation de la constitution américaine et de la charte des droits.

Source : Oregon Department of Education, 1997, p. 14-15, 108-109 et 128-129.

1.3 L'évaluation des apprentissages

L'un des objectifs du système scolaire de l'Oregon est l'obtention par **tous** les jeunes, vers 16 ans, ou le plus tôt possible après cet âge, d'un diplôme qui authentifie la maîtrise d'un ensemble bien déterminé de connaissances et d'habiletés comparables à celles que l'on exige dans les meilleurs systèmes scolaires. En conséquence, afin de maintenir cet objectif toujours en vue, on multiplie les efforts pour bâtir un système scolaire où l'évaluation des apprentissages soit une composante pleinement intégrée.

Cette orientation se manifeste de plusieurs façons. L'une d'entre elles consiste, par exemple, à considérer en permanence le temps comme une variable souple de la réussite; on mettra donc l'accent sur la maîtrise par chaque élève des apprentissages convenus, plutôt que de caser ces apprentissages dans un temps rigoureusement mesuré et égal pour tous. Afin de favoriser cette maîtrise, on s'applique notamment à prévoir, à l'intérieur même du système scolaire, un large éventail de stratégies pédagogiques et d'outils d'intervention qui prennent en compte les différences individuelles.

Une autre voie résolument empruntée par les autorités de l'Oregon consiste à systématiser une évaluation des apprentissages qui s'appuie sur des normes et des critères élaborés à partir de la nature même des contenus plutôt que sur une comparaison des résultats des élèves d'un groupe donné entre eux. Un bel exemple de cette approche est la grille d'évaluation en sciences soumise pour consultation en 1997⁸ par le département de l'Éducation. Cet instrument d'évaluation envisage la maîtrise en sciences sous cinq angles ou points de vue et, dans chaque cas, prévoit une gradation de la maîtrise allant de 1 à 6. Les angles retenus sont la capacité d'un élève de comprendre des concepts, des

principes et des termes scientifiques, de les utiliser et de mobiliser les habiletés scientifiques appropriées; de formuler et d'explicitier, en vue d'une recherche, des questions ou des hypothèses scientifiques; d'élaborer un projet de recherche scientifique qui vise à étudier ou à expliciter certaines questions ou hypothèses; d'utiliser la démarche appropriée pour recueillir des données scientifiques, les ordonner et les rendre publiques et, enfin, de procéder à l'analyse d'une information scientifique pour en tirer des conclusions et, par la suite, les communiquer. Pour chacun des points de l'échelle et chacun des angles, la grille d'évaluation envisagée décrit en quelques lignes en quoi consiste une maîtrise considérée comme appropriée.

Les angles sous lesquels l'évaluation est effectuée sont propres à chaque matière, mais l'échelle de 1 à 6 vaut, en principe, pour toutes les matières qui conduisent à l'obtention du CIM⁹. Cette échelle s'applique aussi bien aux examens effectués sous la responsabilité directe de l'État ou du district scolaire, sauf s'il s'agit de questions à choix multiples, que pour les travaux effectués régulièrement en classe.

Des examens préparés sous la responsabilité de l'État sont obligatoires à la fin des 3^e, 5^e, 8^e et 10^e années. Lorsque le Conseil de l'éducation a adopté le curriculum conduisant au CIM, en septembre 1996, il a aussi approuvé un document d'orientation concernant certains de ces examens, de même que de ceux qui doivent être administrés sous la responsabilité des districts scolaires (voir Oregon State Board of Education, 1996b). Ce document traite de l'évaluation des apprentissages dans quatre matières ou champs d'études : la lecture et la littérature, la composition anglaise, l'expression orale et les mathématiques. Il précise le genre d'examens qui sera administré dans chaque cas et le niveau de maîtrise qui sera jugé approprié. Il souligne également que les élèves dont le résultat aura été inférieur ou supérieur à ce niveau pourront s'inscrire dans une autre école publique ou obtenir

⁸ Cette grille pouvait être consultée sur le réseau O.P.E.N. (Oregon Public Education Network : <http://www.open.k12.or.us/>) à la fin de 1997. La version consultée a pu être quelque peu modifiée depuis. Par ailleurs, des grilles se rapportant à d'autres matières, et en principe structurées selon le même modèle, sont maintenant disponibles. C'est le cas, par exemple, en mathématiques.

