

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

**SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT 5**  
**Caractéristiques d'une situation d'apprentissage et**  
**d'évaluation ou d'un contexte qui favorisent le**  
**développement de compétences**

**Louise Lafortune, auteure**

**Direction de l'accompagnement-recherche**  
**Département des sciences de l'éducation**  
**Université du Québec à Trois-Rivières**

**Sylvie Turcotte<sup>1</sup>**

**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>**

---

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

## Remerciements

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

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

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

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

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

Louise Lafortune

## Table des matières

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION .....	6
TYPE .....	7
INTENTIONS.....	7
DÉMARCHE .....	7
SUGGESTIONS D’UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS ET ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE) .....	11
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE .....	11
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L’ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE .....	12
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L’ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE.....	14
ANNEXE 1 .....	17
DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES ET ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES.....	17
ANNEXE 2 .....	18
TÂCHE, SITUATION ET FAMILLE DE SITUATIONS .....	18
ANNEXE 3 .....	19
CONTEXTE, TÂCHE, SITUATION ET FAMILLE DE SITUATIONS .....	19
ANNEXE 4 .....	20
DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES ET ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES.....	20
ANNEXE 5 .....	21
QUESTION DE RÉFLEXION SUR LA TÂCHE RÉALISÉE .....	21
ANNEXE 6 .....	22
CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AUX COMPOSANTES DE L’INTERVENTION DANS LE CADRE DU PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION .....	22
ANNEXE 7 .....	23

RETOUR SUR LES REPRÉSENTATIONS .....	23
ANNEXE 8 .....	24
DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES ET ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES. PERSPECTIVES D'ACTION.....	24
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE .....	25
BIBLIOGRAPHIE.....	29



---

## **Situation d'accompagnement 5: Caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou d'un contexte qui favorisent le développement de compétences**

### **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**

L'approche par compétences sous-tend tout le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Il est important que les personnels scolaires, qui ont la responsabilité de le mettre en œuvre, s'interrogent sur le concept de compétence, mettent en œuvre leurs représentations, les examinent et les confrontent pour plus de cohérence dans les gestes professionnels qu'ils auront à poser. Ce travail de réflexion vise à allier autant théorie et pratique afin de ne pas déstabiliser à outrance les personnes qui oeuvrent dans le milieu et qui sont prises dans le feu de l'action ; dans la turbulence de changements majeurs en éducation. Et qui plus est, ces changements sont prescrits et peuvent être très déstabilisants pour plusieurs. Réussir un juste équilibre entre théorie et pratique aura pour effet de voir les personnels scolaires concernés s'engager davantage dans le renouveau pédagogique, s'investir davantage dans le renouvellement de pratiques pédagogiques

et porter davantage un regard critique à leurs pratiques professionnelles. Ce qui aura comme effet aussi de réellement s'appropriier les idées sous-jacentes du PFEQ et les mettre en œuvre dans leur quotidien. Les situations d'apprentissage et d'évaluation sont une voie prometteuse au développement de compétences. Il importe dans une perspective d'accompagnement de réfléchir aux concepts de tâche, situation et famille de situations afin de mieux se les approprier. Afin de porter un regard éclairant sur ce sujet, cette situation d'accompagnement propose de réfléchir à ces différents concepts, de tisser des liens entre eux et d'examiner en quoi l'utilisation de tâches, situations et familles de situations constitue une façon de faire prometteuse où l'apprenant peut construire ses connaissances et développer ainsi des compétences. Dans cette perspective, les personnes accompagnées sont invitées à examiner de façon rigoureuse et critique le concept de compétence, mais aussi de confronter les représentations qu'elles ont au regard de ce que signifie accompagner le développement de compétences. Pour ce faire, elles auront à s'engager dans des actions dans leur milieu respectif. À partir des pratiques qu'elles mettront en œuvre et de l'accompagnement qui leur sera offert, il sera possible de porter plusieurs regards qui permettront d'examiner, d'analyser et de faire des liens pour éclairer les différents concepts. Des expériences qui seront vécues les personnes accompagnatrices les aideront, par différents moyens, la rétroaction réflexive-interactive, le questionnement, pour ne nommer que ceux-là, à faire des prises de conscience, à se questionner sur leurs propres pratiques, à recadrer les gestes posés. Cette façon de faire est en cohérence avec l'esprit du nouveau pédagogique, elle favorise la compréhension du concept de compétence et de son développement.

### Type

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

### Intentions

- Se questionner sur le concept de compétence et de développement de compétence.
- S'appropriier les concepts de tâche, situation et famille de situations.
- Ressortir les caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou d'un contexte qui favorisent le développement de compétences.
- Mettre en action des tâches ou des situations d'accompagnement favorisant une compréhension partagée du concept de compétence.

