

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

SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 3
S'interroger sur le sens des compétences maîtrisées
ou utilisées et des compétences en développement

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

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

2008

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

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

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

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

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

Remerciements

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

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

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

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

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

Louise Lafortune

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION	6
TYPE	7
INTENTIONS.....	7
DÉMARCHE.....	7
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE).....	15
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE.....	17
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE	17
SOURCES	18
LECTURES SUGGÉRÉES	18
ANNEXE 1	19
DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES ET ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES	19
ANNEXE 2.....	21
DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES COMME PERSONNE ACCOMPAGNATRICE ..	21
ANNEXE 3.....	22
APPRENTISSAGES RÉALISÉS À L'ÉCOLE.....	22
ANNEXE 4.....	23
LISTE DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES	23
ANNEXE 5	25
CARACTÉRISTIQUES D'UNE COMPÉTENCE TRANSVERSALE.....	25
ANNEXE 6.....	26
QUALIFICATIFS DONNÉS AUX COMPÉTENCES	26
ANNEXE 7.....	27
COMPÉTENCES UTILISÉES ET COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES	27

ANNEXE 8.....	28
IDÉES GÉNÉRALES D’INTERVENTION POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES	28
ANNEXE 9.....	29
EXEMPLES DE SITUATIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES ..	29
ANNEXE 10.....	32
SÉQUENCE D’INTERVENTIONS PROPOSÉES ET CHOIX DE L’ORDRE DES PROPOSITIONS DANS UNE DÉMARCHÉ D’ACCOMPAGNEMENT POUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES AU SECONDAIRE	32
ANNEXE 11	33
ÉLÉMENTS QUI FAVORISENT LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES	33
ANNEXE 12.....	34
CRITÈRES D’ÉVALUATION	34
ANNEXE 13.....	35
GESTES, ACTIONS ET STRATÉGIES D’ACCOMPAGNEMENT.....	35
ANNEXE 14.....	36
COMPÉTENCES EN DÉVELOPPEMENT ET ACCOMPAGNEMENT	36
ANNEXE 15.....	37
EXPÉRIENCES PRÉSENTÉES : FICHE DE PRÉSENTATION SUR L’ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES	37
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE.....	39
1. LE SENS DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES	39
2. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES.....	41
BIBLIOGRAPHIE.....	46



Situation d'accompagnement 3 : S'interroger sur le sens des compétences maîtrisées ou utilisées et des compétences en développement

Source du matériel d'accompagnement

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

Introduction

Plusieurs actions sont actuellement posées dans les écoles afin de mettre en œuvre le Programme de formation de l'école québécoise. Le programme de formation étant axé sur le développement de compétences, il est important que les situations d'apprentissage-évaluation que les élèves ont à vivre soient élaborées dans une perspective de développement de compétences transversales et disciplinaires. Dans cette perspective, il est important que les personnes qui accompagnent les personnels scolaires prennent un temps de réflexion pour

mieux saisir et approfondir comment se développe une compétence et comment accompagner le développement de compétences.

Cette situation d'accompagnement propose de s'interroger sur des façons de faire qui favorisent le développement de compétences disciplinaires et transversales. Tout au long de cette situation d'accompagnement une réflexion sera amorcée sur le concept de compétences maîtrisées ou utilisées par rapport à des compétences en développement et ce, en tenant compte du fait que les compétences ne sont pas toujours tout à fait développées.

Cette situation permet aux personnes accompagnatrices de réfléchir individuellement et collectivement au concept de compétence, à porter un regard critique sur les projets d'action ou d'accompagnement qu'elles ont préalablement élaborés tout en réfléchissant aux gestes, stratégies et actions qu'elles anticipent de poser pour favoriser le développement de compétences chez les personnels qu'elles accompagnent. La voie est alors ouverte à la réflexion sur ce que veut dire accompagner le développement de compétences dans une perspective socioconstructiviste.

Type

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

Intentions

- Cerner le sens du concept de compétence.
- Cerner le sens des compétences transversales tel que véhiculé dans le PFEQ.
- Dégager le sens de compétence maîtrisée ou utilisée en lien avec compétence en développement.
- Porter un regard réflexif sur l'accompagnement du développement de compétences dans une perspective réflexive-interactive.

Démarche

Moment de réflexion (annexe 1)

- Pour moi, le développement de compétences, c'est...
- Pour moi, accompagner le développement de compétences auprès des personnels scolaires, c'est...
- Pour moi, accompagner le développement de compétences pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, c'est...

Inviter les personnes à compléter ces phrases. Une première colonne, à gauche, est utilisée pour écrire ce que les personnes pensent au moment présent ; la deuxième colonne sert à écrire les

éléments qui émergent en cours d'action ; tandis que la dernière colonne sert à écrire ce qui fait suite à la situation vécue.

Moment de réflexion (annexe 2)

- Que signifie développer des compétences transversales comme personne accompagnatrice ?
- En tant que personne accompagnatrice, est-il nécessaire d'avoir développé une ou des compétences transversales pour être en mesure d'en favoriser le développement chez les personnes accompagnées ? Expliquer.

Ces questions peuvent être posées afin d'introduire le thème de la rencontre et de favoriser la réflexion collective.

Recueillir quelques idées. Les consigner sur un support visuel. Faire prendre conscience des différents points de vue qui émergent. Insister sur la disparité ou la convergence.

Moment de réflexion (annexe 3)

- Qu'avez-vous appris à l'école qui vous sert dans votre vie de tous les jours ?

Distribuer trois à cinq cartons rectangulaires par personne.

Demander de répondre individuellement à la question en inscrivant un mot, une expression ou une idée par carton.

Coller sur un mur les cartons sur lesquels sont inscrits les énoncés de chacune des compétences transversales du PFEQ (du primaire ou du secondaire (annexe 4)). Laisser un espace suffisamment grand pour permettre aux personnes de coller leurs fiches complétées sous l'un ou l'autre des énoncés de compétences. Ajouter un carton où il est inscrit « autres » pour des aspects ne pouvant être associés à aucune des compétences transversales.

Faire une mise en commun en invitant les personnes à faire des constats. Ces échanges peuvent favoriser une réflexion à propos des compétences transversales tout en permettant de connaître davantage les personnes accompagnées. Voici quelques constats qui peuvent se faire : on peut se rendre compte que des compétences transversales ont été développées à l'école, tandis que d'autres semblent s'être développées à l'extérieur de l'école. Il peut arriver que ce qui correspond à l'exercice du jugement critique ou à l'expression de la pensée créatrice ne comportent que quelques cartons, voire aucun. Enfin, il s'agit de poursuivre en faisant émerger d'autres questions ou de se demander ce qui a été appris à l'école.

Moment de réflexion (annexe 5)

- Quelles sont les caractéristiques d'une compétence transversale ?

Suite à un moment de réflexion individuelle, demander de dégager en équipe, une caractéristique jugée essentielle pour qu'une compétence puisse être qualifiée de transversale.

Discuter des caractéristiques énoncées. S'inspirer de ces questions pour favoriser la discussion

- Certaines compétences transversales méritent-elles un traitement particulier, une certaine priorité ? Pourquoi ?
- Devrait-on en ajouter ? Si oui, lesquelles ? Sinon, pourquoi ?
- Comment peut-on dire que ces caractéristiques couvrent toutes les compétences transversales ?
- Devrait-on ajouter une compétence réflexive ou métacognitive ? Comment pourrait-on l'énoncer ?