⁹ La situation se présente différemment pour le CAM; il en sera question plus précisément dans la section qui suit.

des services éducatifs adaptés à leurs besoins. Les examens qui ont lieu à la fin des étapes mentionnées ci-dessus constituent des moments privilégiés pour faire le point sur la situation de chaque élève dans la perspective de l'obtention d'un CIM par tous.

L'État a déjà mis au point des examens en lecture et littérature, en composition anglaise et en mathématiques et, du même coup, concernant l'habileté à lire, à rédiger, à résoudre un problème et à communiquer (notamment par écrit). Dans un proche avenir, il fera également passer des examens en sciences et en sciences sociales. Par ailleurs, l'évaluation des apprentissages dans les cinq autres matières — les arts, les langues secondes, l'éducation à la santé, l'éducation physique et la technologie — relève exclusivement des districts scolaires. Rappelons que seule la réussite en arts et dans une langue seconde est requise pour l'obtention du CIM. C'est également aux districts scolaires que revient la responsabilité de vérifier dans quelle mesure les élèves ont appris à apprendre, à penser, à repérer de l'information, à utiliser la technologie et à travailler de manière efficace, individuellement ou à l'intérieur d'un groupe.

Le document d'orientation du Conseil de l'éducation de septembre 1996, comme plusieurs autres en provenance des milieux scolaires de l'Oregon, mettent fortement l'accent sur la compréhension et la capacité d'utiliser ou d'appliquer ce qui a été appris. Toutefois, dans une expérience pilote en cours dans un district scolaire depuis 1992, on fait remarquer que, au moins dans certaines matières, la mémoire a aussi son importance (voir Smith and Sherrell, 1996-1997, p. 46).

Les exemples d'objectifs, de contenus et d'apprentissages-repères que reproduit le tableau 3 aident à saisir la place de l'évaluation des apprentissages à l'intérieur d'un curriculum tel que celui de l'Oregon; la formulation même qui est utilisée appelle cette évaluation. Ces exemples permettent aussi de mieux comprendre comment une telle approche rend inutile le calcul par unités (ou «crédits»). Ce que l'élève accumule, dans le cadre d'un portfolio ou autrement,

c'est plutôt un ensemble de preuves qu'il a acquies une maîtrise appropriée des apprentissages jugés indispensables.

2. Dans l'enseignement secondaire

L'obtention d'un CIM clôt une étape majeure du cursus scolaire, celle où l'accent est fortement mis sur une formation de base commune. L'étape qui lui succède vise davantage à aider chacun et chacune à préparer son engagement comme adulte dans la société. Cependant, les orientations déjà exposées, et qui concernent, par exemple, la structuration des contenus et l'évaluation des apprentissages ou la relation entre les contenus et les habiletés à développer, demeurent, dans leur fond, sensiblement les mêmes. Les principales différences proviennent des nouveaux objectifs que poursuivent désormais les élèves et de la nature des contenus, nécessairement plus variés et aménagés avec plus de souplesse, qui leur sont proposés. Les particularités qu'engendre cette situation sont abordées dans les deux sous-sections suivantes; la première porte sur l'organisation des options ouvertes aux élèves et la seconde sur l'évaluation de leurs apprentissages.

2.1 Des champs socioprofessionnels

Le tableau 4, ci-après, décrit brièvement les six domaines d'études parmi lesquels tous les élèves doivent choisir de s'inscrire pour l'obtention d'un CAM. Ces champs — *Les arts et les communications, Le commerce et l'administration, Les services de santé, Les ressources humaines, Les systèmes industriels et d'ingénierie et Les ressources naturelles et l'environnement*— correspondent à autant de champs sociaux d'action, en l'occurrence des champs qui recouvrent une très forte proportion des occupations, des métiers et des professions qui existent dans un pays tel que les États-Unis.

