

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

FAMILLE DE SITUATIONS 10
Leadership d'accompagnement
Présentation générale de la famille de situations

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 Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

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

Louise Lafortune

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
SITUATIONS INITIALES	5
ORGANISATION DE LA FAMILLE DE SITUATIONS PORTANT SUR LE LEADERSHIP D'ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	6
SITUATION 1 : RÔLES, TÂCHES ET COMPÉTENCES DE LA PERSONNE ACCOMPAGNATRICE	7
SITUATION 2 : BESOINS, RYTHMES ET ENGAGEMENT DES PERSONNES ACCOMPAGNÉES POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	7
SITUATION 3 : RÉFLEXIONS SUR LES CONCEPTS DE LEADERSHIP D'ACCOMPAGNEMENT ET LE CONCEPT DE COMPÉTENCE	7
SITUATION 4 : ÉCRITURE DES COMPÉTENCES LIÉES AU LEADERSHIP D'ACCOMPAGNEMENT POUR METTRE EN ŒUVRE LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : UN APPROFONDISSEMENT ÉTALÉ SUR PLUSIEURS RENCONTRES.....	8
SITUATION 5 : DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LIÉES AU LEADERSHIP D'ACCOMPAGNEMENT POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : VERS UN CHANGEMENT DE PRATIQUES	8
LES ANNEXES	9
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE.....	10
SÉRIE DE TRANSPARENTS.....	10
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	10
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE	11
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE.....	13

