



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

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

TROISIÈME PARTIE : ***Améliorer le curriculum et l'apprentissage :
innovations américaines et choix québécois***
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

Table des matières

Présentation..... 77

CHAPITRE 1

Un courant de pensée majeur

Introduction..... 79

1. Quatre approches dominantes..... 80

1.1 *L'enseignement programmé*..... 80

1.2 *L'éducation centrée sur la
compétence*..... 81

1.3 *La pédagogie de la maîtrise*..... 83

1.4 *L'éducation centrée sur la
maîtrise des apprentissages*..... 85

2. Une vision renouvelée de
l'évaluation de l'apprentissage..... 85

3. Une éducation centrée sur la
maîtrise des apprentissages..... 87

3.1 *Un premier aperçu*..... 87

3.2 *Les principales caractéristiques*..... 88

3.2.1 Le paradigme..... 88

3.2.2 Les buts..... 88

3.2.3 Les prémisses..... 88

3.2.4 Les principes opérationnels..... 89

3.2.5 Les domaines d'intervention
ou fonctions..... 90

3.3 *Clarifications et précisions
complémentaires*..... 90

3.3.1 L'idée de base..... 90

3.3.2 Qu'est-ce qu'un apprentissage
« significatif » ?..... 90

3.3.3 Le curriculum..... 91

3.3.4 La complexité des apprentissages
souhaités..... 91

CHAPITRE II

Au Québec, quels choix ?

Introduction..... 93

1. La clarté du propos..... 93

1.1 « *De base* »..... 94

1.2 « *Compétences* »..... 98

1.3 *Au-delà des mots*..... 99

2. Le cadre général de référence..... 100

2.1 *De quoi s'agit-il ?*..... 100

2.2 *En quoi consiste-t-il ?*..... 100

2.3 *Quelques interrogations*..... 101

3. Le genre de curriculum..... 102

3.1 *Rappels*..... 102

3.2 *Convergences et interrogations*..... 103

4. Les ressources et les stratégies
pédagogiques..... 105

CONCLUSION

Des pistes à explorer

..... 107

Références..... 109

TROISIÈME PARTIE

Améliorer le curriculum et l'apprentissage : innovations américaines et choix québécois

Réginald Grégoire inc.

Présentation

Au cours des cinquante dernières années, l'allongement des études pour une proportion sans cesse plus forte des jeunes, la croissance et la réorganisation du savoir et les résultats des recherches sur la cognition, sans compter de multiples transformations sociales et les nouveaux besoins qu'elles ont engendrés, ont provoqué des changements notables dans l'idée que l'on se fait d'un curriculum approprié pour l'enseignement primaire et, plus encore, pour l'enseignement secondaire. Dans ce domaine, les recherches et les expériences américaines, qui ont été très nombreuses et souvent de grande envergure, ont, de façon quasi continue, soulevé un intérêt international.

À travers les propositions, les plans, les réalisations et les évaluations qui ont influencé le discours et l'action concrète en regard d'un curriculum renouvelé dans ce pays, un courant de pensée s'est imposé plus particulièrement à l'attention. Depuis les années 1950, deux préoccupations surtout ont animé ce courant de pensée : la première concerne la **qualité du curriculum en lui-même** et la seconde l'**assimilation** et la **maîtrise de son contenu par les élèves**. Cette double préoccupation, plutôt d'ordre politique et méthodologique dans le premier cas et pédagogique dans le second, a donné naissance, dans le monde scolaire, à quatre approches dominantes. Si l'on fait abstraction de la litanie de leurs appellations et de leurs nombreux filons, ces approches sont l'enseignement programmé (*Programmed Instruction*), l'éducation centrée sur la compétence (*Competency-Based Education*), la pédagogie de la maîtrise (*Mastery Learning*) et l'éducation centrée sur le résultat souhaité (*Outcome-Based Education*). Ce courant de pensée a été, à l'origine, fortement marqué par le behaviorisme, mais il faut souligner que, avec le temps, d'autres perspectives, empruntées à une longue tradition humaniste ou à la sociologie, sont venues s'entremêler aux orientations behavioristes. Ces

perspectives ont d'ailleurs conduit, elles aussi, au développement de préoccupations particulières et d'approches concrètes distinctes. Il n'appartient pas à la présente étude de traiter de ce dernier fait, mais, en prenant connaissance des pages suivantes, on n'oubliera pas, pour autant, son existence.

Le premier objectif de cette étude consiste à présenter les caractéristiques de l'approche centrée sur le résultat ou, plus précisément, l'apprentissage souhaité, tout en la situant par rapport aux autres approches majeures issues du même courant général de pensée. C'est ce à quoi s'applique le premier chapitre de cette étude. Étant donné le lien intime qui unit curriculum et évaluation des apprentissages et la contribution que les approches nommées ci-dessus ont apportée au renouvellement de cette évaluation, une section de ce chapitre est aussi consacrée à ce point.

Cette étude poursuit un second objectif, qui est lui-même double : elle doit dégager, d'une part, ce qui, dans les orientations de l'énoncé de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme* semble converger avec le courant de pensée déjà mentionné ou s'en éloigne et, de l'autre, ce que ce courant, ou, plus spécifiquement, la quatrième approche de ce courant, pourrait éventuellement apporter à la rénovation du curriculum québécois. Tel est donc l'objet du deuxième chapitre. Quatre aspects sont abordés : la clarté du propos, le cadre général de référence, le genre de curriculum et les ressources et les stratégies pédagogiques. Une brève conclusion fait le pont entre une éducation centrée sur l'apprentissage souhaité et des pistes à explorer afin d'améliorer, au Québec, le curriculum du système scolaire et l'apprentissage des élèves.

Ce rapport a été rédigé immédiatement après une autre étude, entamée en même temps que celle-ci et ayant comme thème le renouvellement du système scolaire de l'Oregon (voir ci-dessus, première partie). Cette coïncidence temporelle a permis d'effectuer d'intéressants rapprochements

et de constater, par exemple, que l'Oregon avait été un État pionnier aussi bien dans la voie d'une éducation centrée sur la compétence dans les années 1970 que dans celle d'une éducation centrée sur l'apprentissage souhaité au début des années 1990. C'est ce qui explique pourquoi, à quelques reprises, ce rapport utilise ce qui a été accompli ou est en chantier en Oregon pour illustrer de possibles orientations que les limites de cette étude ne permettaient pas de développer ou y renvoie simplement le lecteur ou la lectrice¹.

Dans cette étude, comme d'ailleurs dans celle sur le système scolaire de l'Oregon, la quasi-totalité de la documentation consultée est rédigée en anglais. Malgré tous les efforts faits pour traduire dans un français correct le sens plein dont le texte anglais est porteur, il reste qu'il est à peu près impossible de donner à certains concepts ou passages toute la portée qu'ils possèdent dans le texte original. Tel est le cas, par exemple, pour un concept comme *Outcome-Based Education*. À première vue, on se trouve en présence d'une combinaison de termes courants dont la signification est obvie. En réalité, dans les milieux éducatifs américains actuels, cette expression ne signifie pas seulement «une éducation basée sur un résultat» ou, même, «une éducation qui prend comme base le résultat à atteindre». Si on la situe dans son contexte historique et sociologique, elle connote plutôt l'idée d'un système scolaire profondément réformé, qui rend possible, pour tous les élèves, *une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages prévus*. C'est d'ailleurs une telle traduction qui, dans un effort pour se rapprocher du sens réel de l'expression originale, sera, de préférence, utilisée dans la suite du texte.

Compte tenu du cadre fixé à cette étude, il a fallu, dans le premier chapitre, beaucoup condenser et simplifier. En manière de compensation, nous avons cependant retenu un nombre relativement élevé de références, dont plusieurs qui en signalent quantité d'autres ou qui conduisent à des volumes ou à des numéros thématiques de revues où se trouvent réunis d'autres textes sur le même sujet. Cette façon de procéder nous a paru cohérente avec la démarche de recherche qui sous-tend la présente étude et est à l'origine de sa commande.

Cette étude a été réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation par la firme **Réginald Grégoire inc.** Les principaux artisans en ont été Réginald Grégoire et Marielle Demers.

R. G.

¹ 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 1

Un courant de pensée majeur

Introduction

Selon l'illustre chercheur et éducateur que fut Ralph W. Tyler (1902-1994), l'un des cinq événements les plus significatifs qui se soient produits au 20^e siècle, aux États-Unis, dans le domaine du curriculum, est la publication, en 1927, du 26^e volume annuel de la *National Society for the Study of Education* sur le passé, le présent et les fondements du curriculum (voir Tyler, 1986-1987, p. 37). Un peu plus de vingt ans plus tard, Ralph W. Tyler a lui-même publié un petit volume sur les principes de base du curriculum et de l'enseignement qui, jusqu'à aujourd'hui, n'a pas cessé d'influencer la réflexion et l'action portant sur le curriculum de l'école primaire et secondaire (voir Tyler, 1949). Au moment de son décès, un entrefilet paru dans l'hebdomadaire *Education Week* considère même que ce volume «a posé les fondements» de ce que l'on connaît maintenant sous l'appellation de *Outcomes-Based Education* (*Education Week*, 1994. Voir aussi, dans le même sens, King and Evans, 1991, p. 73).

Dans l'introduction de son volume, Tyler pose «quatre questions fondamentales auxquelles on doit répondre lorsqu'on élabore un curriculum ou que l'on planifie un enseignement» (Tyler, 1949, p. 1). Ces questions sont les suivantes :

- Quels sont les buts éducatifs que l'école doit chercher à atteindre?
- À travers quelles expériences éducatives les buts visés par l'école pourront-ils, le plus probablement, être atteints?
- Comment ces expériences éducatives peuvent-elles être efficacement structurées?
- De quelle manière déterminera-t-on que les buts visés ont été atteints?

Lorsque, en 1998, on reprend ces questions à la lumière de ce qui s'est effectivement produit

depuis près de cinquante ans dans le domaine du curriculum, on constate que, compte tenu de la perspective globale de la présente étude, elles peuvent se ramener aux deux suivantes : que faut-il enseigner? Comment faut-il l'enseigner? Même l'évaluation des apprentissages, qui fait l'objet de la quatrième question de Tyler, est aujourd'hui couramment considérée comme une composante du «comment enseigner».

Ces deux questions ne sont pas les seules dont on a débattu depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, mais elles ont donné naissance à une double préoccupation qui a pris tant de place et suscité un si grand nombre de projets et d'initiatives que l'on peut l'assimiler à un courant de pensée. La première de ces préoccupations concerne l'orientation du curriculum lui-même et la seconde, l'assimilation ou la maîtrise de son contenu par les élèves. La première préoccupation se présente comme une réaction à des analyses décrivant le flou des objectifs des programmes d'études antérieurs, la sélection plus ou moins arbitraire de leurs contenus, l'assemblage discutables de ces contenus à l'intérieur de chaque matière d'enseignement, le cloisonnement entre ces matières elles-mêmes, le hiatus entre les contenus de l'enseignement et les modes d'évaluation, et diverses autres lacunes. Par contre, ce que l'on cherche à instaurer, c'est un ensemble de programmes d'études ou, selon les cas, un «curriculum» élaboré à partir de normes et de critères précis et qui, par voie de conséquence, soit davantage informé par les acquis de la science, plus pertinent, mieux structuré, plus cohérent, plus équilibré et d'une grande clarté sur ce que l'on veut que les élèves apprennent. Cette préoccupation est à la fois méthodologique et politique; selon les lieux et les circonstances, elle est plutôt l'une ou plutôt l'autre.

La préoccupation relative à la maîtrise des contenus tire aussi une part de sa justification de situations jugées problématiques : temps d'apprentissage réparti de manière uniforme et rigide, méthodes et ressources pédagogiques peu variées, activités d'apprentissage de peu d'intérêt, critères

d'évaluation vagues et différents selon les enseignants en cause, examens mal harmonisés avec les contenus effectivement enseignés, etc.². Toutefois, ce qui, plus positivement, fonde cette préoccupation, c'est la volonté de s'assurer que tous les élèves maîtrisent vraiment au moins les contenus considérés comme essentiels et que des moyens appropriés et sûrs sont utilisés pour évaluer cette maîtrise. Plus concrètement, cette préoccupation prend forme à travers la recherche de moyens et de stratégies d'enseignement qui optimisent, selon les cas, la rétention, l'approfondissement, la capacité d'application ou tel ou tel autre aspect d'un processus d'apprentissage efficace. Cette seconde préoccupation est essentiellement pédagogique; l'acception du terme «pédagogie» est cependant relativement large ici et inclut tous les moyens utilisés pour susciter, soutenir et évaluer l'apprentissage des élèves.

La suite de ce chapitre comprend trois sections. Une première section propose un aperçu de quatre approches à travers lesquelles s'est principalement concrétisé le courant de pensée déjà décrit. L'une des retombées de ces approches étant une vision renouvelée de l'évaluation des apprentissages, il a paru nécessaire de consacrer à ce thème une brève section distincte. Enfin, la troisième section s'étend plus longuement sur l'approche qui fait plus spécifiquement l'objet de cette étude, soit celle d'une éducation centrée sur le résultat souhaité (*Outcome-Based Education*) ou, plus justement, tel que déjà signalé, celle d'une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages prévus.

1. Quatre approches dominantes

La préoccupation d'un curriculum construit selon des règles plus exigeantes que dans le passé et celle, complémentaire, d'un apprentissage mieux maîtrisé par les élèves, ont provoqué conjointement l'émergence de quatre approches principa-

les. Ce sont l'enseignement programmé (*Programmed Instruction*), l'éducation centrée sur la compétence (*Competency-Based Education*), la pédagogie de la maîtrise (*Mastery Learning*) et l'éducation centrée sur le résultat souhaité (*Outcome-Based Education*). Chacune de ces approches a, à un moment ou l'autre, occupé le devant de la scène dans le monde américain de l'éducation et rejoint une forte proportion de l'opinion publique. Ces approches ont également emprunté plusieurs formes et, sous diverses appellations, développé maints filons ayant des traits plus ou moins semblables à ceux de leur approche mère et, souvent, à ceux d'autres courants de pensée, y compris des courants de pensée d'inspiration autre que behavioriste.

Ces approches sont bien connues. Le rappel qui suit sur les trois premières d'entre elles vise seulement à faciliter une meilleure compréhension de la plus récente et à dégager avec plus de clarté la continuité qui la relie aux approches précédentes et les bifurcations qui la conduisent à s'en distinguer.

1.1 L'enseignement programmé

L'idée d'un enseignement «programmé» s'est peu à peu imposée à l'attention au cours de la première moitié du 20^e siècle (voir, par exemple, Noble, 1988, p. 243). C'est toutefois seulement pendant la Deuxième Guerre mondiale que l'on a procédé à quelques expériences systématiques et d'une certaine ampleur et dans la décennie 1950 que l'opérationnalisation de cette idée est devenue un événement sociétal. On relie habituellement cette percée, assez soudaine, à l'article choc publié en 1954 par le psychologue, déjà bien connu, B.F. Skinner dans la *Harvard Educational Review* et aux interventions qu'il a faites la même année à l'occasion de la présentation de sa fameuse «machine à enseigner» (voir McClellan, 1964, p. 103-104, Deterline, 1964, p. 117-118, Silverman, 1964, p. 28, Block, 1971a, p. 4, Zais, 1976, p. 275 et Noble, 1988, p. 244).