Préalablement, à la distribution de la prochaine annexe, faire émerger différents qualificatifs donnés aux compétences pour mieux dégager certaines ambiguïtés amenées par le langage courant.

Moment de réflexion (annexe 6)

- Quels sens donnez-vous à ces qualificatifs au regard du concept de compétence (touchées, utilisées, maîtrisées, développées)?

Procéder à une mise en commun des réponses. Faire ressortir quelques mots-clés ou expressions et les écrire sur un support visuel.

Inviter les personnes à faire des liens entre ces éléments de réponse. Mentionner que le sens attribué à l'utilisation d'une compétence semble se définir comme l'application de savoirs et d'habiletés maîtrisés par les élèves leur permettant de réaliser une tâche. Une compétence utilisée est une compétence dont le degré d'acquisition n'est pas complet, mais qui se trouve à un niveau connu des élèves, c'est-à-dire que ces derniers reconnaissent leurs forces et leurs difficultés au regard de l'utilisation de cette compétence.

Faire ressortir l'aspect dynamique en parlant de compétences en développement. Cela signifie qu'il y a progression dans la maîtrise d'une compétence, que son degré de complexité est croissant selon l'aspect inédit de la situation, selon qu'elle crée des conflits sociocognitifs (déséquilibres sécurisants et rencontres d'obstacles qui sèment des doutes, des questionnements et mènent à des essais). Faire remarquer qu'une compétence n'est à peu près jamais

complètement développée. Cet aspect ouvert du développement des compétences est lié au fait qu'on ne peut déterminer tous les contextes d'utilisation d'une compétence.

OU

Moment de réflexion (annexe 7)

- Que veut dire utiliser une compétence dans la réalisation d'une tâche ?
- Que veut dire développer une compétence dans la réalisation d'une tâche ?

Demander à chaque personne d'écrire ce que veut dire, d'une part, utiliser une compétence dans la réalisation d'une tâche et d'autre part, ce que veut dire développer une compétence dans la réalisation d'une tâche.

Clarifier, en équipe et à partir des réflexions individuelles, le sens qu'on peut donner à « compétences utilisées » par rapport à « compétences en développement ».

Discuter des différents sens donnés à ces expressions.

Amener les personnes à se questionner sur ce qui est fait en classe pour développer les compétences des élèves.

Examiner différentes idées d'intervention (annexe 8). Les répartir parmi les équipes. Par exemple, on peut donner à une équipe les interventions 1 à 5 ; à une deuxième équipe les interventions 6 à 10 ; et ainsi de suite.

Déterminer une des compétences transversales qui pourrait être développée grâce à ce type d'intervention.

Précisez deux moyens pour développer cette compétence transversale et demander d'évaluer le potentiel (*, **, ***) de développement de cette compétence transversale à partir des moyens proposés. Cette troisième demande est souvent confondue avec les moyens d'évaluation du développement de la compétence. Ce n'est pas le cas ici. Il s'agit de se centrer sur le potentiel d'un moyen. Certains moyens mettent davantage les élèves dans une démarche de développement cognitif et métacognitif que d'autres. Par exemple, demander aux élèves de faire une présentation orale, de parler de leur démarche de préparation, de demander aux autres élèves de commenter leur façon de s'exprimer et de discuter de la communication orale de façon générale a plus de chance de développer des habiletés de « communication orale » que de demander de faire un exposé commenté uniquement par l'enseignant ou l'enseignante.

Consigner l'ensemble de ces éléments sur la fiche prévue à cet effet (annexe 9). Chaque exemple peut devenir une fiche individuelle afin que les équipes puissent y inscrire le résultat de leurs réflexions. Ainsi, on pourrait procéder à un partage soit par un affichage ou une circulation des feuilles ou des photocopies.

Présenter, à tour de rôle, selon le temps disponible et le nombre prévu d'équipes, une ou deux situations parmi les cinq abordées en précisant la compétence transversale ciblée, les moyens retenus pour en favoriser le développement et le potentiel de développement de cette compétence transversale.

Donner deux intentions d'écoute lors des présentations :

- En quoi les moyens choisis favorisent-ils le développement de la compétence transversale en question ?
- Jusqu'à quel degré (*, **, ***) les moyens proposés favorisent-ils le développement de cette compétence transversale ?

Inviter les personnes à porter un regard métacognitif sur les apprentissages réalisés. Leur demander de faire référence à l'annexe 1.

- Pour moi, le développement de compétences, c'est...
- Pour moi, accompagner le développement de compétences auprès des personnels scolaires, c'est...
- Pour moi, accompagner le développement de compétences pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, c'est...

Inviter les personnes à répondre individuellement à ces questions de réflexion et à revenir sur les réponses données au début.

Se placer en équipe et, à partir de l'annexe 10, créer une séquence d'interventions pour élaborer un projet d'action ou d'accompagnement susceptible de favoriser le développement des compétences transversales au secondaire.

Cette séquence devrait comporter au moins huit activités ou tâches afin de pouvoir faire une sorte de bilan de l'expérience. L'ordre des tâches choisies est également important. Il s'agit d'être capable de justifier le choix de l'ordre : complexité, contenu, personnels visés, intentions poursuivies, etc.

Inscrire les numéros de la séquence sur une grande feuille et décrire, à l'aide de courts énoncés, les justifications motivant ces choix d'interventions dans la séquence.

Afficher les séquences de tâches de chacune des équipes de sorte que les autres personnes du groupe circulent et observent le travail effectué. Un porte-parole de chacune des équipes explique les choix des tâches et les raisons qui ont motivé ces choix. Cette façon de faire permet aux équipes d'entendre les ressemblances et les divergences entre les différentes séquences des tâches.

On peut également demander aux équipes de procéder à une courte présentation de façon à faire émerger le fil conducteur de chacune des séquences.

Demander de dégager les principes qui ont guidé l'élaboration des séquences des tâches.

Moment de réflexion (annexe 11)

- En quoi le projet d'action ou d'accompagnement que vous avez réalisé favorise-t-il le développement de compétences chez les personnes que vous accompagnez ?

Inviter les personnes à porter un regard critique sur la séquence de tâches préparée.

Demander à chaque équipe de présenter le résultat de sa discussion au groupe. Lors de cette présentation, donner aux participants et participantes une intention d'écoute en leur demandant de prendre en note des questions réflexives ou d'éclaircissement pouvant les aider à faire une synthèse de ce qu'ils entendent.

Inviter quelques personnes, sur une base volontaire, à présenter leur synthèse.

Les personnes accompagnatrices profitent de ce moment pour rétroagir tout en tissant des liens avec les éléments de la réflexion individuelle et collective, avec le PFEQ ainsi qu'avec le développement de compétences. Pour ce faire, utiliser la série de transparents : *L'accompagnement pour favoriser le développement des compétences. En cohérence et en complémentarité.*

Distribuer l'annexe 12.

- Proposer des critères d'évaluation pour chacune des tâches proposées dans le projet d'action ou d'accompagnement. (annexe 12)

Demander à chaque équipe de formuler au moins deux critères par tâche.

Préciser que les critères d'évaluation sont des aspects à considérer pour porter un jugement sur le développement des compétences.

Inviter les personnes à se créer leur propre série de critères, ce qui les aidera à porter un regard critique sur l'intervention qui sera présentée ultérieurement. Mentionner que les critères sont des repères pour orienter l'action et pour stimuler une verbalisation précise, sur ses actions, ses essais, ses erreurs et ses réussites comme personne accompagnatrice. Ils permettent aussi la construction du jugement professionnel sur le développement des compétences.