Comme on peut le constater en étudiant de plus près le tableau 4, chacun de ces champs socioprofessionnels se subdivise en secteurs de spécialisation (v.g. les beaux-arts, le tourisme, les soins infirmiers, etc.). Ces secteurs ne sont pas encore

tous complètement circonscrits, mais, selon ce qui ressort de la documentation disponible, leur nombre devrait se situer, au cours des premières

années de l'implantation du CAM, entre 35 et 50.

TABLEAU 4

OREGON : CHAMPS SOCIOPROFESSIONNELS À L'INTÉRIEUR DESQUELS SONT APPELÉS À SE RÉPARTIR LES ÉLÈVES POUR L'OBTENTION D'UN *CERTIFICATE OF ADVANCED MASTERY*

CHAMPS SOCIOPROFESSIONNELS	ORIENTATION DES ÉTUDES
• Les arts et les communications	Dans un programme centré, par exemple, sur les «humanités», la littérature, les beaux-arts, les médias, le design ou les relations publiques.
• Le commerce et l'administration	Dans un programme centré, par exemple, sur la gestion financière, le tourisme, les systèmes d'information informatisés, la mise en marché ou le «management».
• Les services de santé	Dans un programme centré, par exemple, sur le diagnostic médical et l'évaluation de l'état de santé, l'information sur la santé, les soins infirmiers, la gestion sanitaire et l'éducation à la santé.
• Les ressources humaines	Dans un programme centré, par exemple, sur l'éducation, le droit, la religion, l'administration publique ou les services sociaux.
• Les systèmes industriels et d'ingénierie	Dans un programme centré, par exemple, sur le génie, les technologies de production, la mécanique ou la construction.
• Les ressources naturelles et l'environnement	Dans un programme centré, par exemple, sur l'agriculture, la gestion des habitats aquatiques ou marins, l'énergie, la gestion de la pêche et de la vie sauvage, la forêt et les produits forestiers, la géologie et les industries minières, l'horticulture, la gestion des sites naturels et des lieux d'animation culturelle ou la gestion de l'environnement urbain.

L'élève peut, dans le cadre de l'un ou l'autre de ces champs ou en combinant des cours communs à plus d'un champ ou propres à un champ autre que celui où il est inscrit, se donner, en deux ans environ, une formation qui le prépare à des études supérieures ou, à plus court terme, à un emploi. Dans ce dernier cas, il peut aussi, dans le même temps ou dans un temps un peu

plus long, obtenir, en plus du CAM, une attestation de compétence dans une spécialité professionnelle bien déterminée. Les cours qui conduisent à une telle attestation peuvent être offerts dans une école secondaire, mais aussi, et probablement plus fréquemment, dans un collège communautaire ou un autre lieu de formation.

Si l'on fait abstraction des contenus reliés à des spécialités, le curriculum du CAM a comme assises les trois composantes suivantes : une partie ou, selon les districts scolaires, la totalité des mêmes matières que le CIM (soit obligatoirement l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, les arts et les langues secondes et, éventuellement, l'éducation à la santé, l'éducation physique et la technologie), des habiletés communes d'apprentissage et des contenus propres à chacun des domaines d'études (en biologie, en informatique ou en environnement, par exemple) ou à des secteurs de spécialisation de ces domaines.

Le tableau 3, ci-dessus, fournit trois exemples, en anglais, en sciences et en éducation civique respectivement, d'apprentissages communs visés à la fin des études secondaires. Quant aux habiletés communes d'apprentissage, on a pris comme bases les mêmes habiletés que pour le CIM (à savoir les habiletés à lire, à rédiger, à résoudre un problème, à communiquer, à apprendre, à penser, à repérer de l'information, à utiliser la technologie et à travailler de manière efficace, individuellement ou à l'intérieur d'un groupe), mais on les a reformulées et explicitées de façon à tenir compte du contexte et des exigences propres aux études menant à un CAM¹⁰. Ces apprentissages (appelés plutôt *Career-Related Learning Standards* que *Essential Learning Skills*) sont regroupés autour de la capacité, à l'intérieur du monde du travail, d'adopter un comportement personnel responsable, de résoudre des problèmes, de travailler en équipe, de communiquer, d'adopter une approche systémique et de poursuivre, avec l'éclairage approprié, des objectifs professionnels. Par ailleurs, on a ajouté un septième élément, «Les fondements reliés à l'occupation d'un emploi», que l'on décrit comme étant la capacité d'un ou d'une élève de démontrer une maîtrise des matières de base et des habiletés techniques requises pour occuper un emploi avec succès dans le champ socio-économique choisi.