### Démarche

#### *Moment de réflexion (annexe 1)*

- Quel sens donnez-vous au concept de compétence ?
- Quel sens donnez-vous au concept de développement de compétences?

Activer les connaissances antérieures des personnes participantes en les invitant, individuellement, à exprimer par écrit leurs représentations au regard des expressions « compétence » et « développement de compétences »

En sous-équipe, inviter les personnes à mettre en commun leurs différentes représentations. Ensuite, en plénière écouter les idées qui ressortent de chaque sous-groupe.

Inviter des personnes à faire une synthèse dans l'action où elles feront ressortir des dimensions importantes des concepts « compétence » et « de développement de compétences »

\*\*\*\*\*

### *Moment de réflexion (annexe 2)*

- Donnez trois mots-clés associés au concept de « tâche ».
- Donnez trois mots-clés associés au concept de « situation ».
- Donnez trois mots-clés associés au concept de « famille de situations ».

OU

### *Moment de réflexion (annexe 3)*

Donnez trois mots-clés ou expressions associés à chacun de ces concepts :

- Contexte
- Tâche
- Situation
- Famille de situations

\*\*\*\*\*

Inviter les personnes à partager en équipe les mots-clés et les expressions retenus puis préparer une organisation (schéma, tableau, liste, dessin, texte, etc.) de ces éléments dans le but de présenter le fruit de la réflexion aux autres. Si des représentations sont difficiles à saisir, profiter de cette situation pour sensibiliser les personnes à la difficulté de saisir ou de comprendre certaines organisations ou schématisations si personne ne peut les expliquer.

Inviter une ou des personnes à faire une synthèse dans l'action ce qui permettra d'apporter un regard différent.

\*\*\*\*\*

Inviter les personnes accompagnées à se regrouper en équipe, puis à s'investir dans la tâche en leur posant des questions telles que (annexe 4) :

- Suite à vos réflexions et à partir des ressources mises à votre disposition, déterminer les caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou d'un contexte d'accompagnement qui favorisent le développement de compétences disciplinaires, transversales ou professionnelles.
- À partir d'un contexte que vous aurez déterminé, associer à ces caractéristiques des moyens et gestes à mettre en place pour accompagner le développement des compétences des personnes accompagnées.

Inviter les personnes à élaborer une séquence d'interventions (entre quatre et huit interventions) ou un projet d'action susceptible de favoriser une construction de sens autour du concept de compétence chez une équipe-cycle, une équipe de collègues, une équipe-école. Porter une attention aux interactions qui ont lieu tout au long de la réalisation de la tâche.

\*\*\*\*\*

Inviter les équipes à échanger entre elles sur leur production. Suggérer de porter un regard critique sur les caractéristiques, moyens et gestes à mettre en place lorsqu'on a à accompagner dans une perspective de développement de compétences professionnelles.

\*\*\*\*\*

Échanger, en grand groupe, sur la démarche de réalisation entreprise par chacune des équipes.

\*\*\*\*\*

Suite aux idées émises inviter des personnes à faire une rétroaction réflexive-interactive qui permettra d'apporter quelques commentaires sur des représentations, le processus qui a été mis en œuvre, les difficultés rencontrées, les moyens mis en œuvre ainsi que sur les étapes qui restent à mettre en place. En questionnant les façons de faire (le pourquoi et le comment) la personne accompagnatrice s'assure de la faisabilité des différentes interventions ou projet d'action. Elle invite ainsi les personnes accompagnées à se questionner, à porter un regard critique et réflexif sur ce qu'elles sont en train de mettre en place.

\*\*\*\*\*

Inviter les personnes à faire une pause réflexive qui leur servira pour faire une mise à distance de ce qui vient de se dérouler. Ce moment personnel leur permettra de mettre en mots des prises de conscience, des questionnements ou de nouvelles idées.

### *Moment de réflexion*

- Qu'est-ce que la réalisation de cette tâche vous a permis de constater jusqu'à maintenant (annexe 5) ?

Réaliser ce moment de réflexion individuellement, puis partager des éléments de réflexion en grand groupe.

\*\*\*\*\*

Poursuivre la tâche globale tout en invitant les personnes accompagnées à poser un regard axé sur l'accompagnement du développement des compétences.

Pour guider la réflexion, individuelle ou collective, à propos des caractéristiques associées aux composantes de l'intervention dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation, utiliser l'annexe 6.

\*\*\*\*\*

Revenir en grand groupe sur les stratégies, moyens ou gestes à mettre en place pour accompagner le développement des compétences des personnes accompagnées.