Comme personne accompagnatrice, noter les questions ou observations afin de se préparer à la période d'échanges.

Réaliser un retour en s'inspirant de la série de transparents : *L'accompagnement pour favoriser le développement des compétences. En cohérence et en complémentarité.*

Faire ressortir d'autres éléments qui contribuent à l'accompagnement du développement de compétences afin de répondre au questionnement des personnes accompagnées.

Pour approfondir la réflexion, proposer l'annexe 13.

- Quels sont les gestes et les actions que vous poseriez ainsi que les stratégies d'accompagnement que vous mettriez en œuvre en fonction des critères d'évaluation de votre projet d'action ou d'accompagnement pour favoriser le développement de compétences chez les personnels scolaires que vous accompagnez ?

Demander de relever au maximum trois gestes, actions et stratégies d'intervention.

Mentionner que cette réflexion invite les personnes accompagnées à porter un regard beaucoup plus vaste sur l'accompagnement du développement des compétences. Elle leur permet d'examiner leurs pratiques d'accompagnement en vue d'y apporter des changements qui s'inscrivent dans les visées du Programme de formation de l'école québécoise. Elle les amène également à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Recueillir des éléments en plénière, sans tout nécessairement prendre en note, car cette liste a surtout comme intention de susciter la discussion, d'alimenter ensemble des idées émises et repérer les différentes actions à combiner ou à mettre en œuvre.

Inviter les personnes à prendre connaissance de la série de transparents : *L'accompagnement pour favoriser le développement des compétences. En cohérence et en complémentarité.*

Réaliser un retour en s'inspirant de l'annexe 14 :

- Ce que cette situation m'a permis de constater au regard de mes pratiques d'accompagnement pour favoriser le développement de compétences chez les personnels que j'accompagne.
- Ce qui me permet dire que je suis en développement de compétences pour l'accompagnement.
- Ce qui a contribué au développement de mes compétences pour l'accompagnement.

Inviter au partage afin de recueillir quelques réflexions.

Demander à certaines personnes accompagnées de partager une expérience vécue relatant un accompagnement du développement de compétences. Dans le but de les soutenir dans leur présentation, l'annexe 15 pourrait leur être acheminée quelques semaines avant la rencontre.

- Expériences présentées. Fiche de présentation

Avant de débiter la présentation, inviter les personnes à faire connaître aux autres les aspects sur lesquels elles aimeraient obtenir de la rétroaction. Demander aussi aux autres participants et participantes de relever des éléments de la présentation de l'intervention liés à leurs propres critères relatifs au développement de compétences.

En vue de favoriser rigueur et efficacité durant la présentation, demander aux personnes de ne poser que des questions qui permettent d'obtenir de l'information, qui aident à préciser, à clarifier ou à mieux saisir l'intervention.

Inviter les personnes à fournir de la rétroaction sur ce qu'elles viennent d'entendre.

Inviter les personnes à porter un regard métacognitif sur les apprentissages réalisés. Leur demander de faire référence de nouveau à l'annexe 1.

- Pour moi, le développement de compétences, c'est...
- Pour moi, accompagner le développement de compétences auprès des personnels scolaires, c'est...
- Pour moi, accompagner le développement de compétences pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, c'est...

Inviter les personnes à échanger, à partager des réponses de chacun et chacune à ces questions de réflexion

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

Cette situation permet une discussion approfondie sur les compétences transversales, sur les compétences en général et sur les compétences maîtrisées, utilisées ou en développement, en cohérence avec les actions menées dans les équipes-école pour la mise en œuvre du PFEQ. Les échanges sont animés, car il y a là matière à réflexion. Pour toutes ces raisons, il est préférable de ne pas réaliser cette situation en fin de rencontre, car elle suscite un niveau élevé d'engagement. Cependant, une première réflexion peut être amorcée afin de préparer une rencontre ultérieure.

On peut demander aux personnes accompagnatrices de dire en quoi le regard réflexif et analytique qu'elles portent sur le développement de leurs propres compétences peut être transposable auprès des élèves dans une perspective d'accompagnement. Pour approfondir cette réflexion, on peut aussi leur demander de relever des éléments qui leur permettent de dire que leur projet d'action ou d'accompagnement amène le personnel enseignant à développer chez les élèves les compétences du PFEQ. Il s'agit de reconnaître les prises de conscience et de tirer profit de l'émergence de certaines idées. Poursuivre la réflexion en leur demandant de répondre à cette question : « Quelles compétences croyez-vous développer chez les élèves » ? Ressortir des actions qui peuvent être posées pour favoriser le développement des compétences des élèves.

Une série de questions peut être préparée portant sur des éléments liés au développement des compétences pour améliorer les connaissances et les habiletés d'intervention des personnes accompagnatrices. L'intention poursuivie est de cerner le plus justement possible des aspects des différents sujets. Voici des exemples de questions à poser. Faire échanger sur des éléments de solutions entre collègues.

- La rétroaction est un élément essentiel pour favoriser le développement de compétences. On peut alors se demander comment faire pour accompagner la rétroaction de manière à ce qu'elle aide la personne apprenante à développer ses compétences ? En quoi la rétroaction est un moyen efficace pour le développement de compétences dans le PFEQ ? En quoi la rétroaction est essentielle à l'apprentissage ?
- Considérant que le développement des compétences fait référence à un processus, peut-on parler de développement de compétences sans qu'il y ait accompagnement ?
- Est-il possible de parler de développement de compétences sans que les premiers intéressés, les élèves, n'aient parlé de leur cheminement, de leur progression, de leur démarche, de leurs raisonnements et des stratégies utilisées ? En somme, sans que les élèves n'aient pu préciser les ressources qu'ils ont mobilisées ou qu'ils croient devoir construire ? Serait-il essentiel de placer les élèves dans des situations interactives qui font appel à la réflexion, à l'analyse et à la métacognition ?
- Accompagner le développement de compétences, c'est avoir un parti pris favorable à l'autre, c'est croire que l'autre a le potentiel nécessaire pour développer ses propres compétences. En quels termes cela peut-il être explicité ?
- Quelle place occupe l'autoévaluation dans le processus de développement de compétences ?

- Développer des compétences : serait-ce le passage du nommer au décrire, du décrire au analyser, du analyser au réinvestir dans l'action, en situation ?
- Dans l'accompagnement du développement de compétences, il y a une responsabilité partagée; celle qui appartient à la personne accompagnatrice et celle qui est liée à l'intention de la personne accompagnée. La personne accompagnatrice a son intention et la personne accompagnée en a une aussi. Lors de l'accompagnement, il s'agit de se questionner sur son engagement dans un processus de développement de compétences. Comment faire ?

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire ²

Des connaissances disciplinaires intégrées au développement d'habiletés intellectuelles complexes

« Une telle orientation invite à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs. Elle invite également à réaffirmer et à renforcer la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée » (MEQ, 2001, p.3).

Un programme axé sur le développement de compétences

« Le concept de compétence retenu dans le Programme de formation se définit comme suit : un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001, p.4).

« Par **savoir-agir**, on entend la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante. Un programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée, qui est aussi une forme d'agir. La compétence mobilise donc plusieurs ressources et se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité, contrairement à un savoir-faire qu'on appliquerait isolément » (MEQ, 2001, p.5).

« La notion de ressources réfère non seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc. À cela, que l'on pourrait qualifier de ressources internes ou personnelles, s'ajoutent une multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, tels ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc. » (MEQ, 2001, p.5).