À compter de ce moment, le développement de l'enseignement programmé a été extrêmement rapide (comme l'illustrent, par exemple, les

² Pour une analyse plus précise, publiée à l'époque à laquelle nous nous référons ici par l'un des principaux initiateurs de l'enseignement programmé, voir Skinner, 1954, p. 90-92. Pour une version française de cette analyse, voir Skinner, 1968, p. 21-27. Voir aussi, dans le même volume, le chapitre V : « D'où vient l'échec de l'enseignement? »

nombreux textes sur le sujet réunis en 1964 dans les volumes publiés respectivement par de Grazia and Sohn et De Cecco). Sous la forme de livres, de cahiers, de programmes informatiques et d'autres types de documents, y compris visuels, utilisables dans une gamme sans cesse plus étendue de machines, l'enseignement programmé, rebaptisé *automated education, individually prescribed instruction* et de bien d'autres manières encore, a fait son entrée dans les écoles.

Essentiellement, l'enseignement programmé consiste à décomposer ce qui doit être appris en unités très restreintes et à aménager ces unités de telle manière que l'élève puisse, dans une très forte proportion des cas, effectuer correctement seul l'opération qui lui est suggérée et obtenir ainsi un «renforcement» immédiat qui l'incite à continuer. Chaque unité étant complémentaire de la précédente, on peut imaginer des unités de plus en plus difficiles et, du moins en principe, un apprentissage terminal relativement complexe. L'un des principaux atouts de l'enseignement programmé, fortement mis en relief dès ses débuts, est la possibilité qu'il donne à chaque personne d'apprendre à son rythme et, avec une programmation à choix multiples (plutôt que simplement linéaire), de s'orienter vers des embranchements où elle trouve, selon ses besoins ou ses désirs, des renseignements qui l'aident à effectuer une opération qu'elle n'a pu réussir, lui fournissent des renseignements complémentaires ou lui proposent un approfondissement sur un point précis. Les progrès de la technologie, en particulier de l'ordinateur, et de multiples expériences ont démontré que les possibilités d'adaptation pouvaient être considérables.

En enseignement programmé, les préoccupations pédagogiques sont le plus possible inscrites à l'intérieur même de l'organisation et de la présentation de contenus de formation bien déterminés et formulés avec soin. On mise également sur la capacité qu'a chaque personne d'apprendre et, tout en respectant son rythme d'apprentissage et sans faire appel à quelque punition ou menace que ce soit, on cherche à accélérer et à améliorer son apprentissage et à s'assurer que ce qui devait être appris l'a bien été. Par ailleurs, compte tenu de l'objectif de la présente étude en relation avec

les caractéristiques de l'approche de l'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages prévus, il convient de mentionner que l'on a souvent reproché à l'enseignement programmé de s'en tenir à des objectifs d'apprentissage trop limités, de fragmenter les contenus au point d'en trahir la substance, de proposer surtout des séries d'exercices «mécaniques» (Tanner and Tanner, 1990, p. 319) et ne pas faire suffisamment appel à l'ensemble des capacités de la personne.

1.2 L'éducation centrée sur la compétence

En novembre 1972, la revue *Educational Technology* présente le numéro spécial qu'elle consacre à la *competency-based education* comme «le premier effort pour proposer dans un même document une étude fouillée sur les aspects majeurs d'une éducation centrée sur la compétence et les questions qu'elle soulève» (Burns and Klingstedt, 1972, p. 9). Dans son ensemble, ce numéro a un caractère largement exploratoire, autant dans le domaine de la pensée (voir, par exemple, Klingstedt) que dans celui de l'action concrète. La place qu'y occupent la clarification des termes et les distinctions de tous genres illustre assez bien ce caractère.

L'idée d'un curriculum ayant la «compétence» à la fois comme matière et comme objectif (le terme le plus souvent utilisé dans ce dernier cas étant celui de «performance»)³ est donc née sensiblement dans les mêmes années que la pédagogie de la maîtrise, dont traite la sous-section qui suit. Les différences qui existent entre l'une et l'autre approche ne sont d'ailleurs pas toujours claires. Toutes deux ont, de toute évidence, subi, sur le plan des idées, l'influence du behaviorisme et, sur celui de l'application, celle de l'enseigne-

³ La traduction du terme *competency* par celui de «compétence» et la différence de signification qui s'est imposée entre les termes *competency* et *performance* pose des difficultés qui dépassent le cadre de cette étude. Nous reviendrons quand même sur le sujet dans la section 2, ci-après. Précisons que, dans ce texte, à moins d'une indication contraire, le terme «compétence» renvoie d'abord à la *matière* qui fait l'objet du curriculum (et rend «compétent») et le terme «performance» aux *objectifs intermédiaires et terminaux* poursuivis par ce curriculum.

ment programmé. On a aussi, dans les deux cas, accordé beaucoup d'importance aux connaissances, aux habiletés et à certains comportements de base. Si chacune de ces approches a tout de même acquis des traits propres suffisamment marqués et si on les présente habituellement comme distinctes, cela tient sans doute largement au fait qu'elles ont d'abord été implantées dans des réseaux distincts. En effet, c'est surtout dans l'enseignement primaire et secondaire que les premières expériences significatives de pédagogie de la maîtrise ont eu lieu, tandis que l'éducation centrée sur la compétence a creusé ses premiers sillons dans les domaines de la formation des enseignants et des enseignantes et de la formation professionnelle.

Vers 1970, le terme *competency-based teacher education* (CBTE) était au moins aussi courant que celui de *competency-based education* (CBE). Ainsi, dans l'article déjà cité de la revue *Educational Technology*, les auteurs soulignent que c'est dans le domaine de la formation des enseignants que la documentation portant sur une éducation centrée sur la compétence est la plus abondante (*ibid.*) et que cette approche a reçu «la plus grande attention» (p. 10). À ce moment, affirmant d'autres universitaires, «de nombreux éducateurs auprès des enseignants» considéraient cette approche «et ses équivalents» comme «la meilleure façon d'accentuer la dimension professionnelle de la formation des enseignants» (Evertson, Hawley and Zlotnik, 1988, p. 181. Voir aussi Phi Delta Kappan, 1974). William G. Spady, qui s'est beaucoup intéressé à l'approche centrée sur la compétence avant de devenir le penseur et le promoteur le plus connu d'une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages, note également que le mouvement amorcé, dans la première moitié des années 1970, en faveur d'une approche semblable dans l'enseignement primaire et secondaire «a été influencé par plusieurs des concepts et des approches» de l'éducation centrée sur la compétence que l'on avait alors déjà «largement adoptée» pour la formation initiale des enseignants (Spady, 1977, p. 14, note 3). Dans un chapitre d'une vaste synthèse consacrée à la formation des enseignants, deux chercheurs du National Center for Research in Vocational Education signalent, eux

aussi, l'intérêt qu'une formation des enseignants centrée sur la compétence a suscité au cours de la décennie 1970 (voir Pratzner and Ryan, 1990, p. 783). Ils soulignent également, en s'appuyant sur un texte de C. R. Finch publié en 1982, qu'une approche centrée sur la compétence «est devenue largement acceptée en formation professionnelle» (*ibid.*). Il semble aussi que la pénétration de cette approche a été plus profonde et plus durable dans le domaine des métiers que dans celui de la formation des enseignants.

Comme dans la pédagogie de la maîtrise, on a mis l'accent, dans les expériences éducatives centrées sur la compétence qui se sont déroulées dans les années 1970 à l'intention des élèves des écoles primaires et secondaires, «sur la maîtrise d'un noyau central de connaissances considérées comme les résultats finaux de l'éducation, mais les buts visés étaient habituellement plus larges et davantage reliés à des activités de la vie réelle» (Olson, 1993, p. 26). Ce fut notamment le cas en Oregon où, dès 1972, le Conseil de l'éducation a lié l'obtention d'un diplôme d'études secondaires à la maîtrise de certains contenus dans «trois domaines de compétence» : le développement personnel, la responsabilité sociale et l'orientation professionnelle (Spady, 1977, p. 9). Selon la même source, c'est de l'Oregon et des suites données à cette décision de 1972 que serait parti le mouvement en faveur de l'implantation d'un certain type de *competency-based education* dans l'enseignement primaire et secondaire, un mouvement où, en l'occurrence, les joueurs de tambours, revêtus d'uniformes différents, se sont cependant, dans bien des cas, mis à exécuter des airs différents (voir *ibid.*).

Figurent encore, parmi les traits d'une éducation centrée sur la compétence, une définition précise de la matière à apprendre, une organisation systématique de cette matière en fonction des objectifs d'apprentissage visés, une évaluation de la maîtrise des apprentissages à la fin de chaque unité, module ou expérience et une intervention rapide pour résoudre les difficultés ou corriger les lacunes d'apprentissage que l'évaluation a permis de découvrir.

Les critiques formulées à l'adresse d'une approche de l'éducation centrée sur la compétence ont été particulièrement nombreuses : accent trop fortement mis sur les apprentissages de base, aux dépens d'apprentissages plus complexes (voir Olson, 1993, p. 26); prolifération d'habiletés ou de «compétences» détachées de leur contexte; oubli de dimensions importantes de la personne et des exigences d'un apprentissage «authentique»; motivation stimulée par des justifications trop exclusivement extrinsèques; etc. Un texte publié en 1973 par un partisan résolu d'une conception «humaniste» de l'éducation résume bien ces critiques, de même que plusieurs autres (voir Nash, 1973)⁴. Il convient de signaler que l'auteur ne s'oppose pas au développement d'une éducation centrée sur la compétence; son propos consiste plutôt à prendre acte de ses atouts (clarté des objectifs; responsabilité confiée à l'élève dans la planification de son apprentissage; assouplissement du système scolaire en regard de l'aménagement du temps, de la diversification des cheminements et du passage d'une étape à une autre; sensibilisation aux exigences particulières de compétence que requiert la vie en société, parfois aux dépens de son moi profond; etc.) et à montrer les difficultés de sa mise en œuvre, ainsi que les risques, qu'il juge nombreux et difficiles à éviter, de mauvais aiguillages.

1.3 La pédagogie de la maîtrise

«Durant les décennies 1970 et 1980, peu de projets ont soulevé autant d'intérêt chez les éducateurs et les éducatrices que ceux ayant comme base la "pédagogie de la maîtrise". En outre, peu de stratégies ont été mises en œuvre aussi largement ou évaluées aussi à fond. La pédagogie de la maîtrise est appliquée un peu partout dans le monde, dans tous les ordres d'enseignement, de

la maternelle aux cycles supérieurs, ainsi que dans des écoles professionnelles» (Guskey, 1994b, p. 3625 ou, à quelques mots près, Guskey, 1995, p. 91). Ces deux phrases, rédigées par un chercheur très attentif à l'évolution de la pédagogie et un spécialiste de la pédagogie de la maîtrise (voir, entre autres, Guskey, 1994a, 1994b et 1995 et Block, Everson and Guskey, 1995, p. 482), indiquent assez clairement que cette approche est déjà bien connue et ses orientations bien déterminées. Dans les paragraphes suivants, nous nous limiterons donc à quelques rappels, compte tenu de l'axe central de ce chapitre, soit, rappelons-le, les caractéristiques de l'approche *Outcome-Based Education*.

a) Le «père» de la pédagogie de la maîtrise est le psychologue Benjamin Bloom. Le premier article qu'il a publié sur le sujet, en 1968, dans une revue naissante : *Evaluation Comment*, avait comme titre « Learning for mastery » (et comme sous-titre « Instruction and Curriculum »). C'est toutefois la version «adaptée» de ce texte, titrée seulement « Mastery learning » et intégrée dans un volume titré de la même façon et publié en 1971 par une grande maison d'édition, qui semble avoir surtout attiré l'attention (voir Bloom, 1971). Il est à noter qu'une partie de cet article s'appuie sur des expériences précises effectuées au cours de la deuxième moitié des années 1960. Le volume du même auteur intitulé *Human Characteristics and School Learning*, qui, en 1976, propose une théorie de l'apprentissage scolaire dont les points d'appui expérimentaux proviennent surtout de l'utilisation de la pédagogie de la maîtrise, a en quelque sorte scellé la valeur de l'approche et accéléré son expansion. Toutefois, entre 1968 et 1976, plusieurs travaux ont été publiés sur la pédagogie de la maîtrise; parmi eux, il convient de signaler tout particulièrement ceux de James H. Block, un élève, puis un collaborateur, de Bloom (voir, entre autres, Block, 1971b et Block and Anderson, 1975). Bloom lui-même est aussi intervenu dans le débat alors en cours, dont au moins une fois à Montréal, au congrès de l'American Psychological Association de 1973 (voir Bégin et Dussault, 1980, p. 6).

⁴ Le titre de ce texte donne à penser qu'il porte sur la *performance-based teacher education*, et non sur la *competency-based education*, mais on découvre, en le lisant, que l'auteur ne fait aucune différence entre l'une et l'autre (il parle d'ailleurs explicitement de *competency-based education* aux pages 8 et 14). Par ailleurs, les réserves que Paul Nash exprime à l'égard d'une approche centrée sur la compétence appliquée aux futurs enseignants et enseignantes valent tout autant lorsque les personnes en cause sont des élèves de l'enseignement primaire ou secondaire.

b) Pour Bloom, l'idée que «la plupart des élèves peuvent apprendre ce que les écoles ont à leur enseigner» est «une vieille idée» qui a, par exemple, été à la base du tutorat «depuis plusieurs milliers d'années» et a été reprise avec insistance, «sous diverses formes», par des pédagogues comme Comenius (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827) et Herbart (1776-1841) (Bloom, 1976, p. 3-4). Comme influences plus récentes, Bloom cite souvent Carleton W. Washburne et son «Winnetka Plan» (voir Washburne, 1922) et Henry C. Morrison qui, à peu près au même moment, a poursuivi des expériences un peu différentes à l'école-laboratoire de l'Université de Chicago et dans la région. Il s'appuie aussi fortement sur le *model of school learning* que John B. Carroll a proposé en 1963. Rappelons que le plan élaboré et mis en œuvre par Washburne pour le district scolaire de Winnetka, dont il était le *superintendent*, prévoyait un apprentissage individualisé pour une part substantielle du curriculum et que le modèle proposé par Carroll est construit autour du concept du temps et peut se résumer par l'équation suivante : le degré d'apprentissage atteint par un élève est fonction du temps que l'élève consacre à son apprentissage par rapport à celui qui est requis pour cet apprentissage. On comprend que, dans ce modèle, la matière à apprendre demeure stable et que le temps pour la maîtriser devient, contrairement à ce qui se passe généralement dans les écoles traditionnelles, une variable⁵. Parmi les autres influences qui ont marqué le cheminement du célèbre professeur de l'Université de Chicago dans le développement de la pédagogie de la maîtrise, figurent certains aspects du behaviorisme, qui occupait l'avant-scène dans les années 1950 et 1960. Notons à ce sujet que, dans leur histoire du curriculum dans les écoles américaines, Daniel et Laurel Tanner considèrent Bloom comme un «environnementaliste», mais jugent que, dans son application, la pé-

dagogie de la maîtrise a tendance à devenir «behavioriste» (1990, p. 290 et 296).

c) La pédagogie de la maîtrise a comme objectif ferme la maîtrise par tous les élèves de certaines connaissances et habiletés et par presque tous la maîtrise de ces connaissances et de ces habiletés au niveau jugé souhaitable. Selon James Block, elle «permet à 75 % à 90 % des élèves de réussir à un niveau aussi élevé que 25 % des meilleurs élèves d'une classe où les méthodes d'enseignement utilisées sont celles, typiques, du groupe-classe» (1971a, p. 3. Voir aussi, dans le même sens, Guskey, 1995, p. 96-97). Elle se définit donc «principalement comme une stratégie d'enseignement» (Guskey, 1994a, p. 14). Même si elle s'intéresse aux objectifs d'apprentissage proposés par l'école et à l'évaluation des résultats atteints, c'est d'abord aux deuxième et troisième questions de Tyler, sur les expériences d'apprentissage permettant de parvenir à ces objectifs, qu'elle est en quête d'une réponse (voir ci-dessus, Introduction).

d) Il existe plusieurs façons de tisser la démarche de la pédagogie de la maîtrise, mais les éléments fondamentaux en sont habituellement les suivants :

- Avant de commencer à enseigner quelque chose à un élève, on cherche à connaître avec une certaine précision ce qu'il sait et est capable de faire.
- La matière à enseigner est répartie en unités restreintes et organisée en fonction de ce diagnostic initial ou, tout au moins, adaptée en fonction de ce diagnostic.
- L'enseignement lui-même est effectué en fonction d'objectifs d'apprentissage intermédiaires et terminaux clairement déterminés.
- L'évaluation de l'apprentissage est fréquente et étroitement reliée à la matière enseignée. Si, compte tenu de critères fixés au préalable, les résultats obtenus ne sont pas satisfaisants, des mesures sont immédiatement

⁵ Dans une étude antérieure, nous donnons un résumé beaucoup plus substantiel du fameux article de Carroll et des informations plus précises sur le «Winnetka Plan». La même étude situe aussi brièvement la pédagogie de la maîtrise par rapport aux travaux de Washburne et de Carroll (voir Réginald Grégoire inc., 1993, p. 5-11).

prises en vue de corriger les lacunes constatées. On fait alors appel à des ressources et à des stratégies différentes. Il est à noter que les résultats de l'évaluation peuvent aussi conduire à proposer à l'élève des unités d'apprentissage plus exigeantes.