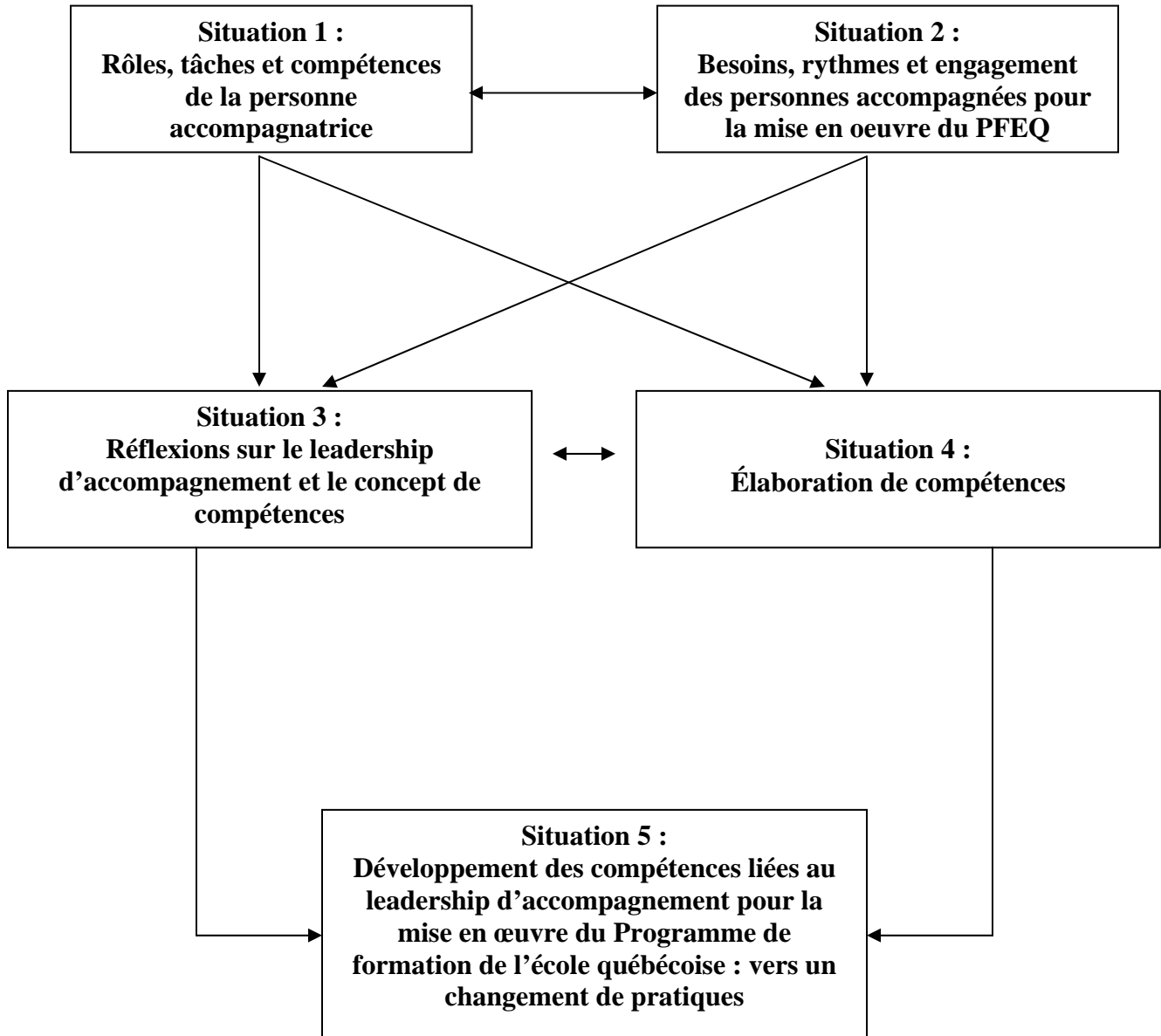


Familles de situations 10 : Leadership d'accompagnement Présentation générale de la famille de situations

Situations initiales

Cette famille de situation comprend deux situations initiales. Après avoir choisi l'une ou l'autre de ces deux portes d'entrée de la famille de situations sur le leadership d'accompagnement, les personnes peuvent soit faire l'autre situation initiale ou passer directement à la troisième ou à la quatrième situation d'accompagnement. Selon le cheminement ou l'intérêt des groupes accompagnés, les situations 3 et 4 peuvent être réalisées dans l'ordre qui conviendra davantage à la clientèle et au contexte d'accompagnement parce que la réflexion sur le leadership d'accompagnement et le concept de compétence peuvent précéder l'élaboration de compétences professionnelles ou encore faire suite à l'écriture de compétences professionnelles pour l'accompagnement. Enfin, avec la situation 5, les personnes réfléchissent au développement de leurs compétences professionnelles pour l'accompagnement.

Organisation de la famille de situations portant sur le leadership d'accompagnement socioconstructiviste²



² Les numéros des situations ne sont là que pour aider aux références dans le texte et non pas comme un ordre dans lequel utiliser les situations. L'ordre de l'utilisation des situations est choisi par les personnes accompagnatrices.

Situation 1 : Rôles, tâches et compétences de la personne accompagnatrice

En période de changement, les personnes sont souvent appelées à réévaluer leurs pratiques ou du moins à minimalement les questionner. Le PFEQ modifie les repères habituels de l'intervention de ceux et celles qui accompagnent les personnels scolaires, car le changement dont on parle ici fait référence non seulement aux contenus des programmes, mais aussi aux pratiques s'y rapportant. L'intérêt suscité pour un programme défini en terme de compétences amène les personnes à poser un regard critique sur leurs compétences professionnelles. Ce regard s'exerce en même temps que les personnes s'approprient ce que veut dire intervenir dans le sens du développement de compétences. Cet aller-retour entre leurs compétences et celles des élèves les amène à mieux saisir la logique des compétences en l'observant à travers l'utilisation et le développement de leurs propres compétences professionnelles. D'ailleurs peut-on penser réécrire le programme, revoir le système scolaire sans renouveler les pratiques pédagogiques des personnes qui le font et le vivent au quotidien ? Au cours de cette première situation, les personnes accompagnées sont sensibilisées aux défis liés aux rôles, tâches et compétences de la personne accompagnatrice. À ce titre, différents éléments renforcent cette perspective, car en plus de faire naître de nombreux besoins de formation dans le milieu scolaire, la mise en œuvre du PFEQ fait réfléchir les personnes qui accompagnent les personnels scolaires sur le rôle et les tâches de la personne accompagnatrice.

Situation 2 : Besoins, rythmes et engagement des personnes accompagnées pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise

La mise en œuvre du programme de formation n'est pas un choix facultatif, mais plutôt un changement prescrit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Son arrivée suppose un changement plus ou moins important selon les expériences, les croyances et les valeurs des personnels scolaires. Au cours de cette deuxième situation se dessine un contexte relatif à la prise en compte des besoins et rythmes des personnes accompagnées afin de mieux évaluer le type de soutien à offrir aux différents milieux. Dans cette situation, sera amené à la réflexion collective ce que veut dire répondre aux besoins et respecter les rythmes d'engagement lorsqu'on exerce un leadership d'accompagnement dans le cadre d'un changement prescrit. Mais alors, comment répondre aux besoins et respecter les rythmes d'engagement sans créer trop de résistances et ne pas nuire au changement ? Cette situation d'accompagnement permet de réfléchir à la façon de combler les besoins, sans nécessairement répondre à tous les besoins, à ce que l'on entend par respecter les rythmes et à ce qu'implique la mise en œuvre du PFEQ.