¹⁰ Ce réaménagement a, de toute évidence, été largement influencé par les habiletés et les comportements proposés par la Commission dite SCANS (voir Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1992).

Le décernement des premiers CAM n'étant prévu qu'en 2001, la documentation relative au curriculum qui y conduit demeure encore provisoire et, sur plusieurs points, imprécise. Toutefois, on peut d'ores et déjà considérer comme fermes les orientations suivantes :

- la préparation aux six rôles définis par le Conseil de l'éducation (voir ci-dessus, tableau 1) doit demeurer une préoccupation importante du curriculum;
- les rapprochements, les mises en relation et les interactions entre les objectifs de formation visés, ainsi qu'entre les contenus de formation eux-mêmes, seront poussés le plus loin possible, et ce d'abord dans la structure même du curriculum;
- dans tous les domaines d'études, le curriculum comprendra, selon un dosage qui variera en fonction du cheminement choisi par l'élève, des expériences concrètes de sensibilisation, d'engagement ou de travail à l'intérieur de l'une ou l'autre institution sociale;
- le maintien à jour par les élèves, à partir de la 8^e ou de la 9^e année et avec le soutien concret du personnel de l'école, d'un plan individuel de formation (PIF) fait partie des moyens qui seront utilisés pour aider les élèves à s'orienter dans leurs études et à mieux préparer leur avenir.

2.2 L'évaluation des apprentissages

Aux orientations déjà exposées en relation avec le CIM (voir 1.3), il convient d'ajouter les précisions suivantes :

- a) Une attention encore plus grande sera accordée à l'évaluation de la capacité des élèves de démontrer ou d'appliquer concrètement ce qu'ils savent. On évaluera par exemple leur capacité d'écrire un essai, d'effectuer une expérience scientifique, de préparer et de présenter un projet, de poser un diagnostic ou de résoudre un problème technique qui pré-suppose la maîtrise de connaissances, de principes, de théories, de concepts ou de fa-

- çons de faire appris dans des composantes et des matières différentes du curriculum.
- b) Selon des documents de travail en circulation pour consultation, il appert que, tout au moins pour certaines catégories de contenus, on utilisera un mode de notation autre qu'une échelle de 1 à 6 (voir 1.3). Il pourrait s'agir, par exemple, d'une appréciation qualitative axée sur des termes tels que «exemplaire», «qualité» et «en progrès».
- c) La mise au point d'un système de reconnaissance des études effectuées dans le cadre du CAM par les collèges communautaires et les collèges universitaires est déjà très avancée. Par ailleurs, des écoles secondaires et des collèges communautaires continueront d'offrir des programmes intégrés de trois ou de quatre ans, certains d'entre eux permettant ensuite de s'inscrire dans un collège universitaire et d'obtenir un baccalauréat

CONCLUSION

Une piste utile pour le tracé de la piste québécoise?

1. Une réforme globale

L'Oregon s'est engagé dans une réforme scolaire globale qui s'étend sur deux décennies. Cette réforme remet en cause les valeurs et les finalités sur lesquelles s'appuie le système scolaire oregonien, de même que, dans leur sillage, ses responsabilités, les relations qu'il entretient avec la société, son fonctionnement, son financement, ses moyens d'action, la formation de son personnel, son curriculum et ses modes d'évaluation des apprentissages des élèves et de sanction de leurs études. Elle vise notamment :