« Enfin, les idées de mobilisation et d'utilisation efficaces suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe ou de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose, dans la poursuite d'un objectif clairement identifié, une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales. Ces

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

contenus et habiletés viennent soutenir sa quête d'une réponse appropriée à une question ou d'une solution adéquate à un problème. La compétence est complexe et évolutive. Elle dépasse une simple addition ou juxtaposition d'éléments et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du cursus scolaire et au-delà de celui-ci » (MEQ, 2001, p.5).

Compétences transversales

« Le Programme de formation reconnaît la nécessité de développer chez tous les élèves des compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer. Ces compétences sont dites transversales en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences disciplinaires puisqu'elles débordent les frontières de chacune des disciplines. Elles s'activent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation, mais elles les transcendent tous deux dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis au fil des jours. En ce sens, elles constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante » (MEQ, 2001, p.7).

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

« Les compétences disciplinaires ne couvrent que partiellement les habiletés essentielles à l'atteinte des objectifs du programme de formation. D'autres compétences, dites transversales, sont requises et ne peuvent se développer que dans la mesure où elles sont l'objet d'interventions dans toutes les disciplines et les activités de l'école. Elles renvoient à des aspects de la formation qui doivent être pris en compte par chacun des intervenants scolaires. Expression de buts communs à l'ensemble du curriculum, les compétences transversales font référence à des outils de divers ordres que l'école juge essentiels pour permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant. Elles sont complémentaires les unes par rapport aux autres, toute situation complexe faisant nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois. Elles touchent tous les domaines généraux de formation et sont étroitement liées aux compétences disciplinaires, qui les sollicitent à des degrés divers et favorisent ainsi leur développement. Elles concernent également la scolarité dans sa totalité, puisqu'elles se développent selon un processus évolutif qui a été entrepris au primaire et se poursuit, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école, durant tout le secondaire et même au delà. Elles s'inscrivent donc dans une logique de décloisonnement vertical aussi bien qu'horizontal » (MEQ, 2004, p.33).

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

« [...] Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales constituent un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles offrent toutefois un cadre de référence plus large en ce sens qu'elles traversent les

³ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

frontières disciplinaires et permettent un rayon d'action plus étendu. Elles ont souvent le mérite de mobiliser, au profit d'une même situation, des ressources provenant de plus d'une discipline » (MELS, 2007, Chap.3, p.1).

Les compétences transversales, des compétences pour la vie

« La pertinence des compétences transversales comme élément constitutif du Programme de formation tient notamment au fait qu'elles jouent un rôle déterminant dans le développement de la pensée. La recherche révèle qu'elles apparaissent en tête de liste des facteurs invoqués pour expliquer la réussite scolaire. En formation supérieure comme dans la vie professionnelle, la maîtrise de ces compétences demeure l'un des principaux éléments qui distinguent les experts des novices » (MELS, 2007, Chap.3, p.1).

« Expression de buts communs à l'ensemble du curriculum, les compétences transversales constituent des outils jugés essentiels à l'élève parce qu'elles l'aident à s'adapter à diverses situations et à poursuivre ses apprentissages sa vie durant. Elles prennent forme selon un processus évolutif entrepris dès le préscolaire et qui se poursuit, tant à l'école qu'à l'extérieur, durant le primaire et le secondaire, et même au delà. Elles renvoient donc à des aspects de la formation qui doivent être pris en compte à tous les ordres d'enseignement. On les retrouve ainsi, bien que sous des appellations quelque peu différentes, dans les programmes de la formation professionnelle, de l'éducation des adultes et du collégial. Enfin, elles sont jugées indispensables dans le monde du travail, qui manifeste un intérêt de plus en plus grand pour des habiletés de coopération, de communication ou de résolution de problèmes » (MELS, 2007, Chap.3, p.1-2).

Sources

- Lafortune, L. (2000). « Les compétences transversales dans la pédagogie du projet », dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation, Continuité ou changement ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.7-24.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lectures suggérées

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.

⁴ Ces extraits sont tirés de : MELS (2007) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>>. Consulté le 28 août 2007.

ANNEXE 1

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

**DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES
ET ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES**

Pour moi :

	Présentement	Un peu plus tard dans la rencontre	Vers la fin de la rencontre
Le développement de compétences, c'est...			

	Présentement	Un peu plus tard dans la rencontre	Vers la fin la rencontre
Accompagner le développement de compétences auprès des personnels scolaires, c'est...			
	Présentement	Un peu plus tard dans la rencontre	Vers la fin de la rencontre
Accompagner le développement de compétences du PFEQ, c'est...			

ANNEXE 2

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

DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES COMME PERSONNE ACCOMPAGNATRICE

Moment de réflexion

Que signifie développer des compétences transversales comme personne accompagnatrice ?

En tant que personne accompagnatrice, est-il nécessaire d'avoir développé une ou des compétences transversales pour être en mesure d'en favoriser le développement chez les personnes accompagnées ? Expliquer sa réponse.

ANNEXE 3

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

APPRENTISSAGES RÉALISÉS À L'ÉCOLE

Moment de réflexion

Qu'avez-vous appris à l'école qui vous sert dans votre vie de tous les jours ?

ANNEXE 4

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

LISTE DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

ORDRE PRIMAIRE

EXPLOITER L'INFORMATION

RÉSOUTRE DES PROBLÈMES

EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE

METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE

SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES

**EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET
DE LA COMMUNICATION**

STRUCTURER SON IDENTITÉ

COOPÉRER

COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE

AUTRES

ORDRE SECONDAIRE

EXPLOITER L'INFORMATION

RÉSOLUDRE DES PROBLÈMES

EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE

METTRE EN ŒUVRE SA PENSÉE CRÉATRICE

SE DONNER DES MÉTHODES DE TRAVAIL EFFICACES

**EXPLOITER LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET
DE LA COMMUNICATION**

ACTUALISER SON POTENTIEL

COOPÉRER

COMMUNIQUER DE FAÇON APPROPRIÉE

AUTRES

ANNEXE 5

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

CARACTÉRISTIQUES D'UNE COMPÉTENCE TRANSVERSALE

Moment de réflexion

Quelles sont les caractéristiques d'une compétence transversale ?

ANNEXE 6

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

QUALIFICATIFS DONNÉS AUX COMPÉTENCES

Moment de réflexion

Quels sens donnez-vous à ces qualificatifs par rapport au concept de compétence ?

Compétences touchées :

Compétences utilisées :

Compétences maîtrisées :

Compétences développées :

ANNEXE 7

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

COMPÉTENCES UTILISÉES ET COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES

Moment de réflexion

Que veut dire utiliser une compétence dans la réalisation d'une tâche ?

Que veut dire développer une compétence dans la réalisation d'une tâche ?

ANNEXE 8

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

IDÉES GÉNÉRALES D'INTERVENTION POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Après avoir examiné chacune des idées générales d'intervention qui suivent, 1) déterminer une des compétences transversales qui pourrait être développée par ce type d'intervention, 2) préciser deux moyens pour développer cette compétence transversale et 3) évaluer le degré de développement de cette compétence transversale qu'on peut atteindre (un peu *, pas mal **, beaucoup ***) pour chacun des moyens.