Selon que l'on se trouve en présence d'élèves du primaire ou du secondaire, d'un groupe-classe, d'un groupe d'apprenants individuels ou d'autres situations, chacun de ces éléments aura plus ou moins d'importance et leur agencement pourra varier, mais, d'après Thomas Guskey, l'une des caractéristiques essentielles de la pédagogie de la maîtrise est à l'effet que tous les éléments qui la définissent constituent un ensemble synergique ou, pour reprendre le terme même qu'il emploie, qu'il y a entre eux *congruence* (1995, p. 101-103). Ainsi, par exemple, «dans une classe où on pratique la pédagogie de la maîtrise, la rétroaction transmise aux élèves doit toujours être en harmonie avec les objectifs d'apprentissages prévus et les moyens utilisés pour évaluer les apprentissages faits» (Guskey, 1995, p. 102).

1.4 L'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages

Ce n'est pas l'idée d'une éducation centrée sur les apprentissages à faire qui est nouvelle, mais la prise de conscience de la nature et de l'ampleur des conditions dont il faut s'assurer pour que tous les élèves puissent maîtriser effectivement les apprentissages prévus et que les personnes concernées — y compris, éventuellement, les élèves eux-mêmes — puissent en arriver à une certitude raisonnable concernant la réalité de cette maîtrise. Les trois approches déjà décrites constituent autant d'essais dans ce sens. Celle dite *Outcome-Based Education* se situe dans leur continuité, mais tente aussi de les dépasser par un élargissement des perspectives et la correction de certaines de leurs faiblesses. Elle cherche notamment à accorder autant d'importance aux objectifs d'apprentissage et à la manière de les évaluer qu'au choix et à la structuration des expériences d'apprentissage elles-mêmes qui permettent d'atteindre les objectifs prévus.

Une section distincte propose une vue d'ensemble d'une approche de l'éducation centrée sur les résultats de l'élève ou, plus précisément, sur ses apprentissages et l'étendue ou la profondeur avec lesquelles il a maîtrisé ces apprentissages. Toutefois, avant d'y arriver, il s'avère nécessaire de clarifier certains aspects d'une question à laquelle les quatre approches accordent une grande attention : l'évaluation de l'apprentissage.

2. Une vision renouvelée de l'évaluation de l'apprentissage

Les approches ayant comme axe l'enseignement programmé, une éducation centrée sur la compétence, la pédagogie de la maîtrise ou une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages ont toutes contribué au renouvellement profond de l'évaluation de l'apprentissage des élèves qui s'est opéré au cours des quarante dernières années. Cette contribution a porté notamment sur la signification même de l'évaluation de l'apprentissage, sa relation avec les contenus de formation et les formes concrètes qu'elle emprunte.

Il n'y a pas si longtemps, le but premier de très nombreux examens était d'informer les autorités scolaires, les parents et l'opinion publique en général de ce que les élèves savaient sur un sujet donné ou de classer les élèves selon les résultats obtenus, plutôt que d'aider chaque élève à se situer par rapport à ce qu'il savait et avait encore à apprendre. Plusieurs de ces examens n'avaient qu'un vague lien avec un programme d'études précis; «ils reflétaient plutôt une sorte d'estimation générale de l'apprentissage attendu dans telle matière et/ou telle classe» (ETS, 1995, p. 4). Maintenant, on s'attend de plus en plus à ce que les résultats des examens — ou, du moins, de la plupart d'entre eux — éclairent d'abord l'élève lui-même sur ce qu'il comprend, sait ou est capable de faire, ainsi que ce sur quoi il doit concentrer ses efforts. L'un des changements les plus marquants dans ce sens a été le passage d'examens où l'accent est mis sur la comparaison des résultats entre les élèves (*norm-referenced tests*) à des examens où les apprentissages acquis sont évalués en fonction de normes et de critères établis à partir des connaissances, des habiletés, des

attitudes ou des autres types d'apprentissage dont la maîtrise est prévue (*criterion-referenced tests*).

Dans toutes les approches dont il est question dans cette étude, les modes d'évaluation, et même les modalités de cette évaluation, sont largement déterminés avant le début de la formation et intégrés à la démarche d'apprentissage que poursuit l'élève. Il y a interaction entre la pratique pédagogique et l'évaluation des apprentissages. Une évaluation appropriée doit « soutenir le processus d'enseignement », et non se situer plus ou moins en parallèle par rapport à lui (ETS, 1995, p. 5).

Parce que cette évaluation fait partie de la démarche d'apprentissage, et qu'elle constitue même un élément notable de cette démarche, il arrive que, par un glissement métonymique, on la confonde avec l'ensemble de la démarche. Ainsi, au début des années 1970 — et, parfois, encore aujourd'hui, surtout en formation professionnelle —, on considérait souvent comme équivalentes les appellations *competency-based education* et *performance-based education* (voir, par exemple, Burns and Klingstedt, 1972, p. 9, Nash, 1973 et Pratzner and Ryan, 1990, p. 783), le terme *performance* englobant aussi bien les contenus de formation reliés à un objectif d'apprentissage — ou, en d'autres termes, à une « performance » — que cet objectif lui-même. C'est un phénomène semblable qui se produit lorsque les « niveaux de compétence » (*competency levels*) définis pour évaluer avec plus de précision la compétence acquise se transforment en « compétences » (*competencies*) et que, à la limite, la compétence (au sens du fait pour une personne de maîtriser un art, une science, un sujet, un champ d'études ou une technologie) devient une accumulation de « compétences ». Rappelons, en passant, que, étant donné le genre de découpage du savoir auquel les trois premières approches mentionnées ci-dessus — l'enseignement programmé, l'éducation centrée sur la compétence et la pédagogie de la maîtrise — ont l'habitude de procéder, elles ont tendance à accorder peu d'attention aux ensembles plus vastes à l'intérieur desquels se situe ce savoir.

Aujourd'hui, on utilise le terme *performance-based* dans bien d'autres contextes que celui d'une éducation centrée sur la compétence, y compris en dehors du courant dont il est question dans ce rapport; le terme *performance* renvoie le plus souvent, non à un contenu de formation comme tel, mais à une activité à travers laquelle on évalue la maîtrise qu'une personne possède d'un savoir, d'une habileté ou de quelque autre objet d'apprentissage. Ce qui est mis en relief, c'est, par exemple, l'apprentissage lui-même (comme dans la dénomination *performance-based learning*), les exigences requises pour l'obtention d'un diplôme (*performance-based graduation requirements*) ou les normes et les critères relatifs à certains contenus (*performance-based standards*). Aussi, ce que l'on cherche à évaluer, c'est bien davantage ce qu'un élève peut *faire* que ce qu'il sait *au sujet de* ce qui doit être fait (voir ETS, 1995, p. 6).

La démonstration de la compétence acquise peut prendre plusieurs formes. Les approches décrites dans cette étude en fournissent de très nombreux exemples. Elle peut, par exemple, comme dans certains types d'enseignement programmé, être totalement intégrée à la démarche de formation; lorsqu'un élève a terminé telle unité d'enseignement, on considère qu'il en a acquis une maîtrise satisfaisante. Elle peut aussi, selon la matière en cause, consister dans la fabrication ou la manipulation d'un objet, la rédaction d'un essai, un exercice de simulation, la préparation et la réalisation d'un projet à l'intérieur de l'école ou d'un organisme social, etc. Dans tous les cas, l'évaluation doit être cohérente avec ce qui devait être appris, mais avec une préoccupation d'en vérifier, non la rétention brute mais la compréhension et la capacité d'application, et ce dans une situation réelle ou qui se rapproche le plus possible du réel. Le portfolio, qui réunit une sélection d'activités ou de travaux significatifs effectués durant une certaine période de temps, est de plus en plus considéré comme un moyen d'évaluation supérieur aux examens finaux traditionnels. Il est à noter que, dans ce cas comme dans l'enseignement programmé dont il a été question plus haut, même l'évaluation sommative — et non seulement l'évaluation formative — est pleinement intégrée dans la démarche de formation de l'élève.

3. Une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages

3.1 Un premier aperçu

Selon William G. Spady, qui est de beaucoup la personne la plus connue lorsqu'il est question de l'approche *Outcome-Based Education*, c'est en 1980 que, en tant que telle, celle-ci a commencé à prendre forme (voir Brandt, 1992-1993, p. 68). Toutefois, l'appellation circulait déjà depuis au moins 1978 (voir Guskey, 1994a, p. 5). Plusieurs des personnes qui, à partir de 1980, ont participé au premier réseau des *Outcome-Based Schools* étaient déjà familières avec la pédagogie de la maîtrise ou avaient, comme Spady lui-même, été associées au mouvement en faveur d'une approche de l'éducation centrée sur la compétence ou en avaient suivi de très près l'évolution (voir Brandt, 1992-1993, p. 68 et Spady, 1977).

Dans les années 1980, plusieurs expériences inspirées par une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages ont été amorcées dans des écoles, des districts scolaires et, même, des États (on pense ici, par exemple, à l'Oregon et au Minnesota). Dans d'autres cas, ce sont des projets innovateurs, en pédagogie de la maîtrise par exemple, qui ont été réorientés selon des perspectives plus larges (voir, par exemple, Brandt, 1994, p. 26). Cependant, l'article-choc publié en octobre 1988 sous la signature de Spady est l'un des tout premiers, sinon le premier, à effectuer, dans l'une des revues les plus lues dans les milieux de l'éducation, non seulement une vive critique de l'école aménagée en fonction du «calendrier» et d'une évaluation comparative des élèves établie selon une courbe en forme de cloche, mais aussi à mettre de l'avant un modèle différent qui possède déjà plusieurs des traits de la description d'ensemble que le même Spady en fera dans un volume six ans plus tard (1994b). Au moment où, au tournant des années 1990, l'intérêt pour une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages explose et où, désormais, «tout ce qui bouge s'appelle un *outcome* (voir Brandt, 1992-1993, p. 68), le mouvement pos-

sède un centre national de coordination et une publication — *Outcomes* justement! — et peut faire état de plusieurs expériences en cours ou dont la planification est déjà avancée.

Cette approche se situe certainement dans la continuité des trois approches décrites dans la section 1 ci-dessus, mais n'en est pas nécessairement la synthèse. En plus d'emprunter à d'autres courants de pensée, elle se distingue de ces approches en ceci que la problématique qui la justifie s'appuie, dans une mesure importante, sur le fait que ces approches elles-mêmes ne peuvent pas, à moyen ou à long terme, produire de résultats substantiels dans l'apprentissage des élèves, ou ne peuvent pas produire les résultats appropriés, si l'ensemble du système scolaire n'est pas repensé. Dans la plupart des cas, croit-on constater, les projets inspirés par l'enseignement programmé, une éducation centrée sur la compétence ou la pédagogie de la maîtrise, à la suite de premiers résultats prometteurs, s'enlisent et, pour cent raisons différentes, se dégradent. Cette problématique conduit les partisans d'une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages à proposer une réforme globale qui touche la pédagogie, mais aussi les structures, le curriculum, les modes d'évaluation de l'apprentissage, les fonctions des enseignants, l'utilisation des ressources, les modes de gestion, en bref «tous les aspects du processus décisionnel et des opérations d'un système scolaire» (Spady, 1994b, p. 25. Voir aussi, dans la ligne d'une application concrète, Boschee and Baron, 1993).

Dans la réalité, l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages se présente sous plusieurs visages. À la suite de l'opposition enflammée que des projets concrets jugés trop vagues, apparemment peu soucieux d'assurer une solide formation dans les matières de base, trop peu respectueux des disciplines traditionnelles et trop imprégnés de valeurs «progressistes» ou «de gauche» ont soulevée en plusieurs endroits (en Pennsylvanie, en Virginie, dans le district scolaire de Littleton, au Colorado, etc.), en 1993 notamment, l'appellation *Outcome-Based Education*, et le terme *outcome* en particulier, ont, dans les années qui ont suivi, perdu beaucoup de leur popularité (voir, par exemple, Harp, 1993, Ol-

son, 1993, Bradley, 1994 et Seif, 1994). Des termes comme *results*, *goals*, *objectives* et d'autres encore ont remplacé le terme *outcome*. Par ailleurs, il importe de souligner que, si le filon qu'incarne William Spady est concrètement le plus important — et le seul sur lequel peut s'attarder cette étude —, il en existe d'autres dont la pensée est relativement élaborée et qui exercent une influence en propre; nous pensons ici plus spécialement à l'équipe de chercheurs et de praticiens de l'Université d'État du Michigan à East Lansing et de l'Université Stanford qui a publié le volume intitulé *Teaching for Understanding* (voir Cohen, McLaughlin and Talbert, 1993) et à celle regroupée autour du *Projet Zéro* de l'Université Harvard, qui a aussi, tout récemment, publié un volume portant le même titre (voir Stone Wiske, 1998).

Dans les circonstances, c'est le volume publié par William Spady en 1994 qui a paru la meilleure source. Les articles qu'il a écrits, seul ou, dans un cas, avec Kit J. Marshall et, dans un autre, avec Charles Schwahn, et dont les coordonnées figurent dans nos références, ont aussi contribué à éclairer le contenu de ce volume et fourni certains renseignements.

La prochaine sous-section dégage les principales caractéristiques de l'approche centrée sur la maîtrise des apprentissages et la suivante apporte quelques clarifications et précisions complémentaires.

3.2 Les principales caractéristiques

William Spady résume dans une pyramide à cinq niveaux ce qui caractérise une organisation scolaire (soit un district, une école, éventuellement une classe⁶, etc.) qui a fait de la maîtrise des apprentissages par les élèves son fondement.

⁶ Étant donné ses caractéristiques, l'approche «Outcome-Based Education» est destinée en priorité à une organisation scolaire d'une certaine ampleur — un État ou un district scolaire, par exemple —, mais elle peut aussi s'appliquer directement dans une école. Malgré sa préférence pour une implantation qui implique au moins le district scolaire, Spady fait lui-même état, dans son volume, d'une expérience très réussie dans un seul groupe-classe de mathématiques d'une école secondaire (voir Spady, 1994b, p. 19-20. Voir aussi, dans une veine similaire, p. 132-139).

Cette synthèse comprend un paradigme, deux buts, trois prémisses, quatre principes opérationnels et cinq domaines d'intervention ou fonctions. Voici un mot sur chacun de ces éléments.