Faire ressortir ceux qui respectent la cohérence interne du PFEQ, l'intention et le fil conducteur, qui permettent de prendre en compte le contexte d'accompagnement et de connaître le point de vue général des personnes accompagnées. Relever ces moyens et pistes.

*Moment de réflexion (annexe 7)*

- Quelle représentation vous faites-vous maintenant du concept de compétence, de développement de compétences et d'accompagnement du développement de compétences?

\*\*\*\*\*

Procéder à la présentation des productions.

Donner d'abord une intention d'écoute :

- Donner et expliquer deux mots qui émergent suite aux présentations.

Demander aux personnes de prendre note des constats, questions, précisions, commentaires... qui émergent lors des présentations.

Inviter les personnes à partager certains éléments des traces qu'elles ont consignées suite aux présentations. Animer ce partage de manière réflexive-interactive.

Rétroagir suite à ce partage sur la façon dont les personnes ont été placées en interaction et en quoi cette situation constitue une forme de modelage. Cette façon de revenir sur le processus leur permettra de faire des prises de conscience sur l'importance du travail réflexif-interactif.

\*\*\*\*\*

### *Moment de réflexion* (annexe 8)

- Sur quels aspects de mon accompagnement est-ce que je compte mettre l'emphase auprès des personnes que j'accompagne ? Justifier.

Inviter les personnes à porter un regard sur le travail qui a été fait et à réfléchir sur comment sur ce qui a été réalisé peut être transposé auprès des personnels qu'elles accompagnent

### **Suggestions d'utilisation (précautions, prolongements et adaptations jusque dans la classe)**

Une façon de faire est de donner les consignes de présentation des productions dans le but de permettre aux personnes de se concentrer sur l'intention première de la tâche qui est de faire progresser leur compréhension du concept de compétence et d'accompagnement du développement de compétences. Les consignes de présentation ne sont pas toujours liées à la tâche réalisée, mais aux effets de cette tâche sur la compréhension du concept de compétence. Ces consignes font donc référence à d'autres intentions que celles sur lesquelles les personnes s'étaient penchées depuis quelques heures. Cela suppose une insistance sur les consignes de présentation afin que ces dernières soient compréhensibles. Cette présentation amène les personnes à analyser le processus vécu au regard des effets qu'il produit sur le développement de leurs propres compétences.

Afin d'éviter que les équipes présentent le concept de compétence entremêlé du processus, il est souhaitable de demander aux personnes accompagnées de présenter leur expérience en deux temps distincts : 1) le concept de compétence ; 2) le processus qui les a amenées à leurs constats.

### **Liens avec le Programme de formation, éducation préscolaire et enseignement primaire <sup>2</sup>**

« 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 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).

---

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

« 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 cycle<sup>3</sup>**

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.

« [...] En pratique, la question n'est pas tant de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique qui favorisent le développement de compétences [...] » (MEQ, 2004, p. 9).

« La séquence de développement d'une compétence ne va pas du simple au complexe, des parties vers le tout. Elle se construit plutôt en fonction des dimensions multiples d'une situation. Le point de départ pour l'utilisation et le développement d'une compétence se situe dans la globalité du défi à relever et le point d'arrivée, dans une réponse adaptée à la problématique de départ » (MEQ, 2004, p. 10).

### **La régulation du développement des compétences**

« Les compétences sont évolutives, globales et intégratives. Les activités d'apprentissage mises en place pour en assurer le développement ou l'évaluation doivent requérir la mobilisation d'un ensemble de ressources dans des tâches complexes, contextualisées et signifiantes. L'élève doit disposer de suffisamment de temps et d'occasions pour les développer et bénéficier de rétroactions fréquentes. Une grande variété d'informations est nécessaire pour permettre d'identifier ce qui va bien ou ce qui va moins bien. Ces données peuvent servir à apporter des

---

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

ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser dans l'action les progrès, petits et grands, des élèves et les succès pédagogiques des enseignants » (MEQ, 2004, p. 13).

### **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).

### **Contexte pédagogique**

« Le *contexte pédagogique* apporte des précisions disciplinaires aux considérations pédagogiques du présent chapitre du Programme de formation. Différents thèmes y sont abordés, dont la dynamique à établir pour favoriser les apprentissages, le type de situations d'apprentissage à privilégier afin de créer en classe un climat propice au développement des compétences, le rôle de l'enseignant et celui de l'élève. Des suggestions y sont à l'occasion formulées sur les ressources humaines et matérielles à mettre à la disposition de l'élève » (MEQ, 2004, p. 16).