- 1) Faire discuter les élèves sur un sujet.
- 2) Mettre les élèves dans une situation d'autoévaluation.
- 3) Donner les étapes effectuées pour réaliser une tâche.
- 4) Commenter le travail réalisé par une équipe d'élèves.
- 5) Présenter son travail à un groupe d'élèves.
- 6) Réfléchir sur sa façon de travailler en équipe.
- 7) Réfléchir sur sa façon de travailler.
- 8) Réaliser un travail d'équipe.
- 9) Confronter ses idées avec d'autres.
- 10) Évaluer la qualité d'un travail ou d'une présentation.
- 11) Comparer différentes façons de faire.
- 12) Partager ses stratégies.
- 13) Préparer des questions à poser à d'autres.
- 14) Élaborer un schéma.
- 15) Cerner l'importance de l'utilisation des TIC.
- 16) Réfléchir sur ses compétences à utiliser les TIC.
- 17) Analyser une situation.
- 18) Évaluer une série d'arguments.
- 19) Créer une activité d'apprentissage.
- 20) Réfléchir sur la façon dont on procéderait une autre fois.
- 21) Décrire une tâche déjà réalisée ou à réaliser.
- 22) Observer une équipe de travail.
- 23) Auto-observer sa façon de faire.

ANNEXE 9

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

EXEMPLES DE SITUATIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Écrire le résultat de vos réflexions.

1) Faire discuter les élèves sur un sujet :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

2) Mettre les élèves dans une situation d'autoévaluation :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

3) Donner les étapes effectuées pour réaliser une tâche :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement ;

4) Commenter le travail réalisé par une équipe d'élèves :

- Compétence développée ;
- Moyen précisé ;
- Degré potentiel de développement.

5) Présenter son travail à un groupe d'élèves :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

6) Réfléchir sur sa façon de travailler en équipe :

- Compétence développée ;
- Moyen précisé ;
- Degré potentiel de développement.

7) Réfléchir sur sa façon de travailler :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

8) Réaliser un travail d'équipe :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

9) Confronter ses idées avec d'autres :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

10) Évaluer la qualité d'un travail ou d'une présentation :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

11) Comparer différentes façons de faire :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

12) Partager ses stratégies :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

13) Préparer des questions à poser à d'autres :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

14) Élaborer un schéma :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

15) Cerner l'importance de l'utilisation des TIC :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

16) Réfléchir sur ses compétences à utiliser les TIC :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

17) Analyser une situation :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

18) Évaluer une série d'arguments :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

19) Créer une activité d'apprentissage :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

20) Réfléchir sur la façon dont on procéderait une autre fois :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

21) Décrire une tâche déjà réalisée ou à réaliser :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

22) Observer une équipe de travail :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

23) Auto-observer sa façon de faire :

- Compétence développée ;
- Moyens précisés ;
- Degré potentiel de développement.

ANNEXE 10

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

SÉQUENCE D'INTERVENTIONS PROPOSÉES ET CHOIX DE L'ORDRE DES PROPOSITIONS DANS UNE DÉMARCHE D'ACCOMPAGNEMENT POUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES TRANSVERSALES AU SECONDAIRE

Pour réfléchir sur l'ordre des activités à proposer aux personnes qu'on accompagne, on peut examiner des idées de thèmes pouvant être abordés afin de penser à la façon avec laquelle on procéderait avec un groupe. Décider de la composition du groupe avant de débiter la réflexion.

1. Discuter de façons avec lesquelles on pourrait favoriser l'intégration du développement de compétences transversales dans ses activités d'enseignement.
2. Décrire ses pratiques pédagogiques qui favorisent déjà le développement de compétences transversales.
3. Échanger sur des façons d'évaluer le développement de compétences transversales.
4. Comprendre la structure des compétences transversales telles que décrites dans le programme de formation.
5. Analyser sa pratique pédagogique relativement à la prise en compte du développement de compétences transversales.
6. Élaborer des projets interdisciplinaires prenant en compte le développement de compétences transversales.
7. Élaborer en équipe des activités pédagogiques prenant en compte le développement de compétences transversales.
8. Avoir des lectures à faire relativement aux compétences transversales, partager ses réflexions à partir de ces lectures et en discuter avec des collègues.
9. Exprimer et discuter des émotions (inquiétudes, plaisirs...) suscitées par la nécessité de se préoccuper des compétences transversales dans son enseignement.
10. Échanger sur sa façon de percevoir le changement exigé par le nouveau pédagogique qui concerne les compétences transversales.
11. Faire une expérience pédagogique nouvelle pour soi relativement aux compétences transversales.
12. Analyser les pratiques pédagogiques proposées au regard du développement de compétences transversales.
13. Expérimenter des interventions relativement aux compétences transversales.
14. Analyser en équipe le résultat d'expérimentations réalisées par une équipe d'intervenants et d'intervenantes.

ANNEXE 11

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

**ÉLÉMENTS QUI FAVORISENT LE
DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES**

Moment de réflexion

En quoi le projet d'action ou d'accompagnement que vous avez réalisé vous permet-il de dire qu'il favorise le développement de compétences chez les personnes que vous accompagnez ?

ANNEXE 12

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

CRITÈRES D'ÉVALUATION

Proposer des critères d'évaluation pour chacune des tâches proposées dans le projet d'action ou d'accompagnement.

ANNEXE 13

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

GESTES, ACTIONS ET STRATÉGIES D'ACCOMPAGNEMENT

Quels sont les gestes et les actions que vous poseriez ainsi que les stratégies d'accompagnement que vous mettriez en oeuvre en fonction des critères d'évaluation de votre projet d'action ou d'accompagnement pour favoriser le développement de compétences chez les personnels scolaires que vous accompagnez ?

ANNEXE 14

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

COMPÉTENCES EN DÉVELOPPEMENT ET ACCOMPAGNEMENT

- Ce que cette situation m'a permis de constater au regard de mes pratiques d'accompagnement pour favoriser le développement de compétences chez les personnels que j'accompagne.

- Ce qui me permet dire que je suis en développement de compétences pour l'accompagnement.

- Ce qui a contribué au développement de mes compétences à l'accompagnement

ANNEXE 15

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

EXPÉRIENCES PRÉSENTÉES : FICHE DE PRÉSENTATION SUR L'ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

1. Contexte :

Personnes visées :

Nombre de personnes :

Durée :

2. Intentions :

3. Description :

Présenter le déroulement de manière à ce que l'accent soit mis sur les éléments qui ont favorisé le développement de compétences.

4. Questions réflexives dans le cadre de la présentation d'un projet d'action ou d'accompagnement élaboré dans une perspective de développement de compétences.

4.1. De quelle manière les connaissances antérieures sont-elles activées ?

4.2. La démarche proposée prévoit-elle des temps de pauses réflexives et des temps d'intégration ? Comment sont-ils réalisés ?

4.3. Quels éléments de votre projet d'action ou d'accompagnement sont susceptibles de créer des interactions chez les personnes ?

4.4. Quelles sont les conditions mises en place pour favoriser la construction individuelle et collective ?

4.5. Comment les tâches proposées invitent-elles les personnes à une mobilisation de ressources (internes et externes) qui favorisent un développement de compétences ?

4.6. Comment les personnes accompagnées sont-elles invitées à porter un regard analytique sur leur développement de compétences à l'accompagnement ?

4.7. Comment les personnes accompagnées sont-elles amenées à faire des liens avec le PFEQ ?

4.8. Comment les personnes accompagnées sont-elles amenées à faire des liens entre leur expérience et celle d'élèves dans une situation d'apprentissage dans une perspective de développement de compétences ?