3.2.1 Le paradigme

Ce paradigme affirme que ce que les élèves apprennent, et qu'ils apprennent vraiment, est plus important que le moment où ils l'apprennent et la manière dont cet apprentissage se fait. Un paradigme étant «une façon de voir et de faire quelque chose en demeurant cohérent avec le point de vue adopté» (Spady, 1994b, p. 8), il s'ensuit que toutes les décisions qui seront prises et les modes d'action qui seront adoptés par l'organisation scolaire en cause auront comme base cette orientation.

3.2.2 Les buts

Une organisation scolaire centrée sur la maîtrise des apprentissages :

- «s'assure que tous les élèves acquièrent les connaissances, la compétence et les qualités qui seront nécessaires à leur réussite lorsqu'ils auront quitté le système scolaire;
- prévoit des structures et des modes de fonctionnement tels que tous les élèves concernés acquièrent ces apprentissages au maximum de leurs possibilités» (*id.*, p. 9).

3.2.3 Les prémisses

Les prémisses retenues s'appuient, selon Spady, sur un imposant corpus de recherches en éducation et la pratique d'un grand nombre d'éducateurs et d'éducatrices. Elles se résument ainsi :

- «Tous les élèves peuvent apprendre et réussir, mais pas tous le même jour, ni en empruntant la même route.
- Un apprentissage réussi prépare à un apprentissage encore mieux réussi.

- Les écoles contrôlent les conditions qui affectent directement la réussite de l'apprentissage scolaire» (*ibid.*).

3.2.4 Les principes opérationnels

Ces principes constituent le «cœur» d'une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages. Ce sont eux qui servent de «guides» dans le processus de décision et la conduite de l'action (*id.*, p. 10). Ils doivent être appliqués simultanément et d'une manière cohérente, systématique et créatrice. Ces principes sont les suivants :

- **Une orientation claire vers la maîtrise d'apprentissages terminaux significatifs.**
- **Un apprentissage soutenu dans des voies diverses et par de multiples moyens.**
- **Des attentes élevées à l'égard de tous les élèves.**
- **Une planification effectuée à partir des apprentissages terminaux visés.**

Premier principe : Une orientation claire vers la maîtrise d'apprentissages terminaux significatifs

Ce principe est «le plus important et le plus fondamental» (*id.*, p. 11). Ses implications principales sont les suivantes :

- Il aide les éducateurs et les éducatrices à se donner une vue précise de l'apprentissage dont les élèves devront démontrer la maîtrise.
- La planification de l'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage s'effectuent en priorité en fonction de la réussite de cette démonstration par les élèves.
- L'apprentissage désiré détermine la planification et l'implantation du curriculum, de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages.
- Dès le début de son enseignement en classe, l'enseignant présente et explicite ce qui est at-

tendu comme apprentissage et revient régulièrement sur le sujet. L'objectif visé étant connu clairement de tous, élèves et enseignant peuvent alors faire équipe pour l'atteindre.

Deuxième principe : Un apprentissage soutenu dans des voies diverses et par de multiples moyens

Ce principe implique que les élèves ont plus qu'une chance de faire des apprentissages importants et de démontrer la maîtrise qu'ils en ont. Il comprend cinq dimensions :

- le temps dont les élèves disposent pour faire un apprentissage, individuellement, en classe, avec des pairs ou autrement;
- les méthodes et les stratégies d'enseignement;
- l'appui et l'élargissement qu'apportent à ce principe les trois autres;
- l'établissement, en relation avec les contenus, de normes et de critères identiques pour tous les élèves et qui, en conséquence, comme dans le scoutisme, n'imposent aucune limite quant au nombre d'élèves qui peuvent réussir à tel ou tel niveau;
- l'accès de tous les élèves à au moins toutes les expériences et à toutes les ressources d'apprentissage considérées comme essentielles.

Troisième principe : Des attentes élevées à l'égard de tous les élèves

Ce principe suggère que l'on rende plus difficile le défi auquel les élèves sont exposés et que l'on relève la norme définissant ce qui est considéré comme une maîtrise acceptable. Son application suppose qu'il n'existe aucune forme, directe ou indirecte, de «quota» concernant le nombre d'élèves susceptibles d'atteindre cette maîtrise ou de la dépasser, ni de programmes ou de cours moins exigeants destinés à des groupes particuliers d'élèves.

Quatrième principe : Une planification effectuée à partir des apprentissages terminaux visés

Ce principe signifie que la planification du curriculum et de l'enseignement adopte comme point d'appui ce que l'on veut que les élèves sachent et soient capables de faire après avoir suivi ce curriculum et cet enseignement. Les apprentissages à prévoir au cours de ce processus de planification sont de deux sortes : les uns sont dits terminaux (*culminating outcomes*) et les autres intermédiaires (*enabling outcomes*). La détermination des apprentissages terminaux doit se faire avec le plus grand soin, car ce sont eux qui expriment avec le plus de clarté la mission que se donne et les engagements réels que prend une organisation scolaire. C'est en fonction de ces apprentissages que sont choisis et ordonnés les apprentissages intermédiaires. Aucun apprentissage jugé utile, mais non nécessaire, n'est retenu.

3.2.5 Les domaines d'intervention ou fonctions

Envisagée dans sa totalité, une organisation scolaire centrée sur la maîtrise des apprentissages par les élèves a pour fonctions de définir les apprentissages terminaux significatifs requis, d'élaborer le curriculum approprié, d'assurer un enseignement conséquent, de consigner les résultats obtenus et de sanctionner l'acquis de chaque élève. Les apprentissages terminaux, dont la définition fait l'objet de la première fonction, imprègnent les quatre autres.

3.3 Clarifications et précisions complémentaires

3.3.1 L'idée de base

Dans une organisation scolaire centrée sur la maîtrise des apprentissages, «tout converge clairement vers ce que tous les élèves doivent être capables de réussir à la fin de leurs expériences d'apprentissage et est organisé en fonction de ce but. Cela signifie que l'on se donne au point de départ une vue claire de ce que les élèves doivent

pouvoir accomplir et que, par la suite, on prévoit un curriculum, un enseignement et un mode d'évaluation qui assurent que, ultimement, cet apprentissage se produira» (*id.*, p. 1). La priorité, ce sont «les fins, les buts, l'apprentissage, la maîtrise démontrée et les résultats» (*id.*, p. 3).

3.3.2 Qu'est-ce qu'un apprentissage «significatif»?

Un apprentissage acquis «n'est pas une accumulation d'apprentissages antérieurs ou le résultat moyen obtenu à la suite de ces apprentissages, mais une démonstration par les apprenants de ce qu'ils savent faire une fois qu'ils ont effectué et réussi toutes ces expériences» (*id.*, p. 49). Ainsi, les apprentissages que l'on a en vue, «ce n'est pas simplement ce dont les élèves se souviennent ou ce qu'ils croient, ressentent, connaissent ou comprennent», mais «plutôt ce que les élèves peuvent faire avec ce qu'ils connaissent et ce qu'ils comprennent» (*ibid.*). Ce sont, en d'autres mots encore, «des actions et des démonstrations qui synthétisent et reflètent la compétence d'un apprenant lorsqu'il applique une idée ou utilise un contenu, une information ou des outils avec succès» (*id.*, p. 2). Quant aux apprentissages terminaux, ils seront considérés comme «significatifs» s'ils intègrent «des choses» «dont les élèves se souviendront et qu'ils seront encore capables de faire longtemps après avoir étudié un curriculum en particulier» et qui «sont réellement importantes pour leurs études et leur carrière futures» (*id.*, p. 51).

Pour que de tels apprentissages se produisent, les contenus de la formation seront notamment sélectionnés en fonction des rôles fondamentaux que toute personne sera, selon toute probabilité, appelée à remplir comme adulte dans une société de l'information. Spady définit dix de ces rôles, qu'il divise en deux groupes; il qualifie les cinq premiers d'interpersonnels ou sociaux et les cinq autres de techniques ou stratégiques. Ces rôles, dont ni la liste, ni la formulation ne doivent être considérées comme définitives, constituent autant de capacités d'action dont le déploiement exige la prise en compte de multiples éléments et facteurs : des idées, des émotions, des habiletés,

des résistances, du temps, de l'information, des ressources diverses, des résultats à atteindre, etc. Dans le domaine interpersonnel ou social, les contenus retenus doivent rendre l'élève de plus en plus capable d'écouter et de communiquer, d'enseigner et d'agir comme «mentor», de contribuer à la qualité de la vie d'autres personnes, de s'intégrer dans une équipe et de diriger ou d'organiser. Sur un plan plus technique, ou stratégique, la préparation à remplir de tels rôles suppose une capacité d'apprendre et de penser, de faire appel aux apprentissages et aux outils requis par les circonstances, de déceler un problème et de lui apporter une solution, de planifier et, enfin, de créer et de produire avec une préoccupation d'innovation (voir *id.*, p. 65-73 et 1994a).

3.3.3 *Le curriculum*

Dans une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages, «on développe des curriculums qui mettent constamment en relation contenus et concepts, d'une matière à l'autre et d'une classe à l'autre, et qui exigent que les élèves fassent couramment ce genre de liens et en démontrent l'existence» (Spady, 1994b, p. 38).

Ce curriculum se présente comme un tout intégré, mais il n'en comprend pas moins, pour l'essentiel, trois types de contenus dont il importe de toujours s'assurer la présence dans la planification de l'enseignement et l'enseignement lui-même. Les contenus qui définissent le plus profondément un curriculum, et qui sont aussi, incidemment, les plus visibles, ce sont ces apprentissages intermédiaires et terminaux, de caractère synthétique et formulés en termes de démonstrations à faire ou de «performances» à effectuer. Dans un système scolaire avancé, ces apprentissages s'articulent autour de rôles et de responsabilités dans la vie similaires à ceux dont il a été question ci-dessus. Un second type de contenus a comme assise les notions, les théories, les faits, les manières de faire et les autres connaissances et habiletés qui, dans un champ d'études donné, sont requis pour la réalisation de la démonstration ou de la performance prévues. Enfin, l'éducation qui prépare au 21^e siècle exige, comme celle du 20^e, la maîtrise de connaissances et

d'habiletés de base en lecture, en écriture, en communication verbale et en mathématiques (voir *id.*, p. 60-61, 179 et *passim*).

3.3.4 *La complexité des apprentissages souhaités*

William Spady utilise l'escalade d'une montagne comme métaphore pour illustrer la nature et le degré de complexité des apprentissages souhaités dans un système scolaire centré sur la maîtrise des apprentissages. Cette montagne comprend trois zones et chacune de ces zones deux degrés de complexité. La première zone correspond sensiblement à ce qui se fait couramment dans une école traditionnelle. Ainsi, les élèves apprennent à nommer correctement les fleuves et les rivières d'une région donnée ou à résumer l'intrigue d'un roman. On met l'accent sur des habiletés très spécifiques reliées à des segments limités de contenus ou, si l'on s'élève au second degré de complexité, sur des activités un peu plus complexes, mais «prédéfinies et préstructurées par l'enseignant ou l'enseignante» (*id.*, p. 63). Ce qui importe, ce sont avant tout des contenus définis au préalable comme essentiels et les habiletés que leur maîtrise requiert. Dans la zone intermédiaire de la montagne, dite aussi zone de transition, on se concentre davantage sur le développement d'habiletés complexes, notamment intellectuelles, et la capacité de l'élève d'effectuer des activités relativement exigeantes et non clairement définies par l'enseignant. En conséquence, l'élève est invité, par exemple, à analyser, à comparer, à cerner un problème et à lui trouver une solution, à préparer une communication ou à planifier une activité qui implique la participation de plusieurs personnes. Ce que l'on a en vue, c'est, pour reprendre une terminologie bien connue, une formation générale de base. Enfin, le sommet de la montagne est la zone de l'école «transformée», où les apprentissages sont d'abord formulés en termes de performances complexes et de responsabilités concrètes ou de rôles dans la vie (au sein de la famille, du monde du travail, d'institutions sociopolitiques, d'activités de loisir, etc.). Alors que, dans la première zone, on se soucie principalement de la maîtrise d'un contenu et, dans la seconde, de l'acquisition d'une certaine compétence générale, c'est un apprentis-

sage situé dans un contexte, en l'occurrence un contexte aussi proche que possible du mouvement de la vie, qui fait l'objet d'une préoccupa-

tion toute particulière dans la troisième zone (voir *id.*, p. 61-65, Spady and Marshall, 1991 et Spady, 1994a, p. 19-21).

CHAPITRE II

Au Québec, quels choix?

Introduction

Le chapitre I a rappelé, en relation avec l'évolution du curriculum du système scolaire américain depuis plus de quarante ans, un courant de pensée majeur et quatre des principales approches à travers lesquelles il est entré dans les écoles. Ces approches, toutes marquées par l'amélioration du curriculum et l'efficacité de ses résultats dans la formation des élèves, sont, rappelons-le, l'enseignement programmé, l'éducation centrée sur la compétence, la pédagogie de la maîtrise et l'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages. Étant donné la raison d'être de cette étude, une attention particulière a été accordée à la dernière des approches mentionnées, qui est aussi dans le temps la plus récente.

L'objet de ce deuxième chapitre consiste, en premier lieu, à essayer de voir dans quelle mesure et sur quels points le document d'orientation sur le futur curriculum québécois publié par le ministère de l'Éducation et intitulé : *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative* (Ministère de l'Éducation, 1997) a été influencé par ce courant de pensée et, plus spécialement, par l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages. En second lieu, ce chapitre tente de cerner quelle contribution cette dernière approche pourrait éventuellement apporter à la rénovation de certains aspects du curriculum québécois.

Pour atteindre le premier de ces objectifs, il a fallu, par la force des choses, procéder à une analyse critique de l'énoncé de politique. Comme on le verra, la réalisation de ce travail s'est butée à une difficulté considérable, soit l'imprécision, sur plusieurs orientations de fond, du contenu de l'énoncé. Étant donné, d'une part, l'importance de ce document dans les efforts de réforme en cours au Québec et, d'autre part, le fait que la recherche de la clarté et de la cohérence du curriculum se situe au cœur de l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages, les deux premières sections de ce chapitre, consa-

crées respectivement à «la clarté du propos» et au «cadre général de référence» de l'énoncé de politique, se sont imposées tout naturellement. Par la suite, toujours en s'appuyant sur les caractéristiques d'une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages, deux autres sections abordent plus directement des orientations relatives au curriculum; la première d'entre elles porte sur «le genre de curriculum» et la seconde sur «les ressources et les stratégies pédagogiques».

Les références étant nombreuses et se rapportant quasi toutes à un même document : *L'École, tout un programme*, nous avons utilisé dans ce chapitre, pour toute référence à ce document, une façon de faire simplifiée, soit seulement une mention de la page, du paragraphe et, dans quelques cas, d'une précision complémentaire.

1. La clarté du propos

Historiquement, l'un des principaux apports du volume déjà cité de Ralph Tyler : *Basic Principles of Curriculum and Instruction* a été d'introduire plus de clarté et de rigueur dans l'élaboration de tout curriculum et de toute composante d'un curriculum. Une préoccupation similaire de transparence et de précision a, depuis le milieu des années 1950, animé l'ensemble du courant de pensée décrit dans le chapitre I. L'un des principaux traits caractéristiques de ce courant a justement été de promouvoir de telles exigences dans la définition des termes et au regard de la formulation des objectifs, de la sélection des contenus de la formation, de l'organisation des apprentissages à maîtriser, du choix des stratégies et des moyens pédagogiques à utiliser et de l'établissement de critères permettant d'évaluer dans quelle mesure les apprentissages prévus avaient été effectués.