Situation 3 : Réflexions sur les concepts de leadership d'accompagnement et le concept de compétence

Les idées qui sous-tendent le PFEQ mettent en exergue l'importance. Au cours de cette troisième situation, les personnes accompagnées sont invitées à réfléchir sur les concepts de leadership d'accompagnement et de compétence. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Quelles sont les compétences que les personnes accompagnatrices sont appelées à développer et exercer pour accompagner des personnels scolaires dans l'esprit du nouveau pédagogique ? Cette situation permettra aux personnes accompagnées de se donner une compréhension des concepts de leadership et de compétences et de confronter avec leurs collègues leurs représentations au regard de ces concepts.

Situation 4 : Écriture des compétences liées au leadership d'accompagnement pour mettre en œuvre le Programme de formation de l'école québécoise : un approfondissement étalé sur plusieurs rencontres

L'arrivée d'un programme de formation définie en termes de compétences, les orientations données aux compétences professionnelles dans la formation à l'enseignement, mais aussi le rôle et les tâches dévolues aux personnes accompagnatrices conduisent à une réflexion sur les compétences professionnelles pour l'accompagnement. En effet, pour exercer un leadership pédagogique dans son milieu, les personnes sont appelées à examiner les connaissances, les habiletés, les attitudes et les compétences nécessaires pour accompagner d'autres personnels scolaires à s'engager dans un processus de changement et de mise en œuvre du PFEQ. Dans le cadre de cette quatrième situation, les personnes accompagnées développent leur leadership d'accompagnement pour mieux répondre et anticiper les besoins de formation des personnes qu'elles accompagnent. L'écriture de compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement orienté et de la mise en œuvre du PFEQ permet de mieux saisir le sens donné au leadership d'accompagnement.

Situation 5 : Développement des compétences liées au leadership d'accompagnement pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise : vers un changement de pratiques

Plusieurs compétences professionnelles sont nécessaires pour exercer le rôle de personne accompagnatrice dans un contexte de changement. Il est important, pour une personne accompagnatrice de les développer et de les exercer dans une perspective de développement professionnel. Les personnes accompagnatrices jouent, entre autres choses, un rôle de soutien auprès de différents personnels scolaires (conseillers pédagogiques, directions d'école, personnels enseignants). Ce rôle suppose le développement et l'exercice de diverses compétences professionnelles. Dans ce contexte, les personnes accompagnatrices se questionnent non seulement sur les stratégies propices au développement de ces compétences professionnelles à l'accompagnement en ciblant les connaissances, les habiletés et les attitudes qui guident leurs gestes d'accompagnement, mais elles le font également dans l'intention d'en soutenir le développement chez les personnes qu'elles accompagnent. Les personnes accompagnatrices soutiennent les personnels scolaires qu'elles accompagnent dans leur engagement dans le renouvellement de pratiques pédagogiques. Ce qui suppose entre autres, une pratique réflexive et le développement de compétences professionnelles liées à l'exercice d'un leadership d'accompagnement.

Les annexes

Les annexes se rapportent à l'ensemble des situations et apparaissent dans l'ordre d'arrivée des descriptions des situations de la famille. Une même annexe peut toutefois se rapporter à plus d'une situation. Voici la liste des annexes fournies :

- Annexe 1. Rôles, tâches et compétences ;
- Annexe 2. Rôles, tâches et compétences : aspects cognitif, affectif et social ;
- Annexe 3. Compétences de la personne accompagnatrice ;
- Annexe 4. Réflexion pour faire émerger les compétences de la personne accompagnatrice ;
- Annexe 5. L'accompagnement socioconstructiviste, c'est... ;
- Annexe 6. Analyse des besoins ;
- Annexe 7. Analyse des besoins en lien avec le PFEQ ;
- Annexe 8. Répondre aux besoins, respecter les rythmes et susciter l'engagement des personnes accompagnées pour la mise en œuvre du PFEQ ;
- Annexe 9. Répondre aux besoins, respecter les rythmes et susciter l'engagement dans une perspective d'accompagnement ;
- Annexe 10. Leadership et leadership d'accompagnement ;
- Annexe 11. Distinction entre leadership et leadership d'accompagnement ;
- Annexe 12. Réflexion sur le leadership pédagogique ;
- Annexe 13. Contexte de changement ;
- Annexe 14. Que veut dire exercer son leadership pédagogique ? ;
- Annexe 15. Caractéristiques et moyens liés au leadership d'accompagnement ;
- Annexe 16. Compétences liées au leadership d'accompagnement ;
- Annexe 17. Pratique réflexive et leadership d'accompagnement ;
- Annexe 18. Questions à poser au regard de l'exercice du leadership pédagogique et de la mise en œuvre du PFEQ ;
- Annexe 19. Leadership d'accompagnement : schéma de compétence ;
- Annexe 20. Pistes pour la rétroaction ;
- Annexe 21. Compétences pour l'accompagnement et engagement ;
- Annexe 22. Vos compétences pour l'accompagnement ;
- Annexe 23. Actualisation de ses compétences pour l'accompagnement ;
- Annexe 24. Exercice et développement du leadership pédagogique : compétences et programme de formation ;
- Annexe 25. Compétences professionnelles pour l'accompagnement du changement dans une perspective socioconstructiviste pour la mise en œuvre du PFEQ ;
- Annexe 26. Réfléchir à ses compétences pour l'accompagnement ;
- Annexe 27. Stratégies pour développer ses compétences pour l'accompagnement et celles des personnes accompagnées.