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

POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE

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

Le développement des compétences transversales au cœur du Programme de formation de l’école québécoise

Le concept de compétence est central dans le Programme de formation de l’école québécoise. Dans les situations d’apprentissage proposées aux élèves, il importe donc de s’interroger sur les moyens à mettre en œuvre pour permettre le développement des compétences disciplinaires et transversales de ce programme. Ces dernières revêtent une importance toute particulière puisqu’elles se déploient à travers les domaines généraux de formation et les domaines d’apprentissage (MELS, 2004).

L’idée de développer des compétences transversales chez les élèves n’est pas nouvelle pour les enseignants et enseignantes. En fait, le développement de ce type de compétence était recherché avant le renouveau pédagogique. Il a occupé une place plus ou moins informelle chez les enseignants et enseignantes soucieux de voir au développement de bonnes habitudes de travail et de capacités de réflexion chez leurs élèves. Toutefois, avec le nouveau programme, le développement des compétences transversales est recherché de façon systématique. En ce sens, *ce n’est pas [pour les enseignants] quelque chose de nouveau, le programme de formation permet simplement de susciter une prise de conscience quant à l’importance du développement de ce type de compétence autant chez le personnel enseignant que chez les élèves.*

Les compétences transversales font l’objet d’une réflexion en deux étapes. Le sens des compétences, puis leur développement sont successivement abordés.

1. Le sens des compétences transversales

Suite aux tâches réalisées, deux compétences transversales ont fait l’objet de commentaires précis de la part des personnels scolaires. Il s’agit des compétences à coopérer et à exploiter les technologies de l’information et de la communication.

1.1 Compétence à coopérer

L'école, qui constitue un milieu de vie pour les élèves qui la fréquentent, amène ces derniers à établir des relations sociales entre eux et avec le personnel de l'école, à évoluer au sein de ces relations, à les modifier et à les enrichir. L'école est donc un lieu important de socialisation pour ses élèves. Le développement, chez ces derniers, de la compétence à coopérer à travers, par exemple, la composante à entrer harmonieusement en relation avec autrui était d'ailleurs souhaité dans la formation antérieure même si cela n'était pas précisé officiellement. En tant que milieu rassembleur, *l'école a beaucoup à faire pour aider les élèves à actualiser leur potentiel par le développement des compétences d'ordre social. Même si [coopérer] n'était pas au programme, on est tous passé par là. Il est difficile de dissocier les apprentissages sociaux de l'école.*

Le programme de formation table sur cette propension de l'école à susciter des apprentissages sociaux chez les élèves. Celle-ci vise de façon systématique le développement de la compétence à coopérer.

1.2 Compétence à exploiter les technologies de l'information et de la communication

Des discussions relatives à la compétence transversale qui consiste à exploiter les technologies de l'information et de la communication ont permis de considérer cette dernière sous deux angles. Premièrement, les liens qui l'unissent à d'autres compétences transversales ont été examinés et, deuxièmement, son utilisation relativement à l'ouverture sur le monde a été analysée.

Une hiérarchie concernant l'ordre de préséance des compétences transversales a été ébauchée. Pour certaines personnes, la compétence relative à l'exploitation des TIC, dont la pertinence n'a nullement été mise en doute, est sollicitée en réponse à un besoin de communiquer et relève de la compétence à communiquer. Alors que pour d'autres, l'exploitation des TIC ne constitue pas une fin en soi mais plutôt un outil au service des autres compétences transversales pour en faciliter leur développement. Dans le monde actuel où l'informatique envahit les sphères du travail et de la vie personnelle, les compétences comme « résoudre des problèmes », « exercer son jugement critique » ou encore « mettre en œuvre sa pensée créatrice » sont souvent exploitées en ayant recours aux TIC.

Les TIC constituent une ouverture sur le monde à condition de pouvoir les utiliser efficacement et activement. *Les TIC sont difficiles à travailler avec les profs. Elles présentent un aspect interactif, une interaction entre l'ordinateur et soi; cela change [la] vision du monde. Le virtuel bouscule [les] valeurs. Il faut aller plus loin, plus en profondeur, les TIC nous amènent à avoir une autre vision du monde, si ce n'est pris que comme un moyen, on ne l'exploite pas à sa juste valeur.* Grâce aux TIC, les enseignants et enseignantes reçoivent l'information de façon active. Ceux-ci doivent agir ou passer à l'action pour profiter des possibilités offertes par les outils informatiques et utiliser des ressources qui dépassent leur environnement immédiat afin de s'ouvrir sur le monde. Cette ouverture peut mener à une confrontation des idées et des croyances qui débouche sur un approfondissement de l'information et sur une nouvelle lecture du monde.

2. Le développement des compétences transversales

Le développement des compétences transversales est maintenant abordé selon différentes dimensions. L'émergence de ces compétences dans des contextes formels et non formels, l'accompagnement de ce développement, le parcours des personnes accompagnées et les caractéristiques des contextes favorisant leur développement sont exposés.

2.1 Émergence des compétences transversales dans des contextes formels et non formels

Au moment de relever des apprentissages scolaires utiles à la vie de tous les jours, les réactions suivantes ont été observées chez des membres de personnels scolaires au regard de l'origine des apprentissages et du nombre de ceux-ci. Certaines personnes estiment que leurs apprentissages à cet égard auraient eu lieu durant les années de formation du primaire, comme si tout ce qu'elles avaient appris à l'école au regard des compétences transversales relevait presque uniquement de cet ordre d'enseignement. Les expériences vécues au cours du primaire semblent donc particulièrement marquantes. Une personne accompagnée s'exprime à ce sujet : *Je ne voyais que les apprentissages que j'ai faits au primaire. Il semble que ce qu'on a appris à l'école primaire nous revient davantage [peut être parce que] c'est là que se développent nos valeurs, notre milieu social.* Quelques personnes constatent que des apprentissages significatifs se sont réalisés également dans des contextes non formels, comme les centres de loisirs ou les mouvements de jeunesse. Ces contextes complètent ainsi l'action de l'école au point de rendre difficile, pour les personnes qui les ont fréquentés, la clarification de ce qui relève de contextes formels et ceux qui sont non formels. Un des propos souligne : *Je venais d'un milieu défavorisé et nous allions [dans un centre de loisirs] alors je ne sais plus si je l'ai appris à l'école ou [dans ce centre]. C'est pareil pour les scouts et autres organisations; est-ce là que nous avons appris ce qui nous reste maintenant ou à l'école ?*

À une question leur demandant de préciser au moins trois apprentissages pertinents liées aux compétences transversales et réalisés à l'école, plusieurs personnes y ont répondu avec difficulté. Elles s'étonnent du petit nombre d'apprentissages relevés au point de s'interroger sur le rôle de l'école. Écoutons l'une d'elles : *Je n'aurais pas pensé que ça donnerait cela ! Est-ce nécessaire d'aller à l'école durant dix-sept ou dix-huit ans si on a de la difficulté à retenir trois choses ? Ceci ne vient-il pas bousculer les valeurs formelles de l'école?* selon une autre personne. L'intégration des compétences transversales à la pratique professionnelle et à la vie personnelle pourrait être un facteur qui expliquerait la difficulté à repérer des apprentissages pertinents.

Dans les faits, parmi les apprentissages mentionnés, peu sont liés aux compétences d'ordre intellectuel, telles qu'exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice. De même, la compétence d'ordre méthodologique qui consiste à exploiter les technologies de l'information et de la communication est également peu relevée dans les apprentissages mentionnés. Il semble que les apprentissages relevant des compétences transversales d'ordre social sont plus souvent cités. Cependant, elles ne sont pas nécessairement spécifiques à la coopération telle que définie dans le PFEQ.