- à resituer le système scolaire à l'intérieur de la société, en le considérant comme l'une de ses principales institutions, et à repreciser en conséquence sa mission, son champ d'action, ses attributions et ce que l'on attend de lui comme contribution;
- à assurer un équilibre plus satisfaisant et une complémentarité plus efficace entre les organismes de l'État, les districts scolaires et les écoles;
- à hausser les normes et les critères qui déterminent la qualité de la formation acquise, tout en rendant l'ensemble du système scolaire plus sensible aux besoins propres de tous les jeunes et davantage en mesure de les préparer à leurs rôles d'adultes;
- à renforcer, d'une part, la place accordée, à l'intérieur du système scolaire, à la maîtrise de connaissances et de valeurs communes et, de l'autre, à offrir, tout particulièrement dans les dernières années du cursus scolaire, un choix à la fois large, souple et cohérent de chemine-ments;
- à réformer le curriculum.

Étant donné l'orientation générale de cette étude, c'est sur le dernier but visé, la réforme du curriculum, que sera centrée la suite de cette conclusion. Par le chapitre II, on connaît déjà quel genre de curriculum offre la nouvelle piste

de l'Oregon. C'est dans une autre perspective qu'il convient maintenant d'aborder ce curriculum; elle consiste à dégager les éléments essentiels de l'expérience oregonienne en termes synthétiques et à en rendre compte sous une forme qui puisse servir d'instrument de réflexion, de point de comparaison, de memento ou d'exemple pour la rénovation de la piste québécoise. Comme dans le chapitre II, une section aura comme base l'ensemble du curriculum tel qu'il a pris forme depuis 1991 et une autre section les traits caractéristiques du curriculum de l'Oregon qui sont davantage susceptibles d'éclairer le développement, au Québec, d'un curriculum plus différencié dans les dernières années de l'enseignement secondaire.

2. L'ensemble du curriculum

Ce curriculum se limite aux éléments essentiels, mais il a été construit selon de larges perspectives et en suivant une démarche systématique. Il s'appuie aussi, en outre, sur une consultation étendue, à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire, voire de l'État. Le tableau 5, ci-après, ramène à sept les déterminants qui ont en quelque sorte façonné l'ensemble du curriculum de l'Oregon selon une configuration qui lui est propre. Ainsi, en s'y reportant, on constate que l'on a élaboré ce curriculum en s'appliquant :

- à repenser, dès le point de départ, les valeurs et les orientations qui en posent les fondements et en inspirent le développement;
- à redéfinir les matières d'enseignement et à expliciter les principales habiletés communes qui doivent faire partie des apprentissages auxquels conduit leur enseignement;
- à structurer tous les contenus et les habiletés retenus, de la maternelle à la 12^e année, dans un ensemble qui se veut cohérent, «transparent» (d'abord pour le personnel scolaire, mais aussi pour un large public) et perméable à de multiples combinaisons, aussi bien entre objectifs qu'entre contenus d'apprentissage;

- à expliciter par des contenus d'apprentissage le sens des objectifs d'apprentissage;
 - à répartir l'appropriation des contenus par les élèves selon les cinq étapes majeures du cursus scolaire de l'État;
 - à proposer, dans les dernières années de l'enseignement secondaire, une organisation de la formation qui prévoit de nombreuses combinaisons entre diverses catégories de contenus
- et de multiples voies de passage vers une responsabilité d'adulte dans la société;
 - à prévoir des modes d'évaluation des apprentissages qui, comme les objectifs de la formation, accordent la priorité à la compréhension et à la capacité de démontrer, d'appliquer ou de faire.