Étudié à l'aune de ces exigences, *L'École, tout un programme* soulève des interrogations sérieuses. À première vue, ce document paraît facile à lire et à comprendre : il est bref (à peine 25 pages de

texte), sa présentation est aérée et les sous-titres sont nombreux et bien mis en relief. En réalité, si ce document se parcourt facilement, la compréhension de ce qu'il propose constitue un laborieux casse-tête et une expérience frustrante. Selon nous, deux raisons surtout expliquent cette situation. La première tient aux faiblesses du cadre général de référence; la section 2, ci-après, y est consacrée. Une autre raison est la manière dont on utilise un bon nombre des concepts, à commencer par les plus fondamentaux, qui, en principe, structurent ce document et lui donnent son sens. Cette section s'arrête sur deux de ces concepts jugés particulièrement significatifs : «de base» et «compétences». Toutefois, l'analyse de l'utilisation que l'on fait de ces concepts conduit à attirer l'attention sur quelques autres, également importants, avec lesquels ils entretiennent des liens.

1.1 « De base »

Ce terme est l'un des pivots de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*. Il revient à plus de 15 reprises et, fait plus notable, il sert à qualifier 11 termes qui appartiennent au vocabulaire «constitutif» de l'énoncé. Ce que l'on qualifie de «de base», ce sont les termes éducation, formation, formation commune, école, enseignement, savoirs, matières, apprentissages, programme, curriculum national et matériel (didactique).

On peut s'étonner que, dans cet énoncé, autant d'éléments ou d'aspects du système scolaire soient définis ou jugés comme étant «de base», mais ce n'est pas cette question qui revêt ici le plus d'importance. Ce qui importe bien davantage dans les circonstances, c'est de savoir ce que l'énoncé met sous le concept de «de base». Un effort de recherche dans ce sens est d'autant plus justifié que de nombreux indices laissent croire que l'on a voulu, de cette manière, marquer fermement certaines intentions.

Une lecture ordinaire ne permettant pas de saisir ce que l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* inclut sous le terme «de base», essayons donc de voir ce qui en est en utilisant une approche plus méthodique.

a) Alors que, depuis de nombreuses années, l'expression «éducation de base» s'emploie surtout en éducation des adultes (où on l'applique à une éducation centrée sur les apprentissages linguistiques et mathématiques et certaines autres connaissances et habiletés que requiert une insertion dans la société), on l'utilise ici (p. 9, dernier paragraphe) pour signifier la plus grande partie de la formation offerte aux jeunes depuis la maternelle jusqu'à la fin de la 3^e année du secondaire.

Par ailleurs, l'expression «formation de base» (p. 25, 2^e et 3^e paragraphe) recouvre l'éducation de base et, en plus, au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, «un tronc commun d'apprentissages dans les matières de base» (2^e paragraphe). En outre, le paragraphe suivant précise que «le second cycle du secondaire ouvre sur la diversification de la *formation de base*, autant en formation générale⁷ qu'en *formation professionnelle*». (Les italiques sont de nous.)

Il y a sans doute lieu de s'interroger sur la pertinence d'une telle distinction entre «éducation de base» et «formation de base», mais il faut en signaler une autre entre «formation de base commune» et «formation diversifiée» (p. 20, 1^{er} paragraphe). La première «va de la première année du primaire à la fin du premier cycle du secondaire», tandis que la seconde est propre «au second cycle du secondaire». Toutefois, deux paragraphes plus loin, on précise que l'on doit «désormais» inclure aussi l'éducation préscolaire dans la formation de base commune.

On peut résumer ainsi ce que révèle une analyse de ces divers passages (et de quelques autres qui les confirment et qu'il serait trop long de citer ici) :

- Le sens des expressions «éducation de base» et «formation de base *commune*» est très pro-

⁷ Peut-être n'est-il pas sans intérêt de noter que le terme «formation générale» n'est utilisé dans tout l'énoncé qu'à deux reprises et uniquement en couple avec la «formation professionnelle» (p. 25, 3^e paragraphe, début et dernier tiret). Aussi, dans le contexte, le terme possède un caractère essentiellement administratif.

che. Toutes deux renvoient à la plus grande partie — ou, peut-être, à la totalité (comparer, par exemple, p. 9, dernier paragraphe et 20, 1^{er} paragraphe) — de la formation offerte avant le deuxième cycle du secondaire.

- La «formation de base» comprend l'éducation de base (ou, ce qui revient au même, la formation de base commune) et un tronc commun d'apprentissages propre au deuxième cycle du secondaire.
 - Enfin, il existe une «formation diversifiée», qui est propre au deuxième cycle du secondaire. Cette formation peut être «de base», «autant en formation générale qu'en formation professionnelle» (p. 25, 3^e paragraphe), et, puisque le deuxième cycle du secondaire conduit également à une formation professionnelle, peut aussi être autre. L'expression «de base» renvoie sans doute ici au tronc commun qui figure dans la grille-matières du second cycle de l'enseignement secondaire (p. 26).
- b) À la page 25 (2^e paragraphe) de l'énoncé de politique, et seulement à cet endroit, il est question de «matières de base». On décrit alors le tronc commun déjà mentionné (en **a**) du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En font «notamment» partie, écrit-on, les langues, les mathématiques, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, la connaissance du monde contemporain et les sciences. Dans la grille-matières du second cycle de l'enseignement secondaire (p. 26), le même tronc commun est décrit comme comprenant, en plus des matières mentionnées ci-dessus, l'éducation physique et l'éducation à la santé, l'enseignement moral et religieux et l'enseignement moral. Compte tenu du «notamment» déjà signalé, on peut raisonnablement conclure qu'il n'existe pas, dans l'énoncé, de différence entre le sens que l'on donne à «matières de base» et la liste des matières du tronc commun du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Cependant, il existe aussi des «matières essentielles». Comme le précédent, ce terme n'ap-

paraît qu'une seule fois. Il figure dans la définition que l'on donne du «temps comparé», dans une note placée sous la grille-matières du primaire (p. 22). Selon l'interprétation la plus probable, ce terme englobe toutes les matières explicitement mentionnées dans cette grille-matières.

Les «matières à option» forment une troisième catégorie de matières. En 3^e secondaire, l'élève peut accumuler six unités en faisant un choix «dans au plus deux des quatre programmes suivants : Arts, Technologie, Langue moderne ou programme local» (p. 23, 2^e paragraphe)⁸. Au second cycle du secondaire, des matières à option sont prévues dans chacun des «domaines» ou «champs» disciplinaires que sont «les langues, l'univers social, les sciences, les mathématiques et la technologie, les arts (et) le développement personnel» (p. 25, 3^e paragraphe). À ces domaines, s'ajoute la formation professionnelle (*ibid.*).

En résumé, il ressort de cette analyse que, pour autant qu'il soit possible de tirer des conclusions,

- l'expression «matières de base» ne s'applique qu'au second cycle du secondaire et la liste de ces matières équivaut au tronc commun propre à ce cycle;
- pour l'ensemble des matières que mentionne la grille-matières du primaire, on emploie plutôt l'expression «matières essentielles»;
- l'expression «matières à option» comprend l'ensemble de la formation professionnelle, trois matières ou un programme local parmi lesquels un élève de 3^e secondaire peut choisir et un certain nombre de matières autres que de formation professionnelle pour lesquelles un élève du second cycle du secondaire peut opter.

⁸ Dans la grille-matières du premier cycle de l'enseignement secondaire, on présente ainsi les matières à option de 3^e secondaire : «Arts, ou Technologie ou Langue moderne ou programme local» (p. 24). Si vous n'aviez pas déjà lu l'interprétation de la page 23, est-ce celle que vous auriez donnée à partir de cette formulation?

c) Au chapitre des distinctions, l'énoncé de politique en suggère une autre entre «curriculum national de base» et «curriculum national». L'indice le plus précis que fournit le texte pour permettre la clarification de la portée de cette distinction est la définition qu'il donne d'un «curriculum national». Cette définition stipule que «les principales composantes» de ce curriculum sont la grille-matières, les programmes d'études, les modes d'évaluation et le matériel didactique (p. 14, 2^e paragraphe). Dans le passage où on utilise le terme «curriculum de base» (p. 9, 4^e paragraphe), on affirme que l'État doit «définir» un tel curriculum, tandis que les établissements doivent «offrir» divers types de cheminements scolaires. Cela ne renseigne pas directement sur la portée que l'on donne à «curriculum national de base», mais incite à croire que cette portée est, comme dans la définition de «curriculum national», très large.

À deux autres endroits dans le texte (p. 20, 2^e paragraphe et 28, 3^e paragraphe), l'utilisation que l'on fait du terme «curriculum national» semble confirmer qu'on lui prête un sens plutôt extensif. Cependant, l'affirmation voulant que «curriculum national, marge de manœuvre individuelle (des enseignants et des enseignantes) et partenariat sont des réalités qu'il faut concilier» (p. 27, 1^{er} paragraphe) laisse supposer que le contenu de ce curriculum aura quand même certaines limites.

Tout compte fait, il ne semble donc pas exister de distinction marquée entre les termes «curriculum national de base» et «curriculum national», mais l'extension que l'on donne à ce dernier terme demeure ambiguë.

d) Les expressions «école de base», «enseignement de base», «programme de base» et «matériel de base» ne reviennent toutes qu'une seule fois et, dans chaque cas, avec peu de détails.

L'expression «école de base» est, assez paradoxalement, la plus difficile à déchiffrer. Selon la façon dont on interprète le contexte où on l'emploie (p. 15, 1^{er} paragraphe), on peut

comprendre qu'il s'agit de l'école primaire et de l'école secondaire du premier cycle ou de l'ensemble de l'école primaire et secondaire.

C'est dans un passage sur les arts que l'on fait appel à l'expression «enseignement de base» ou, plus précisément, «enseignement de base commun» (p. 18, 1^{er} paragraphe). Cet «enseignement» comprend les arts plastiques et la musique.

Par ailleurs, c'est en mathématiques que l'on parle d'un «programme de base» (p. 25, 3^e paragraphe). On distingue ainsi un programme d'études de 4^e et de 5^e secondaire du «programme intermédiaire de mathématiques» dont on propose l'introduction dans les mêmes années.

Quant au «matériel de base», on envisage d'en revoir la définition dans le cadre d'une révision plus large sur l'évaluation et l'approbation du matériel didactique (p. 34, 3^e paragraphe). Le contexte ne permet pas de préciser en quoi consiste le matériel didactique «de base» et celui qui est autre que «de base».

e) Enfin, l'énoncé de politique utilise à une reprise le terme «savoirs de base essentiels» et à deux reprises celui d'«apprentissage de base». En fait, un paragraphe consacré aux buts de l'enseignement primaire contient les deux termes (p. 20, 4^e paragraphe). Il en ressort que le terme «apprentissage de base» couvre un champ plus large que le terme «savoirs de base essentiels». En effet, en plus de ceux-ci, les apprentissages de base comprennent l'apprentissage de méthodes de travail et l'initiation à d'autres contenus de formation et à certains éléments de la vie en société. On ne sait cependant pas, pour autant, ce que l'on entend par «savoirs de base essentiels». Quant au terme «apprentissage de base», il semble évident, à la lecture du paragraphe dont il vient d'être question, qu'il s'applique exclusivement au primaire. Toutefois, si on se reporte à la page 31 (2^e paragraphe, 2^e tiret), on découvre que ces apprentissages courent jusqu'à la fin de la 3^e année du secondaire.

Aux «apprentissages de base» et aux «savoirs de base essentiels», s'ajoutent, parmi les sortes d'apprentissages, les apprentissages essentiels et les apprentissages fondamentaux et, parmi les sortes de savoirs, les savoirs fondamentaux, les savoirs essentiels, les savoirs complexes et les savoirs élémentaires.

Les «apprentissages essentiels» sont «ceux dont dépend le succès ou l'échec des élèves : la maîtrise de la langue maternelle et d'une langue seconde, la maîtrise des éléments principaux des mathématiques, la connaissance de son histoire, l'initiation aux langages artistiques, l'appropriation de la base des sciences et l'acquisition de méthodes de travail» (p. 13, 3^e paragraphe). Quelques pages plus loin, on donne cependant une signification beaucoup plus large au terme «apprentissages essentiels». En effet, on affirme que ceux-ci «se définissent par les grands domaines d'apprentissage disciplinaires et par les compétences transversales» (p. 16, 2^e paragraphe). Suivent trois pages et demie consacrées à ces domaines et à ces compétences. On en fait donc, d'une manière quelque peu inattendue en regard de la partie de l'énoncé qui précède, l'un des concepts clefs de l'énoncé. Même le paragraphe juste au-dessus, qui met en relation «apprentissages essentiels» et «savoirs fondamentaux», ne laisse pas soupçonner, loin de là, une telle extension du terme. Peut-être y a-t-il lieu de signaler que, dans tout le reste du document, le terme «apprentissages essentiels» ne réapparaît plus. Tel que déjà signalé, on utilise aussi le terme «apprentissages fondamentaux» (p. 13, 1^{er} paragraphe), mais une fois seulement et sans en préciser d'aucune manière le sens.

À la page 13 (3^e paragraphe), les «savoirs fondamentaux» sont présentés comme l'une des composantes des apprentissages essentiels (les deux autres étant les compétences méthodologiques et les habiletés intellectuelles). Cette composante comprend un certain nombre de matières d'enseignement (déjà énumérées au début du paragraphe précédent). Dans le premier paragraphe de la page 16, également évoqué ci-dessus, on reprend le terme «savoirs

fondamentaux», mais l'allusion que l'on fait à la capacité de lire et d'écrire semble suggérer un sens plus restreint qu'à la page 13. Par ailleurs, un autre passage de l'énoncé spécifie que l'éducation physique et l'éducation à la santé font aussi partie des savoirs fondamentaux, tout comme des savoirs élémentaires (p. 18, 3^e paragraphe).

L'introduction de *L'école, tout un programme* est le seul endroit où il est fait mention de «savoirs essentiels» et de «savoirs complexes». En outre, on introduit la notion de «savoirs élémentaires», sur laquelle on reviendra à deux reprises par la suite. Ce passage de l'introduction se lit ainsi : «[...] dans une société où les savoirs occupent et occuperont une place centrale, tous les élèves doivent pouvoir accéder à la maîtrise de savoirs essentiels, et même de savoirs complexes, mais en premier lieu à la maîtrise de savoirs élémentaires» (p. 3, 4^e paragraphe). Comme «savoirs élémentaires», on mentionne «certains savoirs mathématiques», la lecture et l'écriture (p. 17, 1^{er} paragraphe), de même que les savoirs qui sont reliés à l'éducation physique et à l'éducation à la santé (p. 18, 3^e paragraphe).

Cette analyse permet de dégager les points suivants :

- L'énoncé de politique distingue parmi les savoirs — un terme que l'énoncé utilise comme tel à quelques reprises, tantôt dans un sens très large et tantôt dans un sens restreint (voir p. 3, 4^e paragraphe, 9, 2^e paragraphe, 15, 1^{er} paragraphe et 20, 4^e et 5^e paragraphes) — des savoirs de base essentiels, des savoirs fondamentaux, des savoirs essentiels, des savoirs complexes et des savoirs élémentaires. Le genre de contenus que comprennent les termes «savoirs fondamentaux» et «savoirs de base essentiels» paraît très semblable, mais on emploie le premier terme lorsqu'il est question de l'ensemble du système scolaire (p. 13, 3^e paragraphe) et le second lorsqu'il est question de l'enseignement primaire seulement (p. 20, 4^e paragraphe). D'autre part, l'introduction de l'énoncé suggère une hiérarchie entre les

savoirs élémentaires, les savoirs essentiels et les savoirs complexes (p. 3, 4^e paragraphe), mais, dans la suite du document, on ne reprend à aucun moment les termes «savoirs essentiels» et «savoirs complexes». Quant aux savoirs élémentaires, ils comprennent des éléments de lecture, d'écriture, de mathématiques, d'éducation physique et d'éducation à la santé (p. 17, 1^{er} paragraphe et 18, 3^e paragraphe).