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.

- Section 1. Leadership d’accompagnement : éléments de définition
- Section 2. Leadership d’accompagnement et pratique réflexive
- Section 3. Leadership d’accompagnement et démarche de réflexion individuelle et collective
- Section 4. Leadership des directions d’école

Série de transparents

- *Exercice et développement d’un leadership pédagogique. Dans un contexte d’un changement en éducation.*
- *Leadership d’accompagnement dans le changement. vers des compétences professionnelles.*

Liens avec le Programme de formation de l’école québécoise (PFEQ)

Liens avec le Programme de formation, éducation préscolaire et enseignement primaire³

« Le Programme de formation de l’école québécoise se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences et par l’attention portée à la démarche d’apprentissage. D’une part, il propose une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et, d’autre part, il retient un cadre conceptuel qui définit l’apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs » (MEQ, 2001, p. 4).

Un programme axé sur le développement de compétences

« Privilégier les compétences, c’est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. L’idée de compétence dénote le souci d’initier

³ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l’école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances » (MEQ, 2001, p. 4).

« 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).

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 toutes 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 cycle⁴

« Le programme de formation propose d'offrir aux élèves une formation centrée sur le développement de compétences, où les « connaissances sont construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant. Définie comme un savoir-agir, la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité [...] » (MEQ, 2004, p. 9).

Une formation centrée sur le développement de compétences

« Viser le développement d'un pouvoir d'action éclairé et personnalisé pose les limites évidentes d'une pédagogie de la transmission de savoirs. En ce sens, le concept de compétence retenu pour le Programme de formation appelle un regard différent sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. Définie comme un *savoir-agir*, la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au-delà de celui-ci. Privilégier les compétences, c'est donc inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie » (MEQ, 2004, p. 9).

⁴ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2004). *Programme de formation de l'École québécoise, Enseignement secondaire, Premier cycle*. Québec, Gouvernement du Québec.

Une pratique de la collégialité

« Responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des actions concertées. Tous, membres de la direction, enseignants, professionnels et membres du personnel de soutien, doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle. Le Programme de formation peut constituer, à cet égard, un outil d'harmonisation et de convergence des interventions » (MEQ, 2004, p. 14).

L'école : une organisation apprenante

« Les changements que doit effectuer l'école la rapprochent des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles s'assurent de l'adhésion de tout le personnel à une vision commune, qu'elles font appel au partage d'expertise, à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux talents divers, qu'elles investissent dans la formation continue et qu'elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face » (MEQ, 2004, p. 14)

« L'école a tout intérêt à évoluer dans cette direction, ne serait-ce que pour être cohérente par rapport à sa mission, puisqu'elle doit former des personnes aptes à s'insérer de manière harmonieuse dans ce type d'organisation. La concertation entre enseignants d'une même cohorte d'élèves, le recours systématique à des situations d'apprentissage multidisciplinaires, la mise en commun de ressources et de stratégies, le partage de responsabilités et la recherche de solutions adéquates aux problèmes propres à chaque milieu devraient constituer des bases importantes de la gestion quotidienne de la classe et de l'école » (MEQ, 2004, p. 14)

Un programme qui s'actualise dans une organisation par cycles

« La structure du cycle favorise cette nouvelle manière de se concerter et de gérer avec souplesse les regroupements d'élèves, le temps et l'espace. En proposant un projet de formation à réaliser à l'intérieur d'un cycle, le Programme sollicite la mise en synergie des compétences professionnelles. Grâce au travail d'équipe des enseignants du cycle, les tâches et les groupes peuvent être répartis différemment selon les situations à dénouer et les projets à réaliser, décuplant ainsi les effets de la pratique de la différenciation. Le travail en équipe-cycle permet de détecter et de comprendre plus rapidement les difficultés d'apprentissage et de trouver des stratégies d'intervention efficaces et partagées. Cette prise en charge commune accroît l'efficacité et la cohérence des interventions, et favorise le développement d'une expertise collective » (MEQ, 2004, p. 14).