TABLEAU 5

OREGON : LES DÉTERMINANTS MAJEURS DE L'ÉLABORATION DE L'ENSEMBLE DU CURRICULUM

1. Un ensemble de valeurs, de finalités, de principes et d'orientations fondamentales, discutés dans divers forums publics et formulés avec précision dans des textes qui font autorité (lois, règlements, politiques du Conseil de l'éducation, etc.).
2. Un corpus de matières d'enseignement et d'habiletés communes d'apprentissage bien défini et comprenant un énoncé des objectifs de formation poursuivis à travers chacun des champs d'études des matières de ce corpus.
3. Des objectifs généraux d'apprentissage constituant un tout, de la maternelle à la 12^e année, propres à chaque thème ou à chaque champ d'études de chacune des matières, mais également ouverts, dans de nombreux cas, à une interaction possible avec des objectifs d'autres thèmes ou d'autres champs.
4. Des contenus communs d'apprentissage, pensés en fonction des objectifs d'apprentissage et décrits en termes très synthétiques.
5. Des apprentissages-repères, établis en fonction des objectifs et des contenus d'apprentissage et fixés à la fin des 3^e, 5^e, 8^e, 10^e et 12^e années.
6. Pour tous les élèves inscrits dans un établissement scolaire en vue de l'obtention d'un *Certificate of Advanced Mastery (CAM)*, de grands champs socioprofessionnels correspondant à autant de domaines d'études, chacun d'entre eux comprenant des cheminements très diversifiés — dont des cheminements interdomaines d'études —, ayant, selon les cas, une orientation plus ou moins théorique ou plus ou moins pratique et conduisant en priorité à des études plus poussées ou à une entrée à court terme, provisoire ou permanente, dans le monde du travail.
7. Des modes d'évaluation reposant sur les mêmes normes et les mêmes critères dans toutes les écoles et, dans un souci d'harmoniser aussi étroitement que possible les modes d'évaluation avec les objectifs généraux d'apprentissage, faisant largement appel à la démonstration d'une maîtrise ou d'un savoir-faire, et ce dans une situation aussi proche que possible du réel.

3. Du CIM au CAM

Le curriculum de l'Oregon prévoit des apprentissages communs pour tous les élèves jusqu'au terme de leurs études secondaires, mais ces apprentissages sont substantiellement plus importants jusqu'à la fin de la 10^e année environ que par la suite. Durant l'étape qui va du CIM, vers 16 ans, au CAM, vers 18 ans, on favorise le choix de cheminements de plus en plus personnalisés et de plus en plus différenciés en fonction de l'activité professionnelle anticipée. La différenciation inscrite dans le curriculum de cette étape du cursus scolaire s'exprime plus spécialement à travers les orientations suivantes : l'inscription de tous les élèves à l'intérieur d'un domaine d'études qui renvoie à un large champ de travail et d'engagement au sein de la société, la possibilité de combiner de plusieurs manières diverses catégories de contenus et l'utilisation de différentes stratégies pédagogiques. Il a déjà été fait mention de ces orientations au fil des descriptions des pages précédentes. Si elles sont reprises ici en tant que telles, c'est afin de mieux faire ressortir les caractéristiques de ces orientations dont on pourrait juger opportun de s'inspirer pour améliorer ou consolider le tracé de la piste québécoise en relation avec le curriculum du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

3.1 Champs socioprofessionnels et domaines d'études

Le tableau 4 mentionne les six champs socio-professionnels et indique l'orientation générale des six domaines d'études à l'intérieur desquels tous les élèves qui ont obtenu un CIM choisissent de se répartir¹¹. On peut résumer ainsi les caractéristiques de cet aménagement :

- il fournit un cadre propice à une orientation progressive;

- il prépare à un secteur de spécialisation, mais aussi au champ plus large à l'intérieur duquel ce secteur s'insère dans la société;
- il offre la possibilité de nombreux cheminements au sein de chaque domaine d'études, mais aussi celle d'en imaginer d'autres en suivant des cours dans plus d'un domaine;
- il oblige à faire des choix, mais il demeure souple, un ou une élève pouvant toujours, avec peu d'inconvénients, modifier un premier cheminement;
- il prépare aussi bien à une entrée à court terme dans le monde du travail qu'à des études prolongées dans une université prestigieuse.