- Parmi les apprentissages, l'énoncé de politique différencie des apprentissages de base, des apprentissages essentiels et des apprentissages fondamentaux. Ces derniers (p. 13, 1^{er} paragraphe) semblent comprendre une gamme d'apprentissages assez étendue, mais l'énoncé ne comporte aucune précision sur le sujet. Les apprentissages essentiels concernent les langues, les mathématiques, l'histoire, les arts, les sciences et l'«acquisition de méthodes de travail» (p. 13, 3^e paragraphe), mais ils constituent également l'un des principaux concepts de l'énoncé; à ce titre, ils renvoient à l'ensemble des contenus de formation de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, subdivisés en grands domaines d'apprentissage disciplinaires et en domaine des compétences transversales (p. 16, 2^e paragraphe).
- On ne définit pas aussi explicitement ce que recouvre le concept d'«apprentissage de base» et le sens qu'on lui donne est incertain; à un endroit (p. 20, 4^e paragraphe), il s'agit des apprentissages qui, dans l'enseignement primaire, contribuent au développement de l'autonomie intellectuelle de chaque élève et lui permettront «d'aborder les savoirs qui lui seront proposés par l'école secondaire», tandis qu'à un autre endroit (p. 31, 2^e paragraphe), il est tout aussi clair que ces apprentissages font partie du curriculum jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

1.2 « Compétences »

Le terme «compétences» (au pluriel)⁹ constitue une autre des clefs de l'énoncé de politique *L'École, tout un programme*. On prévoit même que l'acquisition de compétences sera l'un des axes majeurs d'un curriculum rénové. Il s'avère donc important de savoir quelle définition on en donne et de voir de quelle manière on en traite.

Ce qui frappe tout d'abord, à la lecture de l'énoncé de politique, c'est la diversité des catégories de compétences. En effet, selon l'énoncé, il existe des compétences disciplinaires, professionnelles, transversales, méthodologiques, intellectuelles, liées aux attitudes et aux comportements, et linguistiques, sans compter les compétences tout court, que l'on présente comme formant couple avec les connaissances et dont le sens semble s'apparenter à celui que l'on donne habituellement, au Québec, à «habiletés» (voir p. 27, 2^e paragraphe).

On note aussi qu'un bloc important de ces catégories de compétences est lui-même regroupé à l'intérieur d'une catégorie plus large appelée «compétences transversales». Ces catégories de compétences sont les compétences intellectuelles, les compétences méthodologiques, les compétences liées aux attitudes et aux comportements et les compétences linguistiques (p. 18-19, «Le domaine des compétences transversales»). On considère que ces compétences «ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines» et «doivent donc être présentes dans l'ensemble des activités éducatives organisées par l'école» (p. 18, 4^e paragraphe). Dans le même passage, on considère les compétences et les attitudes comme deux réalités distinctes (voir aussi, dans le même sens, p. 28, 1^{er} paragraphe), mais, par la suite, on inclut les attitudes (selon toute

⁹ Dans *L'École, tout un programme*, le terme «compétence» n'est utilisé qu'une seule fois au singulier, dans un passage où on souligne que l'aménagement du curriculum «doit permettre aux enseignants et enseignantes d'exercer leur autonomie et leur «compétence» (p. 15, 2^e paragraphe. L'italique est de nous.) Cet emploi du terme compétence dans le sens, classique, d'une personne qui possède une maîtrise approfondie d'un art, d'une science ou d'un sujet d'une certaine ampleur ne pose ici aucun problème.

apparence, les mêmes) parmi les compétences (p. 19, 1^{er} paragraphe). L'affirmation voulant que «la préoccupation de l'éducation aux valeurs» fasse, elle aussi, «partie des compétences transversales dont on tient compte dans les autres matières ou disciplines (que l'enseignement moral et religieux et l'enseignement moral), ou dans certaines activités se déroulant à l'école» (p. 18, 2^e paragraphe) suscite également un point d'interrogation. Lit-on mal le texte lorsqu'on l'interprète comme signifiant que l'éducation aux valeurs consiste dans un ensemble de «compétences» à acquérir?

Une autre difficulté concernant ce que l'on entend par compétences transversales est que, dans un autre chapitre du document, on en donne une définition qui paraît s'éloigner sensiblement de celle qui a été rapportée ci-dessus. En effet, dans ce passage, qui porte sur la formation continue du personnel enseignant, on parle d'«une formation sur les compétences transversales qui visent à développer la capacité de transposer dans différents domaines d'activité un savoir acquis dans un contexte particulier» (p. 35, 4^e paragraphe). Quoique peu claire, cette définition semble nettement plus restrictive que celle de la page 18. Par ailleurs, ne confond-on pas ici «compétences transversales» et «compétences transférables»?

L'énoncé de politique contient également quelques précisions sur les autres catégories de compétences. Ainsi, «exercer la mémoire, entreprendre un projet et le mener à terme, développer le sens critique (et) apprendre à communiquer», voilà autant d'activités qui sont considérées comme des compétences intellectuelles ou qui conduisent à de telles compétences (p. 18, 4^e paragraphe). En relation avec les compétences méthodologiques, on note qu'il faut apprendre aux élèves «à organiser un travail, à travailler en équipe ou en coopération» et «à utiliser les méthodes appropriées de traitement de l'information» (*ibid.*). On donne comme exemples de compétences liées aux attitudes et aux comportements «l'éducation interculturelle et le respect des différences, l'entrepreneuriat, l'éducation au respect de l'environnement, l'éducation aux médias (et) les règles liées à la conservation de la

santé» (p. 19, 1^{er} paragraphe). Concernant la dernière catégorie des compétences transversales, les compétences linguistiques, on se limite à affirmer que «la maîtrise de la langue doit être une préoccupation dans toutes les disciplines et pour tout le personnel enseignant» (*ibid.*). Quant aux compétences disciplinaires et aux compétences professionnelles, on n'en fournit à aucun moment une définition, mais le contexte permet de se faire une idée de ce que l'on veut dire. Les compétences «disciplinaires» sont des compétences dont la mise à jour s'impose au personnel enseignant «pour l'enseignement des programmes d'études modifiés» (p. 35, 4^e paragraphe) et les compétences professionnelles des compétences que devraient, pour s'intégrer à la société, acquérir les jeunes non aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire (p. 9, 4^e paragraphe).

1.3 Au-delà des mots

La rédaction de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* est telle que des personnes bien informées et de bonne foi peuvent, en s'appuyant sur le texte, imaginer de futurs curriculums québécois qui n'auront que de vagues ressemblances entre eux. Les esprits plus traditionnels ou qui, pour une raison ou une autre, souhaitent peu de changements y trouveront ample matière à satisfaction. La répétition, dans des passages stratégiques et à propos de tout, des termes «de base», «essentiel», «fondamental», «commun» et de quelques autres permet d'élaborer une solide argumentation pour le maintien d'un type de curriculum très proche d'un modèle centenaire. Par contre, les esprits désireux de mettre de l'avant des réformes significatives trouveront aussi, sans trop de peine, dans les affirmations ou les allusions relatives à une société du savoir, à une démocratie pluraliste, à des changements nécessaires «depuis quelque temps déjà» (p. 3, 1^{er} paragraphe), aux défis du prochain siècle, à une préoccupation de l'école pour une culture large et ouverte sur le monde, à la promotion d'une «pédagogie de la découverte et de la production» (p. 15, 1^{er} paragraphe), à l'intégration des savoirs et à plusieurs autres sujets, de quoi appuyer leurs propositions d'un curriculum pro-

fondement repensé et réorienté. Entre ces deux voies, plusieurs autres sont également possibles.

En fait, cet énoncé traite du futur curriculum québécois, mais, compte tenu du vocabulaire privilégié et de la manière dont ce vocabulaire est utilisé, il ne constitue pas un guide fiable. Ce qu'il propose contient trop d'imprécisions sur des points capitaux, trop de sauts inexpliqués d'un concept à l'autre, trop de termes apparemment importants (tels que «objectif», à la page 9, «savoirs complexes», à la page 3, etc.) qui demeurent suspendus dans l'air, trop de passages dont la conciliation exige tout un raisonnement pour un résultat souvent incertain quand même, trop de distinctions peu habituelles, voire inédites, présentées comme allant de soi, sans la moindre justification.

Par la force des choses, il sera question des compétences dans la section 3, sur le genre de curriculum, mais il convient d'en dire un mot ici en se plaçant du point de vue de la clarté du propos. On constate que, en l'absence de toute définition du terme, on l'acommode à bien des sauces. Comment peut-on expliquer qu'un concept d'un emploi si récent (au pluriel s'entend) puisse maintenant avoir toutes les significations qu'on lui prête dans l'énoncé de politique? Lorsqu'il est question du développement de l'intelligence, qu'est-ce qui, dans les résultats récents de la recherche, justifie d'appeler «compétences» ce qui est depuis longtemps connu comme étant des «habiletés» ou des «facultés»? Et comment, à l'examen, ne pas s'interroger sur le bien-fondé de l'utilisation que l'on fait de ce terme lorsqu'on découvre la disparité de tous les éléments qu'on y met et le peu de cohérence qui semble exister dans leur regroupement?

L'énoncé de politique affirme que, à l'avenir, dans les programmes d'études, «le langage utilisé sera [...] plus simple, plus clair et dépouillé de tout jargon technique» (p. 27, 2^e paragraphe). De telles règles pourraient aussi, dans l'avenir, s'avérer utiles dans d'autres circonstances.

2. Le cadre général de référence

2.1 De quoi s'agit-il?

Dans une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages, au sens défini dans le chapitre I, le curriculum d'un système scolaire s'appuie sur un cadre de référence clair concernant les buts visés et les valeurs essentielles à promouvoir. Ce sont ces buts et ces valeurs qui, à leur tour, permettent de développer une vision du système scolaire souhaité et de la formation que l'on veut que les élèves qui la fréquentent acquièrent. Ce sont ces buts, ces valeurs et cette vision qui déterminent l'orientation, la structure et, dans une large mesure, le contenu même d'un curriculum.

Même si les termes utilisés sont différents, on peut considérer que *L'école, tout un programme* consacre un chapitre, le premier, aux buts du système scolaire — ou de l'école — du Québec et la première partie du chapitre II («L'environnement éducatif recherché», p. 13 à 15) à une vision de cette école. Quant aux valeurs privilégiées, elles ne sont nulle part nommées en tant que telles, mais on en évoque l'existence dans le chapitre I (L'école doit, affirme-t-on, «promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie») et elles affleurent ici et là, en particulier dans certains sous-titres et passages de la première partie du chapitre II.

La présente section ne porte que sur le cadre de référence proposé dans le chapitre I. Le contenu du chapitre II a déjà été abordé sous un angle différent dans la section précédente et il le sera de nouveau dans les sections suivantes.

2.2 En quoi consiste-t-il?

Le chapitre I, qui tient en une page, s'intitule «Les missions de l'école». À l'intérieur du «champ d'action» attribué à l'école par la société, on lui a, affirme-t-on, confié trois «missions», soit celles d'instruire, de socialiser et de qualifier. Le premier paragraphe fait également allusion à

l'«objectif» de l'école, mais on ne précise pas, ni dans cette page, ni ailleurs dans l'énoncé, quelle signification on donne à ce terme.

On décrit la mission d'instruction de l'école en faisant remarquer qu'elle a «une *fonction* irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance» (L'italique est de nous.) Toutefois, dans la phrase suivante, on précise que «cette mission» consiste à «donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs». Sensiblement dans le même sens, une troisième phrase souligne que, «dans le contexte actuel de la société du savoir, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement».

L'énoncé de politique explique essentiellement la mission de socialiser de l'école en affirmant que, «dans une société pluraliste comme la nôtre», l'école «doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité» et «l'apprentissage du "vivre ensemble"». Pour accomplir «cette fonction», poursuit-on, l'école doit notamment, voire principalement, «promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable».

Quant à la mission de qualifier, l'énoncé de politique la présente comme un double «devoir», soit celui «de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire» ou «à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles». À l'intention des élèves appartenant au second groupe, on précise qu'«il est temps [...] de réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation».

En clair, l'école québécoise poursuit donc les «buts» suivants : transmettre la connaissance, former l'intelligence, apprendre à vivre dans une société démocratique pluraliste et préparer à entreprendre des études plus poussées, notamment postsecondaires, ou à entrer dans le monde du travail après avoir acquis une formation professionnelle.

2.3 Quelques interrogations

Cette façon d'envisager l'école et, plus encore, la description qui en est donnée soulèvent plusieurs interrogations. En pensant plus spécialement au curriculum, en voici quelques-unes :

- a) On fait appel à cinq concepts pour définir ce qui, fondamentalement, est attendu de l'école dans la société québécoise, soit à ceux de champ d'action, de mission, d'objectif, de fonction et de devoir, mais il s'avère très difficile de voir ce qu'apporte de propre à l'ensemble chacun de ces concepts et, à plus forte raison, de saisir comment ils se situent l'un par rapport à l'autre. C'est le cas plus particulièrement pour les concepts d'objectif, de fonction et de devoir. Par ailleurs, on peut se demander si l'emploi au pluriel du terme «missions» est bien approprié; en effet, on conçoit bien qu'un organisme ait plus d'un but et poursuive plusieurs objectifs, mais il est très rare que l'on dise qu'il a plusieurs «missions». Cela se justifie-t-il dans les circonstances?
- b) La relation que l'énoncé établit entre la transmission de la connaissance et la formation de l'intelligence demeure très floue. L'interprétation que l'on donnera, au cours des prochaines années, des liens qui unissent la «transmission de la connaissance», les «activités intellectuelles», la «maîtrise des savoirs» et la «formation de l'esprit» dont il est question dans le paragraphe consacré à la mission d'instruire de l'école aura pourtant des conséquences considérables sur le genre de curriculum que l'on adoptera et la manière dont on l'implantera dans les écoles. Qui en décidera? Quand? De quelle manière? À partir de quels critères?
- c) Derrière l'idée d'une socialisation par l'école, on s'attend habituellement à retrouver, sous une forme ou sous une autre, une préoccupation pour au moins les deux réalités suivantes: la culture ou l'héritage de l'humanité acquis au cours des siècles et les chantiers du présent et de l'avenir. Or, dans la description que l'on donne de la mission de socialiser de l'école dans *L'École, tout un programme*, on semble ne

s'intéresser qu'au présent et à l'avenir. C'est seulement par déduction que l'on est amené à soupçonner, en fond de scène, la présence discrète du passé. Celui-ci, il importe de le noter, ne fait pas l'objet de plus d'attention dans l'explication que l'on fournit des deux autres missions de l'école. Tout au plus peut-on supposer que l'expression «transmission de la connaissance», qui sert à décrire la mission d'instruire, inclut aussi, nécessairement, la transmission d'une tradition culturelle.

- d) La séparation marquée que l'on opère entre les élèves jugés aptes à réussir «un parcours scolaire» et les autres, à qui est réservée une formation dite «professionnelle», tranche, de toute évidence, avec la conception que l'on se fait de l'apprentissage et de la préparation à l'avenir dans l'approche éducative déjà décrite centrée sur la maîtrise des apprentissages (voir chap. I, en particulier 3.2 et 3.3.2). Lorsqu'on adopte une telle approche, on cherche à réduire le plus possible les cloisonnements et les hiérarchies du passé entre la formation professionnelle et d'autres types de formation, non à «réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation». La préparation de **tous** les élèves à devenir des travailleuses et des travailleurs compétents, autonomes et inventifs a autant d'importance et doit commencer aussi tôt que leur préparation à devenir des citoyennes et des citoyens responsables (voir sur ce point l'exemple de l'Oregon, ci-dessus, première partie, chap. I, 2.1 et conclusion, 3.2).

Le cadre général de référence sur lequel s'appuie l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* propose effectivement des buts à l'école québécoise, mais, étant donné le caractère terne et vague de leur formulation, ils constituent des assises peu satisfaisantes pour fonder le curriculum ample, cohérent et inspirant que certains passages du même énoncé semblent juger nécessaire.