2.2 Accompagnement du développement des compétences transversales

Le développement des compétences est un processus évolutif et continu qui induit des changements progressifs dans les pratiques. Ce processus s'échelonne sur une période de temps plus ou moins longue à la mesure des changements recherchés. Il n'est donc pas étonnant de constater que l'accompagnement de personnels scolaires pour le développement de leurs compétences professionnelles est un processus qui prend du temps.

Cet accompagnement amène les personnes accompagnées à mobiliser leurs ressources internes et à rechercher des ressources externes. Pour ce faire, les situations d'apprentissage proposées incitent les personnes accompagnées à utiliser ces deux types de ressources pour cheminer avec assurance dans l'appropriation d'une compétence. À cet égard, un besoin est créé et reconnu chez la personne accompagnée afin de l'encourager à aller de l'avant dans sa démarche d'appropriation de compétences. Pour susciter l'émergence du besoin de certaines ressources, *il faut avoir créé le besoin d'aller vers de nouvelles ressources ou vers la mobilisation de ressources. La personne doit prendre conscience qu'il lui faut acquérir de nouvelles ressources ou en mobiliser pour répondre à la situation.*

Le PARF a permis de mettre en exergue des problèmes liés directement à la mise en place du PFEQ. Parmi ces problèmes, on peut mentionner la construction de connaissances dans une logique de développement de compétences, la mise en place d'une organisation scolaire par cycles d'apprentissage, des personnels scolaires qui assument des rôles différents et qui ont à développer de nouvelles compétences professionnelles. Le point de vue suivant vient le confirmer : *les personnes que j'accompagne sont dans un processus de développement de compétence* tout en ayant à développer des compétences chez les élèves. La deuxième difficulté est vécue par certaines écoles qui peinent à instaurer une formation orientée vers le développement des compétences. Plus précisément, *l'accompagnement [...] auprès des enseignants ne s'inscrit pas dans une perspective de développement de compétences.* Dans ce contexte, il est difficile de mettre en place une formation professionnelle.

2.3 Parcours des personnes accompagnées

Des apprentissages ont été relevés et réalisés. Bien que les commentaires diffèrent d'une personne à l'autre, il est possible de relever un certain nombre de ressemblances et une certaine régularité dans les différents parcours. Sur le plan conceptuel, deux dimensions ressortent des propos des personnes accompagnées, à savoir le recours à des processus cognitifs pour évaluer la qualité de leur travail et le contrôle de leurs actions.

Des transformations se manifestent chez les personnels accompagnés au regard des processus cognitifs utilisés, comme l'analyse, l'évaluation, la précision d'intentions et l'utilisation de stratégies comme l'expérimentation et le suivi. Une personne observe *des gens analyser leur processus, nommer leurs prises de conscience, des gens qui s'engagent à expérimenter, des personnes qui se donnent des défis suite à leurs prises de conscience et d'autres qui désirent avoir un suivi.* L'évaluation du travail s'effectue grâce à plusieurs processus cognitifs. Tout d'abord, il s'agit de dresser le bilan de ses réalisations en précisant les causes de ses réussites ou de ses insuccès. Les attributions ainsi effectuées débouchent sur des ajustements appuyés sur

l'expérience laquelle va au delà de l'intuition. Grâce à cette démarche réflexive, la personne accompagnatrice autorégule ou contrôle son action ce qui lui confère un plus grand pouvoir. La tâche réalisée dans le PARF *permet de faire le portrait de ce que l'on fait [...] d'identifier dans ce que l'on fait ce qu'on fait de bien. [...] Cela nous permet [...] de cibler sur quoi faire porter notre regard en terme de réajustements ou d'ajouts [et] d'aller au-delà de l'intuition en cherchant à analyser pourquoi telle chose a bien fonctionné alors qu'une autre a été plus difficile. Cela contribue à donner du contrôle sur [ses actions]; cela donne du pouvoir sur l'action.*

Ce contrôle des actions amène la personne accompagnée à cheminer en fonction d'un fil conducteur qu'elle s'est donnée dans le but de mieux jouer son futur rôle d'accompagnatrice auprès de ses élèves. À l'aide de situations d'accompagnement, les divers éléments de sa réflexion convergent vers la mise en œuvre d'interventions qui concrétisent une intention précisée au départ et qui s'intègre dans une construction porteuse parce que fondée sur l'action. En voici l'illustration : *J'ai l'impression d'être toujours dans la même construction, d'intégrer des morceaux. Je ne suis pas dans une conceptualisation qui est détachée de mon action. [...] Je sens que je suis dans une démarche, dans un cheminement dans lequel ce temps de conceptualisation contribue à m'aider à mieux jouer mon rôle de personne accompagnatrice.*

Les deux dimensions explorées mettent en évidence des pratiques prometteuses et des gestes d'accompagnement favorisant le développement des compétences chez les personnels scolaires. Les contextes qui permettent ce développement seront maintenant décrits.

2.4 Caractéristiques des contextes favorisant le développement des compétences transversales

Deux questions orientent la réflexion au regard de l'accompagnement au développement des compétences. Quel devrait être le niveau de développement de la compétence chez la personne accompagnatrice pour favoriser un développement optimal chez la personne accompagnée ? Et dans l'accompagnement, les compétences mises en œuvre sont-elles maîtrisées ou bien en cours de développement ? Ces deux questions sont traitées successivement avant d'aborder les pratiques qui favorisent le développement des compétences.

2.4.1 Développement des compétences chez la personne accompagnatrice

La personne accompagnatrice devrait avoir développé elle-même des compétences transversales. En effet, pour mieux identifier le cadre d'utilisation de ces compétences et se rendre compte de leur utilité, il importe de les avoir développés soi-même. De plus, pour avoir vécu elle-même la lente progression du développement d'une compétence, la personne accompagnatrice peut cerner avec une plus grande acuité l'état de son développement chez la personne accompagnée. Elle est également en bonne position pour guider cette dernière dans son cheminement après en avoir affronté elle-même des obstacles. Ainsi s'expriment des participants et participantes à ce sujet : *On n'a pas le choix, de telles compétences sont à développer chez soi aussi. Cela va de soi pour mieux comprendre ce qui se passe chez la personne accompagnée. [Leur développement] n'est pas un but en soi, mais [on devrait] cependant avoir un regard sur [leur] processus de développement. Par contre, en avoir développées [soi-même] aide à se rendre compte de ce qu'on est en train de développer et à quoi cela sert.* La prise de conscience de son propre niveau de développement des compétences transversales a ainsi été reconnue comme étant importante,

voire même indispensable. Cette prise de conscience est favorisée par la pratique réflexive, c'est-à-dire la réflexion sur et dans l'action qui débouche sur une régulation et un ajustement de ses pratiques pédagogiques et professionnelles.

Par ailleurs, l'accompagnement peut se faire dans les deux directions. La personne accompagnatrice a généralement une longueur d'avance sur le groupe qu'elle accompagne. Par contre, les réflexions d'une personne ou des personnes accompagnées ainsi que les expériences qu'elle vit pourraient faire avancer la personne accompagnatrice dans le développement de ses propres compétences.