Les compétences transversales

« Le Programme de formation souligne la nécessité de développer, à un haut niveau, chez tous les élèves, des compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ou de l'ordre de la communication. 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'actualisent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation et profitent de l'intégration 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. Dans un souci de continuité, les compétences transversales sont formulées de façon presque identique à celles du primaire tout en faisant ressortir leur complexification » (MEQ, 2004, p. 15).

Compétences

« Les *compétences* correspondent aux cibles de formation propres à chaque discipline; un schéma illustre leur interaction. Elles sont introduites suivant un cadre de présentation qui est le même pour tous les programmes. Pour chaque compétence, on précise le sens, les composantes, les critères d'évaluation ainsi que les attentes de fin de cycle » (MEQ, 2004, p. 16).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle⁵

Une formation centrée sur le développement de compétences

« Viser le développement d'un pouvoir d'action éclairé et personnalisé pose les limites d'une pédagogie de la transmission des savoirs. Le concept de compétence retenu pour le Programme de formation appelle un regard différent sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. Définie comme un «savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources », la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au-delà, tout au long de la vie » (MELS, 2007, Chap. 1, p. 11).

« Privilégier les compétences, c'est donc inviter le personnel scolaire à se centrer, par delà les apprentissages instrumentaux, sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie. C'est aussi s'inscrire d'entrée de jeu dans une perspective de *transfert des apprentissages*, transfert qui suppose la capacité de réutiliser efficacement, en les adaptant à des contextes nouveaux, les ressources acquises dans la gestion et le traitement de situations antérieures » (MELS, 2007, Chap. 1, p. 12).

Développer la compétence sous tous ses aspects

« La définition de la compétence évoque d'emblée trois aspects : une activité de mobilisation en contexte, la disponibilité d'un répertoire diversifié de ressources et une capacité de retour réflexif sur la démarche de mobilisation comme sur la réorganisation et l'intégration des ressources » (MELS, 2007, Chap. 1, p. 12).

Agir en contexte

« La compétence s'exprime tout d'abord dans l'action efficace et n'est révélée qu'à travers la réalisation adéquate de tâches dans un contexte donné. Elle nécessite, dans un

⁵ 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/programmeFormation> >. Consulté le 22 octobre 2007.

premier temps, une lecture judicieuse des caractéristiques de ce contexte. Le concept de savoir-agir renvoie ainsi à l'idée de *situations* où se développent et se manifestent les compétences et où elles pourront être évaluées. La mobilisation requise commande que la personne compétente prenne en compte les contraintes issues du contexte et ajuste son agir en conséquence. On ne saurait donc parler de compétence sans cette régulation de l'agir » (MELS, 2007, Chap. 1, p. 12).

Le caractère dynamique de la compétence

« Les trois aspects caractéristiques de la compétence ne sont toutefois pas simplement juxtaposés; ils interagissent de façon dynamique. Chacune de ces interactions contribue au transfert des apprentissages.

- L'interaction entre la mobilisation et les ressources se traduit par la réutilisation et la recombinaison des mêmes connaissances, et ce, de multiples façons selon les contextes.
- L'interaction entre le retour réflexif et la mobilisation fait référence à toute forme d'analyse de la démarche, qui permet d'en repérer les forces et les faiblesses.
- L'interaction entre le retour réflexif et les ressources portent notamment sur leur structuration et leur mise en réseau » (MELS, 2007, Chap. 1, p. 13).

Une pratique de collégialité entre intervenants et intervenantes

« Au deuxième cycle du secondaire plus encore qu'aux étapes antérieures, la nécessité de proposer des situations complexes et diversifiées appelle une action concertée de l'ensemble des acteurs. S'ils demeurent responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des représentations partagées et à des actions concertées autour de problèmes à résoudre, de situations à traiter, d'objectifs à atteindre, de moyens à utiliser et de projets à réaliser. Tous les intervenants – membres de la direction de l'école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien – doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective » (MELS, 2007, p. 22).

Évaluer le développement des compétences

« Les compétences sont évolutives, globales et intégratives. Une grande variété d'informations est nécessaire pour déterminer ce qui progresse, stagne ou régresse. Ces données peuvent servir à apporter des ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser les petits et les grands succès des élèves, tout comme les succès pédagogiques des enseignants » (MELS, 2007, Chap. 1, p. 22).

Un programme qui favorise la complémentarité des actions

« Le Programme de formation influe non seulement sur les pratiques éducatives, mais il colore le rôle de chaque intervenant dans le cadre d'une action concertée » (MELS, 2007, p. 23).