3. Le genre de curriculum

3.1 Rappels

Les sous-sections 3.2 et 3.3 du chapitre I contiennent plusieurs précisions sur la conception du curriculum que l'on a progressivement développée dans le cadre d'une approche centrée sur la maîtrise des apprentissages. Compte tenu de l'optique de cette partie de l'étude, soit les convergences entre cette approche et les orientations de *L'école, tout un programme* et son apport possible à la rénovation du curriculum québécois, il s'impose de rappeler, sous une forme abrégée, quelques traits caractéristiques de cette conception.

- a) Le curriculum est le même pour tous les élèves. Il est exigeant, mais se limite à ce que tous les élèves doivent savoir et être capables de faire. Cependant, on ne s'attend pas à ce que tous les élèves suivent la même démarche d'apprentissage, utilisent les mêmes moyens, atteignent les résultats attendus au même moment et parviennent à une égale maîtrise du contenu de ce curriculum.
- b) Au 20^e siècle, aux États-Unis, on a développé d'une façon significative au moins trois types de curriculum. Un premier type a comme socle les «disciplines» telles qu'elles se sont constituées à la faveur de la recherche, de la tradition et de l'activité des personnes qui en ont illustré la spécificité avec le plus de perfection. Un deuxième type de curriculum accorde une attention prioritaire, dans le choix et l'aménagement des contenus, aux centres d'intérêt et aux préoccupations des élèves. Enfin, un troisième type de curriculum met l'accent sur des thèmes structurés autour d'interrogations, de problèmes, de courants de pensée, de mouvements sociaux ou d'événements majeurs.

C'est nettement, quoique non exclusivement, dans la ligne du troisième type de curriculum que se situe l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages décrite dans le chapitre I. Dans cette approche, on insiste en

particulier sur la préparation des élèves à l'ensemble des rôles et des responsabilités qu'ils auront à assumer dans la vie (pour plus de précisions, voir chapitre I, 3.3.2). Sur ce point précis, le système scolaire de l'Oregon fait figure de pionnier (voir première partie, chapitre 1, 2.1). Toutefois, il importe de signaler que, même si le curriculum de ce système scolaire fait, de diverses manières, une place à de grands thèmes, il demeure fondamentalement structuré à partir des disciplines les plus courantes en éducation, tout au moins dans les dix premières années du cursus scolaire (voir chapitre II, 1.1 et 2).

- c) Ce sont les apprentissages terminaux souhaités que l'on détermine en premier lieu, avec le maximum de clarté. Suivent les apprentissages intermédiaires, soit ceux de la fin d'un cycle, par exemple. Ces apprentissages, qu'il s'agisse de concepts, de notions, de thèmes, d'une habileté particulière ou d'une autre catégorie d'apprentissages, ont une certaine ampleur, sont formulés en termes synthétiques et se caractérisent par leur pouvoir d'évocation et leur capacité d'ouvrir sur d'autres horizons, de servir de fondement à d'autres apprentissages ou de susciter des interrogations fécondes. Les apprentissages intermédiaires incluent tout ce qui est nécessaire — et uniquement ce qui est nécessaire — à la maîtrise des apprentissages terminaux (voir chap. I, 3.3.3). Il est aussi à noter que, dans un tel curriculum, c'est en même temps qu'il comprend un concept, une notion ou un événement ou effectue une action que l'élève développe les habiletés intellectuelles, sociales, motrices ou autres jugées essentielles.
- d) L'évaluation de l'apprentissage est pleinement intégrée dans le curriculum. Elle est donc prévue lors de son élaboration. Dès qu'il amorce l'étude du contenu d'un curriculum, l'élève sait donc de manière précise ce sur quoi il sera évalué, quelle maîtrise du contenu sera jugée optimale, ce qu'il devra produire ou faire pour démontrer qu'il a atteint cette maîtrise et à partir de quels critères on en jugera.

Tout est mis en œuvre pour que tous les élèves atteignent le niveau de maîtrise le plus élevé — il n'y a *a priori* aucun quota — et tout élève peut, dans un délai raisonnable, travailler jusqu'à ce qu'il ait atteint ce niveau. Un élève peut aussi, cela va de soi, envisager un apprentissage dans une perspective plus large et, en quelque sorte, «dépasser» le niveau de maîtrise considéré comme optimal. L'évaluation en cours de formation, qui est continue, sert d'abord à indiquer à l'élève où il en est et ce sur quoi il devrait désormais concentrer son attention. Cette évaluation peut porter aussi bien sur les connaissances, les habiletés ou les attitudes à maîtriser que sur les processus qui conduisent à cette maîtrise. Si quelque «remédiation» s'impose, elle a lieu dans un court délai, et non, par exemple, seulement à la fin d'une année ou d'un cycle.

Une façon simple d'envisager les niveaux de maîtrise est de prévoir un niveau «approprié», un niveau «avancé» et un niveau «supérieur», mais d'autres aménagements, plus complexes, sont également possibles (voir, par exemple, Castner, Costella and Hess, 1993, p. 47).

3.2 Convergences et interrogations

Il existe des convergences entre les orientations rappelées dans la sous-section 3.1 et celles de l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*, mais leur étendue et leur profondeur demeurent incertaines. Pour des raisons déjà connues, trop d'interprétations différentes, voire contradictoires, sont possibles. Dans les circonstances, la solution la plus appropriée semble donc être d'entrecroiser éléments de convergence et commentaires ou interrogations sur quelques aspects jugés névralgiques. Les aspects retenus sont la portée du curriculum proposé, la place faite aux disciplines et l'apport de ce que l'on appelle des «compétences transversales».

- a) Dans la section de l'énoncé intitulée «L'environnement éducatif recherché» (p. 13-15), on affirme que «même le découpage de l'horaire des élèves et l'utilisation du temps scolaire doivent se faire en fonction de la nature des

apprentissages à réaliser, plutôt qu'en vertu de normes uniformisées» (p. 15, 2^e paragraphe). Par la suite, dans les pages consacrées aux grands domaines d'apprentissage disciplinaires (p. 16-18), les matières du curriculum sont décrites comme ayant une dimension sociale bien marquée et ouvrant sur des possibilités de formation de la personne dans maintes directions. Cependant, la section sur l'organisation de l'enseignement à l'école (p. 20-26) ne semble pas avoir beaucoup exploité ces atouts. En effet, malgré certains assouplissements dans l'emploi du temps en classe et quelques allusions à une organisation différente de l'enseignement, cette section se présente avant tout comme un ensemble de dispositions et de mesures ayant peu de liens visibles entre elles et de grilles-matières qui en proposent le traditionnel résumé. Les pistes dont on avait amorcé l'exploration ne sont guère reprises et repensées, puis intégrées, dans une organisation de l'enseignement centrée sur l'apprentissage des élèves.

Ce qui manque, peut-être, c'est, au-delà des matières, un certain nombre de finalités qui, comme dans une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages, justifient la pertinence des diverses matières, en illustrent l'intérêt en relation avec les exigences de la vie concrète et fournissent une prise réelle à des «connexions» et à une certaine interdisciplinarité. À défaut de telles finalités, clairement dégagées, les matières risquent de demeurer des îles sans vie et sans attrait. De même, l'interdisciplinarité peut être perçue comme un objectif en soi, extérieur aux matières elles-mêmes, plutôt que de s'imposer naturellement comme la seule réponse possible à des problèmes réels et à de vraies questions. Si, dans l'énoncé de politique, l'interdisciplinarité était davantage inscrite dans l'organisation de l'enseignement, il serait sans doute quand même utile de regrouper l'ensemble des contenus de formation «afin d'en faire ressortir la cohérence interdisciplinaire» (p. 27, 2^e paragraphe), mais une telle opération prendrait probablement une forme moins tranchée entre le «vertical» et l'«horizontal» que celle qui y est esquissée (voir *ibid.*).

b) Dans *L'école, tout un programme*, on choisit d'abord des disciplines (ou, tout aussi bien, des matières), non ce que les élèves doivent apprendre et savoir faire. On tient pour acquis, semble-t-il, que l'étude de ces disciplines produira la formation appropriée.

Les disciplines retenues sont des disciplines déjà bien connues dans le système scolaire du Québec. On précise cependant que l'histoire inclut l'éducation à la citoyenneté, et l'éducation physique l'éducation à la santé. On regroupe ces disciplines à l'intérieur de cinq grands domaines, qualifiés, eux aussi, de «disciplinaires» (p. 16). Toutefois, on ne fournit aucun fondement à l'appui de ces regroupements et, dans la suite du texte, de même que dans les grilles-matières, ces regroupements ont très peu d'importance. On ne les utilise, à toutes fins utiles, que pour stipuler que, au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, «l'élève ne devra pas choisir ses matières à option dans plus de deux domaines disciplinaires» (p. 25, 3^e paragraphe, 1^{er} tiret).

Même si, dans l'énoncé lui-même, cela ne paraît pas changer grand-chose, il y a lieu de s'interroger sur la justification d'un domaine appelé «Le développement personnel» (p. 18, 2^e paragraphe). Ce dernier comprend l'enseignement moral, l'enseignement religieux, l'éducation physique et l'éducation à la santé. En plus, dans le contexte, d'apparaître comme résiduelle, et donc peu positive, cette appellation suggère que la contribution des disciplines autres que celles mentionnées ci-dessus est moindre dans le développement personnel des élèves que celle des disciplines qui le sont. Ce n'est sans doute pas ce que l'on veut dire, mais, pour éviter tout malentendu au cours des phases à venir, ne serait-il pas préférable de considérer le développement de la personne comme l'un des *buts* de l'école, plutôt que comme un domaine disciplinaire? Par voie de conséquence, ne devrait-on pas affirmer, avec la même clarté, que toutes les disciplines retenues dans le curriculum peuvent et doivent, chacune à leur manière et en synergie les unes avec les autres, contribuer au développement de la personne?

Ce passage sur le développement personnel n'est pas le seul, dans l'énoncé, où, malgré la place privilégiée que l'on accorde aux disciplines, on croit percevoir une hésitation sur leur pouvoir formateur. En effet, c'est aussi le cas lorsqu'il est question des relations entre les disciplines et la culture. Celle-ci apparaît quelque peu comme un «ajout» qu'il convient d'«intégrer», plutôt que comme une composante substantielle de toute discipline qu'il importe d'approfondir, de déployer et de mettre en relief. Sur ce point, le dernier paragraphe de la page 13 est particulièrement significatif et, à l'intérieur de ce paragraphe, le passage suggérant qu'«*un bagage* de littérature et d'histoire littéraire doit *accompagner* l'apprentissage de la langue» particulièrement déconcertant. (Les italiques sont de nous.)

- c) La description que l'on donne et l'utilisation que l'on fait des compétences transversales dans *L'École, tout un programme* laisse perplexe. D'un côté, la plupart des habiletés et des thèmes mentionnés sous cette appellation sont parfaitement compatibles avec une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages; l'intégration de certains d'entre eux va même de soi. De l'autre, cependant, la manière dont tout cela est défini et structuré paraît peu mûrie. Voici donc, dans le but de faire avancer la pensée sur le sujet, quelques brefs commentaires.

Dans un premier temps, l'énoncé de politique considère comme distinct des domaines d'apprentissage disciplinaires le domaine des compétences transversales, mais, par la suite, il précise que «le contenu» de certaines de ces compétences «se rattache à des disciplines» et, en conséquence, «sera donc intégré dans les **programmes d'études**» (p. 19, 2^e paragraphe). (Le caractère gras est dans l'original.) Lorsqu'on aura effectivement intégré ces compétences dans telle ou telle discipline (ou dans plus d'une discipline?), verra-t-on toujours de la même façon en quoi consiste une compétence «transversale»? Par ailleurs, il serait utile de savoir si, à l'intérieur des disciplines retenues, on pense qu'il y a déjà des «compéten-

ces». Si c'est le cas, qu'est-ce qui distingue les secondes des premières?

La prolifération de compétences transversales n'aurait-elle pas en partie son origine dans la composition trop strictement disciplinaire du curriculum envisagé et dans la conception trop limitée que l'on se ferait de certaines disciplines? Dans un curriculum qui ferait plus de place à de grandes thématiques et qui considérerait toutes les disciplines comme des formes à travers lesquelles s'exprime une culture, le domaine des compétences transversales ne serait-il pas différent? Y aurait-il même un tel «domaine»?

4. Les ressources et les stratégies pédagogiques

Le deuxième principe opérationnel d'une approche centrée sur la maîtrise des apprentissages (chap. I, 3.2.4) implique que, dans son apprentissage, chaque élève sera stimulé et soutenu par des ressources et des stratégies pédagogiques diversifiées et que ces ressources et ces stratégies tiendront vraiment compte de l'état de son savoir, ainsi que de son évolution au regard de ses stratégies et de son rythme personnels d'apprentissage. De même, il implique que les ressources pédagogiques mises à sa disposition seront aussi bien technologiques qu'humaines, et extrascolaires que scolaires et que le temps dont il pourra disposer pour maîtriser les apprentissages prévus sera considéré comme une variable.

De fait, l'énoncé de politique entrouvre la porte à des assouplissements dans l'aménagement du temps scolaire. Cette ouverture est surtout sensible au primaire; au secondaire, le maintien intégral d'unités acquises matière par matière et fondées sur une durée d'enseignement fixe laisse peu de marge de manœuvre. Par ailleurs, le principe sur lequel on semble s'appuyer, même au primaire, à savoir un découpage de l'horaire et une utilisation du temps scolaire «en fonction de la nature des apprentissages à réaliser» (p. 15, 2^e paragraphe), demeure passablement différent du principe cité dans le paragraphe ci-dessus. En outre, l'économie générale de l'énoncé indique

que les assouplissements anticipés sont appelés à prendre place à l'intérieur d'«années», de «cycles», de types de formation et de regroupements d'élèves plus connus par leur tendance à engendrer la rigidité que par leur capacité d'adaptation aux besoins des élèves et qu'ils se justifient davantage par la volonté de promouvoir l'«autonomie professionnelle» du personnel enseignant (voir, par exemple, p. 15, 2^e paragraphe et 27, 1^{er} et 2^e paragraphes) qu'une approche directement centrée sur l'apprentissage des élèves.

C'est sur un fond semblable d'hésitation que, ici et là, on aborde la question des stratégies et des ressources pédagogiques. D'un côté, l'énoncé de politique affirme que «tout enfant est éduicable s'il dispose des moyens nécessaires» (p. 14, 4^e paragraphe), souhaite que l'on mette de l'avant «une pédagogie de la découverte» (p. 15, 1^{er} paragraphe) et rappelle que le matériel didactique «conditionne largement l'enseignement et l'apprentissage» (p. 34, 1^{er} paragraphe), mais, de l'autre, son horizon demeure «le succès du plus grand nombre», plutôt que de tous (p. 3, 2^e paragraphe et 31, 1^{er} paragraphe. Voir aussi, dans le même sens, p. 14, 1^{er} paragraphe) et, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il propose, dans certaines matières, des «programmes différenciés» (p. 25, 3^e paragraphe) beaucoup plus clairement qu'une diversification des stratégies et des ressources permettant à tous les élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage considérés comme essentiels. Dans une approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages, on prévoit un soutien à des démarches d'apprentissage qui peuvent conduire à des niveaux de maîtrise différents d'apprentissages termi-

naux significatifs» (chap. I, 3.2.4, Premier principe); dans *L'École, tout un programme*, on favorise plutôt l'élaboration de cours préadaptés aux capacités présumées de tel ou tel groupe d'élèves.