3.2 Des contenus variés

Le curriculum qui conduit au CAM contient quatre catégories de contenus :

- a) Tous les élèves sont tenus de suivre certains cours dans les matières de base (anglais, mathématiques, etc.). Les apprentissages prévus au cours de cette étape se situent dans le prolongement des objectifs d'apprentissage déterminés pour les années antérieures (voir ci-dessus, tableau 3). Ces contenus, comme d'ailleurs aussi ceux dont il est question ci-après, intègrent une préoccupation pour un certain nombre d'habiletés communes d'apprentissage (voir chap. II, section 2.1).
- b) Selon le domaine d'études qu'ils ont choisi, les élèves suivent des cours propres à ce domaine. Toutefois, il est à noter qu'ils peuvent également s'inscrire à des cours dans un autre domaine.
- c) Chaque élève suit des cours propres au secteur de spécialisation qu'il a choisi, habituellement un secteur bien déterminé à l'intérieur du domaine d'études où il est inscrit. Selon le secteur de spécialisation en cause et, jusqu'à un certain point, le choix de l'élève, ces contenus peuvent avoir un caractère très théorique ou, au contraire, plutôt pratique. La maîtrise de ces contenus peut préparer à des études postsecondaires poussées ou, au

¹¹ Pour plus de précisions sur ces champs et ces domaines, voir l'ensemble de la section 2.1 du chapitre II.

contraire, à un passage à court terme dans le monde du travail.

- d) En outre, certains élèves peuvent, en même temps qu'ils préparent le CAM, poursuivre, le plus souvent dans un établissement différent selon toute probabilité, des études dans une spécialité très précise. Ils peuvent alors obtenir, en plus du CAM, une attestation dans cette spécialité.

Tous les élèves sont tenus de choisir des cours à l'intérieur de chacune des trois premières catégories de contenus et, dans certains cas, des cours précis, mais ils peuvent aussi procéder à de nombreuses combinaisons selon qu'ils désirent ou non occuper à brève échéance un emploi à temps plein, poursuivre des études universitaires, reprendre des études à la suite d'une expérience de travail ou, encore, selon qu'ils souhaitent se donner une formation étendue ou concentrée ou une formation plus abstraite ou plus concrète. On espère qu'ils pourront aussi passer d'un type de formation à un autre selon l'ordre qui leur sied le mieux.

Dans ce curriculum, il n'existe pas de séparation, ni même de distinction nette, entre des contenus dits «généraux» et des contenus dits «professionnels». L'accent est d'abord mis sur les six rôles mentionnés dans le tableau 1. La préparation au travail constitue l'un de ces rôles. Toutefois, ce rôle étant pour de nombreux jeunes le plus vital et requérant de plus en plus une préparation toute particulière, le curriculum du CAM prévoit des cheminements qui permettent de l'assumer avec compétence dans une gamme variable de délais et sans que ce choix ne soit considéré comme un jugement sur leurs potentialités.

3.3 Diverses stratégies pédagogiques

Dans la documentation consultée, on peut repérer au moins trois stratégies qui visent à faciliter, ainsi qu'à renouveler, la relation que les élèves développent avec la connaissance. La première consiste à aider les élèves à se donner un plan individuel de formation, possiblement

structuré autour des six rôles décrits dans le tableau 1, et à le réviser régulièrement. Ce plan est considéré comme un moyen pour promouvoir une participation plus active des élèves à leur orientation et au choix de leur cheminement d'études, mais aussi, en clarifiant leurs objectifs, comme un instrument de motivation dans leurs études elles-mêmes.

Une deuxième stratégie, fortement mise de l'avant, même dans les années antérieures au CIM, repose sur une mise en relation avec les institutions sociales autres que l'école. Dans le cadre du CAM, les élèves ne doivent pas seulement découvrir de l'intérieur ces institutions, mais également y faire des expériences d'apprentissage supervisées et établir des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et l'action de ces institutions. Une expérience de travail et d'engagement dans l'une ou l'autre de ces institutions est considérée comme souhaitable pour tous les élèves et indispensable pour une forte proportion d'entre eux (voir, entre autres, STIT, 1997, partie I, 4, « Large-Scale School to Work »).