2.4.2 Compétences et développement de compétences

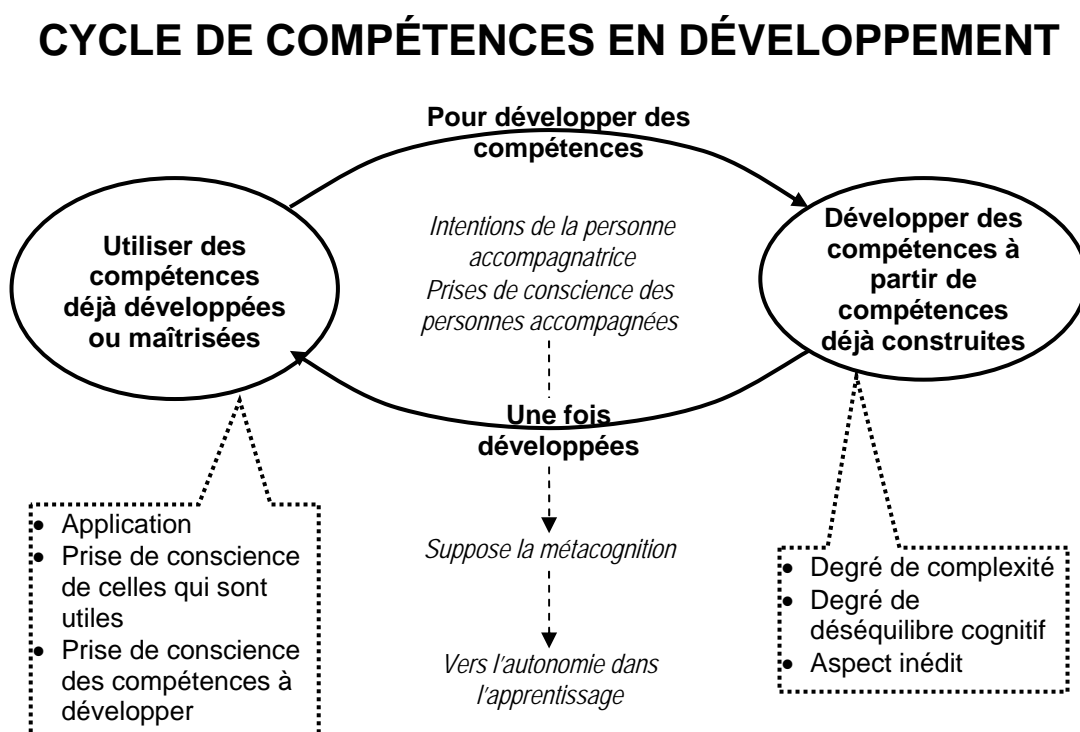
Il convient maintenant d'ouvrir une parenthèse pour clarifier le concept de développement de compétence. D'emblée, mentionnons qu'une compétence n'est jamais entièrement maîtrisée chez une personne peu importe son âge, ses connaissances, ses habiletés ou son expérience. En effet, une compétence peut se développer à chaque fois qu'un nouveau contexte exigeant une action originale se présente. Cette ouverture sur une compétence en développement repose sur l'impossibilité de déterminer tous les contextes d'utilisation que le développement d'une compétence peut exiger. En contrepartie, une personne peut mobiliser correctement et à bon escient certains des éléments qui font partie de ses composantes. Dans ce cas, on peut penser que cette personne maîtrise jusqu'à un certain degré la compétence. En conséquence, afin de faire ressortir l'aspect dynamique de l'appropriation d'une compétence, il est approprié de parler de compétence en développement. Une compétence est en développement lorsqu'il y a progression dans la maîtrise de ses composantes d'une compétence et que le degré de complexité des composantes sollicitées est croissant selon l'aspect inédit de la situation.

Le développement d'une compétence consiste à mobiliser des ressources, comme des connaissances et des habiletés, plus ou moins maîtrisées. Si des éléments de composantes sont relativement maîtrisés, cela veut dire que les individus sont au stade d'utilisation d'une compétence pour en compléter la maîtrise. L'utilisation d'une compétence peut se définir comme l'application de connaissances construites et d'habiletés « maîtrisées » permettant de réaliser une tâche ou une production, tandis que le développement d'une compétence fait référence à l'idée de progression dans l'appropriation de celle-ci. Dans le cadre de la mise en œuvre d'un changement, les personnes visées progressent vers l'appropriation d'une compétence et explorent un terrain qui leur est nouveau, de sorte que le développement d'une compétence revêt un niveau de difficulté plus grand que son utilisation. Ainsi, dans le contexte où le développement d'une compétence n'est jamais entièrement complété puisque toujours en progression, l'utilisation d'une compétence donnée fait référence à son degré d'appropriation tout en considérant la prise de conscience de ses forces et difficultés au regard de celle-ci. Le développement de compétences est stimulé par des déséquilibres cognitifs ou des obstacles qui sèment des doutes, des questionnements et mènent à des essais. De plus, ce développement se fait dans l'action pour faire face à diverses situations, ce qui accroît l'autonomie des personnes accompagnées (Lafortune, 2004d).

Utiliser des compétences déjà passablement maîtrisées contribue à les consolider et à accroître le sentiment d'efficacité aux plans personnel et professionnel. Toutefois, pour cheminer dans l'appropriation d'une compétence, des interventions précises à cet effet sont à penser et à proposer aux personnes accompagnées. En effet, placer celles-ci dans des contextes propices au

développement de compétences n'est pas suffisant. Cela s'ajoute, d'une part, à la prise en compte du niveau de développement de cette compétence et, d'autre part, au passage à l'action qui permet de progresser dans l'appropriation de cette compétence... Demander par exemple à des personnes accompagnées de présenter oralement la description d'une tâche à réaliser dans leur travail quotidien place ces personnes en situation d'explicitation de leur action. Pour mener à la réflexion sur ses pratiques, ces présentations peuvent être suivies de questions de clarification ou de rétroactions portant sur les forces et les aspects à améliorer dans les pratiques pour mieux répondre aux orientations du changement. Dans un autre exemple portant sur la compétence à résoudre un problème, des personnes accompagnées sont invitées à expliquer leur solution aux autres, à présenter leur démarche et leurs processus cognitifs tels que des remises en question, des ajustements et des interrogations, et à comparer leur solution à celles d'autres personnes. Dans ces deux exemples, il peut y avoir confrontation; c'est-à-dire remise en question des pratiques exigeant des explications qui précisent en quoi ces pratiques s'inscrivent dans les orientations du changement.

Cette réflexion portant sur les concepts de développement et d'utilisation des compétences est fondamentale. En effet, elle mène à repenser la façon d'élaborer des situations d'accompagnement et de les utiliser dans l'action. La figure ci-dessous, qui porte sur le cycle de compétences en développement, met en lumière l'articulation de l'utilisation et du développement des compétences (Lafortune, 2004d, p.290).



Lafortune (2004d, p.290)

Bibliographie

- Archambault, J. et C. Richer (2002). « Comment aider les élèves à développer des compétences ? Table ronde de personnes-ressources dans le domaine de l'apprentissage », *Vie pédagogique*, 123, p.18-21.
- Arpin, L. et L. Capra (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel : une pratique d'accompagnement centrée sur la personne de l'enseignant en développement de compétences professionnelles*, Montréal : Chenelière-éducation.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Éditions Labor.
- Bosman C., F-M, Gérard et X. Roegiers (dir.) (2000). *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Échelles des niveaux de compétence, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (1999). « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? », *Pédagogie collégiale*, 12(3), p.14-17.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.
- Québec français (2002). Dossier : « L'approche par compétences et la réforme de l'éducation au Québec », 119(automne), p.24-53.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Vie pédagogique (2000). Dossier : « Les compétences transversales et la réforme de l'éducation au Québec », 1re partie, 116(sept.-oct.), p.9-33.
- Vie pédagogique (1999). Dossier : « Faire acquérir des compétences à l'école primaire et secondaire », 112(sept.-oct.), p.11-50.