Il est question des nouvelles technologies de l'information et de la communication à quelques reprises (p. 18, dernier paragraphe, 27, 2^e paragraphe et 34, 2^e paragraphe), mais très brièvement et dans aucun cas comme l'une des ressources auxquelles l'école devrait faire appel pour faciliter l'accès des élèves à la connaissance et améliorer la qualité de leur apprentissage. En outre, dans un cas (p. 27, 2^e paragraphe), la manière dont on en parle laisse perplexe; en effet, les termes employés et le contexte donnent l'impression que l'on veut «intégrer» les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les programmes d'études. Qu'est-ce que cela peut vouloir dire?

L'enseignement des arts «doit faire découvrir et comprendre aux élèves des créations et des œuvres de leur environnement artistique et culturel actuel. Il doit donc conduire les élèves à la fréquentation des lieux culturels et à des rencontres avec les créateurs et créatrices» (p. 17, 4^e paragraphe). Par ailleurs, ajoute-t-on quelques pages plus loin, «les écoles sont fortement encouragées à offrir, en dehors du temps d'enseignement, des activités dans tous les domaines artistiques» (p. 21, 1^{er} paragraphe, 4^e tiret). En arts, on conçoit donc que l'enseignement et l'apprentissage doivent tirer parti de ressources et de moyens disponibles en dehors de la classe et de l'école. Cette matière est la seule pour laquelle on envisage explicitement l'utilisation de tels leviers pour promouvoir l'apprentissage des élèves.

CONCLUSION

Des pistes à explorer

Un bon nombre des choix que l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* effectue en relation avec le développement, au cours des prochaines années, du curriculum québécois sont ambigus ou confus. Comme on a pu le constater à la lecture du chapitre II, cette cacophonie a comme source tantôt les concepts sur lesquels on s'appuie, tantôt la manière dont on définit ou utilise certains des termes centraux auxquels on fait appel. Toutefois, lorsqu'on compare le contenu de cet énoncé avec les orientations que met de l'avant l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages (et connue aux États-Unis sous le nom de *Outcome-Based Education*), on décèle aussi plusieurs éléments à partir desquels une convergence s'avère possible.

C'est à dégager, en quelques mots, les principales de ces jonctions possibles que s'applique cette conclusion. Le contexte, on le sait, est celui d'une rénovation du curriculum québécois qui, éventuellement, tienne compte des orientations, déjà exposées, de l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages. Ce qui ressort finalement, à la lumière de la présente étude, c'est que cette approche pourrait inciter les responsables québécois :

- à expliciter la conception qu'ils se font de la connaissance, de l'apprentissage et de la capacité des personnes à apprendre;
- à clarifier les objectifs, généraux et spécifiques, du curriculum envisagé pour le système scolaire du Québec;
- à tenir davantage compte, dans cette opération, de l'ensemble des rôles et des responsabilités que les jeunes qui auront suivi ce curriculum auront à assumer comme adultes;
- à s'interroger plus spécialement sur la formation que requiert aujourd'hui la préparation de tous les jeunes au monde du travail et, au deuxième cycle du secondaire, sur les relations, voire sur la distinction elle-même, entre «formation générale» et «formation professionnelle»;
- à penser à un curriculum qui prévoit pour **tous** les jeunes une maîtrise de tous les apprentissages jugés essentiels;
- à déterminer d'abord, avant le choix de toute matière d'enseignement, les apprentissages jugés essentiels à la fin du cursus scolaire et à d'autres étapes intermédiaires appropriées;
- à au moins relativiser, dans la structure même du curriculum, la place accordée aux disciplines traditionnelles, par exemple par l'introduction de thématiques axées sur de grandes questions contemporaines;
- à intégrer l'évaluation des apprentissages dans l'élaboration même du curriculum et à prévoir des modes d'évaluation qui mettent l'accent sur une démonstration de la maîtrise acquise;
- à diversifier les moyens et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage à partir de cours exigeants pour tous plutôt que d'introduire des cours ayant des niveaux variables de difficulté;
- à accorder une attention soutenue à la cohérence de tous les éléments du curriculum, ainsi que du curriculum lui-même dans l'ensemble des composantes du système scolaire.

L'expérience américaine des quarante dernières années dont fait état le premier chapitre de cette étude démontre que l'élaboration d'un curriculum est, pour un système scolaire qui accueille tous les jeunes durant au moins une douzaine d'années, une opération qui soulève des questions de plus en plus complexes. Cette expérience démontre également qu'il existe un fort lien de cause à effet entre l'orientation du curriculum et l'apprentissage des élèves et que la mise au point d'un curriculum approprié exige du temps, de multiples expérimentations planifiées, suivies et évaluées avec soin et une activité soutenue de recherche. La genèse et l'évolution de l'approche éducative centrée sur la maîtrise des apprentissages illustrent l'étendue de ces questions et de ces exigences. Et c'est sans doute parce que cette approche se situe au carrefour

d'un grand nombre de tentatives de réponse actuelles et de résultats récents de recherche qu'elle offre autant de pistes stimulantes à explorer. Il

ressort de la présente étude que l'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* pourrait bénéficier d'une telle exploration.

Références

- BÉGIN, YVES ET GILLES DUSSAULT (1980)
« La pédagogie de la maîtrise ou la redécouverte du bon enseignement ». **Vie Pédagogique**. Montréal: Ministère de l'Éducation du Québec. N° 10, décembre. P. 4-6.
- BLOCK, JAMES H. (1971a)
Introduction to Mastery Learning : Theory and Practice. Voir ci-après Block, 1971b, p. 2-12.
- BLOCK, JAMES H. (ED.) (1971b)
Mastery Learning. Theory and Practice. With selected papers by Peter W. Airasian, Benjamin S. Bloom, John B. Carroll. New York : Holt, Rinehart and Winston. V et 152 p.
- BLOCK, JAMES H. AND LORIN W. ANDERSON (1975)
Mastery Learning in Classroom Instruction. New York : Macmillan (Current Topics in Classroom Instruction Series). V et 88 p.
- BLOCK, JAMES H., SUSAN TOFT EVERSON AND THOMAS R. GUSKEY (1995)
School Improvement Programs. A Handbook for Educational Leaders. New York et Toronto : Scholastic. XX et 508 p.
- BLOOM, BENJAMIN S. (1971)
Mastery Learning Voir ci-dessus Block, 1971b. P. 47-63.
- BLOOM, BENJAMIN S. (1976)
Human Characteristics and School Learning New York et Toronto: McGraw-Hill (Paperback Edition, 1982). XII et 284 p. Traduction française par Viviane De Landshere. **Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires**. Bruxelles: Labor; Paris: Nathan. 1979. 270 p.
- BOSCHEE, FLOYD AND MARK A. BARON (1993)
Outcome-Based Education. Developing Programs Through Strategic Planning Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing. XIII et 142 p.
- BRADLEY, ANN (1994)
« Requiem for a Reform ». **Education Week**. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XIII, Number 36, June 1. P. 21-25.
- BRANDT, RON (1992-1993)
« On Outcome-Based Education: A Conversation with Bill Spady ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 50, Number 4, December/January. P. 66-70.
- BRANDT, RON (1994)
« On Creating an Environment Where All Students Learn: A Conversation with Al Mamary ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 51, Number 6, March. P. 24-28.
- BURNS, RICHARD W. AND JOE LARS KLINGSTEDT (1972)
« Introduction to Competency-Based Education ». **Educational Technology**. Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications. Vol. XII, Number 11, November. P. 9-10.
- CARROLL, JOHN B. (1963)
« A Model of School Learning ». **Teachers College Record**. New York: Harper and Row. Vol. 64, Number 8, May. P. 723-733.
- CASTNER, KEVIN, LORRAINE COSTELLA AND STEVE HESS (1993)
« Moving from Seat Time to Mastery: One District's System ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 51, Number 1, September. P. 45-47 et 50.
- COHEN, DAVID K., MILBREY W. McLAUGHLIN AND JOAN E. TALBERT (EDS.) (1993)
Teaching for Understanding. Challenges for Policy and Practice. San Francisco: Jossey-Bass (Jossey-Bass Education Series). XXIV et 286 p.
- DE CECCO, JOHN P. (ED.) (1964)
Educational Technology. Readings in Programmed Instruction. New York et Toronto : Holt, Rinehart and Winston. XIV et 479 p.
- de GRAZIA, ALFRED AND DAVID A. SOHN (EDS.) (1964)
Programs, Teachers, and Machines. New York, Toronto and London : Bantam Books (Bantam Matrix Edition, NM 1007). VI et 309 p.
- DETERLINE, WILLIAM A. (1964)
Human Systems and Programmed Instruction. Voir ci-dessus de Grazia and Sohn. P. 117-126.
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE (1995)
Performance Assessment : Different Needs, Difficult Answers. Princeton, New Jersey : Author (ETS Trustees' Colloquy). 23 p.

- EDUCATION WEEK (1994)
Prominent Educator, Writer Ralph W. Tyler Dies at 91. Washington, D.C. : Editorial Projects in Education. Vol. XIII, Number 24, March 9. P. 4.
- ETS
Voir ci-dessus *Educational Testing Service*.
- EVERTSON, CAROLYN M., WILLIS D. HAWLEY AND MARILYN ZLOTNIK (1988)
Making a Difference in Educational Quality Through Teacher Education. In John Martin Rich. *Innovations in Education. Reformers and Their Critics.* Fifth Edition (First in 1975). Boston : Allyn and Bacon. P. 172-190.
- FINCH, C. R. (1982)
Trade and Industrial Education. In H. E. Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research.* New York : Free Press. P. 1937-1947.
- GUSKEY, THOMAS R. (1994a)
Outcome-Based Education and Mastery Learning: Clarifying the Differences. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana, April. 19 p. ERIC Document 368 770.
- GUSKEY, T. R. (1994b)
Mastery Learning Dans Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite (Editors-in-Chief). *The International Encyclopedia of Education*, 2nd Edition. Oxford, England; Tarrytown, New York et autres: Pergamon. P. 3625-3631.
- GUSKEY, THOMAS R. (1995)
Mastery Learning. Voir ci-dessus Block, Everson and Guskey, p. 91-108.
- HARP, LONNIE (1993)
« Pa. Parent Becomes Mother of "Outcomes" Revolt ». *Education Week*. Washington, D.C.: Editorial Projects in Education. Vol. XIII, Number 3, September 22. P. 1 et 19-21.
- KING, JEAN A. AND KAREN M. EVANS (1991)
« Can We Achieve Outcome-Based Education? » *Educational Leadership*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 49, Number 2, October. P. 73-75.
- KLINGSTEDT, JOE LARS (1972)
« Philosophical Basis for Competency-Based Education ». *Educational Technology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications. Vol. XII, Number 11, November. P. 10-14.
- McCLELLAN, JAMES (1964)
Automated Education : A Philosophical Approach. Voir ci-dessus de Grazia and Sohn, p. 103-116.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997)
L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative. Québec : Auteur. 40 p.
- NASH, PAUL (1973)
A Humanistic Approach to Performance-Based Teacher Education. Washington, D.C. : American Association of Colleges for Teacher Education (PBTE Series : No. 10). IX et 24 p.
- NOBLE, DOUGLAS D. (1988)
Education, Technology, and the Military. In Landon E. Beyer and Michael W. Apple (Eds.). *The Curriculum. Problems, Politics, and Possibilities.* Albany, New York : State University of New York Press. P. 241-258.
- OLSON, LYNN (1993)
« Who's Afraid of O.B.E.? » *Education Week*. Washington, D.C. : Editorial Projects in Education. Vol. XIII, Number 15, December 15. P. 25-27.
- PHI DELTA KAPPAN (1974)
« A Special Issue on Competency/Performance-Based Teacher Education(C/PBTE). » *Phi Delta Kappan*. Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappan, Inc. Vol. LV, N° 5, January.
- PRATZNER, FRANK C. AND RAY D. RYAN (1990)
Vocational Teacher Education. In Robert W. Houston (Ed.), John Sikula and Martin Haberman (Ass. Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators.* New York : Macmillan. P. 782-794.
- RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (1993)
Une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages ("Outcome-Based Education"). Note d'information. Québec: Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. 29 p.
- SCHWAHN, CHARLES AND WILLIAM SPADY (1998)
« Why Change Doesn't Happen and How to Make Sure It Does ». *Educational Leadership*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 55, No. 7, April. P. 45-47.

- SEIF, ELLIOTT (1994)
« Learning From Littleton », Colorado.
Education Week. Washington, D.C. : Editorial Projects in Education. Vol. XIV, Number 2, September 14. P. 36 et 38.
- SILVERMAN, ROBERT E. (1964)
Auto-Instructional Devices : Some Theoretical and Practical Considerations. Voir ci-dessus De Cecco. P. 27-35.
- SKINNER, B.F. (1954)
« The Science of Learning and the Art of Teaching ». **The Harvard Educational Review**. Cambridge, Massachusetts : Harvard University, Graduate School of Education. Vol. XXIV, Spring. P. 86-97.
- SKINNER, B. F. (1968)
La Révolution scientifique de l'enseignement. Trad. de l'américain par A. Richelle. Bruxelles : Dessart. 314 p.
- SPADY, WILLIAM G. (1977)
« Competency Based Education : A Bandwagon in Search of a Definition ». **Educational Researcher**. Washington, D.C. : American Educational Research Association. Vol. 6, Number 1, January. P. 9-14.
- SPADY, WILLIAM G. (1988)
« Organizing for Results: The Basis of Authentic Restructuring and Reform ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 46, Number 2, October. P. 4-8.
- SPADY, WILLIAM G. (1991)
« Shifting the Grading Paradigm that Pervades Education ». **Outcomes**. Fountain Hill, Arizona: National Center for Outcome-Based Education. Vol. 9, Number 4. P. 39-45.
- SPADY, WILLIAM G. (1992)
« It's Time to Take a Close Look at Outcome-Based Education ». **Outcomes**. Fountain Hill, Arizona: National Center for Outcome-Based Education. Summer. P. 6-13.
- SPADY, WILLIAM G. (1994a)
« Choosing Outcomes of Significance ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 51, Number 6, March. P. 18-22.
- SPADY, WILLIAM G. (1994b)
Outcome-Based Education. Critical Issues and Answers. Arlington, Virginia : American Association of School Administrators. X et 207 p.
- SPADY, WILLIAM G. (1995a)
Outcome-Based Education : From Instructional Reform to Paradigm Restructuring. Voir ci-dessus Bloch, Everson and Guskey. P. 367-398.
- SPADY, WILLIAM G. (1995b)
« We Need More Than "Educentric" Standards ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 53, Number 1, September. P. 82-83.
- SPADY, WILLIAM G. (1996)
« The Trashing and Survival of OBE ». **Education Week**. Washington, D.C. : Editorial Projects in Education. Vol. XV, Number 24, March 6. P. 41 et 43.
- SPADY, WILLIAM G. AND KIT J. MARSHALL (1991)
« Beyond Traditional Outcome-Based Education ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 49, Number 2, October. P. 67-72.
- STONE WISKE, MARTHA (ED.) (1998)
Teaching for Understanding. Linking Research with Practice. San Francisco, California : Jossey-Bass. XVIII et 379 p.
- TANNER, DANIEL AND LAUREL TANNER (1990)
History of the School Curriculum. New York: Macmillan. XVI et 399 p.
- TYLER, RALPH W. (1949)
Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press. 128 p.
- TYLER, RALPH W. (1986-1987)
« The Five Most Significant Curriculum Events in the Twentieth Century ». **Educational Leadership**. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 44, Number 4, December/January. P. 36-38.
- WASHBURNE, CARLETON W. (1922)
« Educational Measurement as a Key to Individual Instruction and Promotions ». **Journal of Educational Research**. Bloomington, Illinois: Public School Publishing Company. Vol. V, Number 3, January-May. P. 195-206.
- ZAIS, ROBERT S. (1976)
Curriculum Principles and Foundations. New York : Harper and Row. XII et 516 p.