Enfin, une troisième stratégie consiste à multiplier les moyens, les méthodes et les approches permettant au plus grand nombre possible d'élèves de maîtriser les objectifs élevés d'apprentissage que prévoit le CAM. Ces moyens, ces méthodes et ces approches doivent être assez variés pour tenir compte de la diversité des rythmes d'apprentissage, des conditions de vie et des cheminements des élèves.

x x x

L'un des traits les plus frappants de la réforme scolaire en cours en Oregon est peut-être la volonté que l'on y sent de préparer l'avenir et d'influencer l'évolution sociale. Une telle attitude n'est pas courante dans les systèmes scolaires; le plus souvent, les efforts accomplis pour rattraper le présent grugent déjà la plus grande partie des énergies. Dans une conjoncture où l'avenir s'annonce de plus en plus complexe et incertain, l'exemple de l'Oregon n'invite-t-il pas à l'audace et la nouvelle piste qu'il s'applique à édifier ne suggère-t-elle pas quelque idée de ce en quoi pourrait consister cette audace?

Documents cités

- HARGIS, NANCY (1995)
« Oregon's Educational Act for The Twenty-First Century : Planning for the Long Term ». *NASSP Bulletin*. Reston, Virginia : National Association of Secondary School Principals. Vol. 79, No. 575, December. P. 21-26.
- KEISLING, PHIL (1997)
1997-98 Oregon Blue Book. Salem, Oregon : Secretary of State. (http://www.sos.state.or.us/BlueBook/1997_98/toc.htm).
- NATIONAL CENTER ON EDUCATION AND THE ECONOMY (1990)
America's Choice : High Skills or Low Wages! The Report of the Commission on the Skills of the American Workforce. Rochester, New York : National Center on Education and the Economy. XI et 147 p.
- OLA
Voir Oregon Legislative Assembly.
- OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION (1993a)
Certificate of Advanced Mastery. Task Force Report. Salem, Oregon : Author. 2 et 31 p.
- OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION (1993b)
Task Force Reports : Summaries. Revised December 1992. Salem, Oregon : Author. 4 et 65 p.
- OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION (1997)
Oregon's Content Standards 1997-1998. Introductory Packet. Salem, Oregon : Author. 166 p.
- OREGON LEGISLATIVE ASSEMBLY (1991)
House Bill 3565. Salem, Oregon : Author. 18 p.
- OREGON LEGISLATIVE ASSEMBLY (1995)
Oregon Revised Statutes. 1995 Edition. Chapter 329. Salem, Oregon : Author. 64 p.
- OREGON STATE BOARD OF EDUCATION (1993)
Toward Implementation of the Oregon Educational Act for the 21st Century. Working Designs for Change. Report of the Oregon State Board of Education to the Oregon Legislative Assembly. Salem, Oregon : Department of Education. 41 p. Polycopié.
- OREGON STATE BOARD OF EDUCATION (1996a)
Common Curriculum Goals, Academic Content Standards and Essential Learning Skills. Salem, Oregon : Department of Education. 48 pages. La partie de ce document qui concerne l'anglais, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, les arts et les langues secondes est reproduite dans Oregon Department of Education, 1997 (ci-dessus).
- OREGON STATE BOARD OF EDUCATION (1996b)
Performance Standards : K-10 Reading/Literature, Writing, Speaking, Mathematics. Salem, Oregon : Department of Education. 12 pages.
- OREGON STATE BOARD OF EDUCATION (1998)
Goals for Oregon Learners. Salem, Oregon : Department of Education. (<http://www.ode.state.or.us/admin/board/lgoal.htm>).
- RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1994)
Les dernières années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays. Une exploration. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche. 195 p. No 20-0014. Sur l'Oregon, voir les pages 83, 92-93, 100-102 et 110-112.
- SCHOOL TRANSFORMATION IMPLEMENTATION TEAM (1997)
Framework for Implementing K-12 School Transformation in Oregon. Salem, Oregon. (<http://pass-osshe.uoregon.edu/stac/contents.html>).

SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1992)

Learning a Living : A Blueprint for High Performance. A SCANS Report for America 2000. Washington, D.C. : Government Printing Office. XXII et 86 p. ERIC Document 346348.

SMITH, RON AND STEVE SHERRELL
(1996-1997)

« Mileposts on the Road to a Certificate of Initial Mastery ». ***Educational Leadership.*** Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 54, No. 4, December/ January. P. 46-50.

STIT

Voir ***School Transformation Implementation Team.***