### **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).

### **Pour donner du sens aux apprentissages en français : des familles de situations**

« La maîtrise de la langue s'acquiert à partir de pratiques variées et fréquentes. Pour développer ses compétences, l'élève doit se trouver dans des situations significatives, diversifiées et de complexité variable. L'enseignant doit donc mettre en place des contextes spécifiques d'apprentissage, appelés *familles de situations*, qui permettent à l'élève de donner du sens à ses apprentissages en français » (MEQ, 2004, p. 89).

« Chaque famille offre à l'enseignant la possibilité de créer un grand nombre de scénarios d'apprentissage par la variation de l'un ou l'autre des éléments de la communication (sujet traité, intention poursuivie, destinataire, point de vue adopté, etc.) et des conditions de réalisation de la tâche ou du projet. D'autres facteurs favorisent la diversité en classe : le travail individuel ou en sous-groupe, le mode de diffusion (ex. journal, affiche, présentation multimédia, émission de radio, site Internet, récital), l'obligation ou la possibilité d'utiliser un ordinateur, le temps alloué ou l'échéancier imposé, les outils de référence disponibles ou autorisés, l'accès à la bibliothèque » (MEQ, 2004, p. 90).

« Par ailleurs, le degré de complexité peut varier d'une situation à l'autre. Plus la tâche est complexe, plus elle demande à l'élève d'orchestrer de nombreuses ressources internes et externes et de manier la langue avec précision et finesse. La tâche demandée doit laisser une certaine latitude à l'élève pour l'obliger à déterminer lui-même les étapes de sa démarche et à choisir des stratégies appropriées. L'introduction de contraintes entraîne aussi des exigences particulières [...] » (MEQ, 2004, p. 90).

## **Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle <sup>4</sup>**

### **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 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).

---

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

### *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).

### **Proposer des situations signifiantes et diversifiées**

« Comme la compétence s'exprime foncièrement dans l'agir, une approche par compétences induit le recours à une *pédagogie des situations*. Quelle que soit la dénomination particulière par laquelle on la désigne<sup>4</sup>, une situation se définit toujours comme un dispositif pédagogique qui ouvre un espace d'intervention. Ce dispositif a comme trame de fond une intention pédagogique. Il s'actualise par un ensemble d'activités proposées aux élèves et par un certain nombre de ressources à mobiliser. Toutes les activités ne sont pas du même ordre : certaines sont plus libres et plus ouvertes; d'autres impliquent un but à atteindre et constituent alors des tâches à accomplir. Certaines de ces tâches prennent la forme de problèmes à résoudre lorsqu'elles comportent des obstacles à surmonter. D'autres activités appellent un retour réflexif sur la démarche elle-même ou sur les ressources utilisées » (MELS, 2007, Chap.1, p. 19).

« Destinées à favoriser le développement des compétences et, ultérieurement, à faire le point sur ce développement, les situations doivent tenir compte des trois aspects déjà mentionnés : la mobilisation en contexte, la disponibilité de ressources et le retour réflexif. Cela signifie que la conception des situations doit porter sur l'agencement d'un ensemble d'activités, de tâches et de problèmes signifiants, se préoccuper des ressources internes ou externes requises ou pertinentes, et prévoir des moments d'explicitation, de rétroaction et de régulation sur les démarches construites ou adoptées par les élèves » (MELS, 2007, Chap.1, p. 20).

### **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).

« L'évaluation des savoir-agir suppose le recours aux situations comme dispositifs privilégiés. Ainsi, les trois dimensions de la compétence – mobilisation en contexte, disponibilité de ressources et retour réflexif – servent d'appui à son évaluation. Les situations devraient donner l'occasion aux élèves de démontrer :

- leur capacité à mobiliser efficacement des ressources internes et externes;
- leur maîtrise des connaissances requises, dont des stratégies qui permettent de repérer ou de construire les connaissances qu'ils doivent acquérir;
- leur aptitude à expliciter clairement leur cheminement et les choix qui ont conduit au dénouement de la situation » (MELS, 2007, Chap.1, p. 22).

« C'est dans des situations ouvertes que la mobilisation proprement dite peut le mieux être constatée. C'est là aussi que les élèves peuvent être le plus naturellement amenés à décrire leur démarche. Par ailleurs, les dispositifs connus d'évaluation des connaissances peuvent être mis à profit pour attester de la maîtrise des ressources requises » (MELS, 2007, Chap.1, p. 22).

**Sens de la compétence : se donner des méthodes de travail efficaces.**

« Dans un contexte scolaire, l'élève est appelé à accomplir des tâches diverses telles que prendre des notes, planifier son étude, réaliser un travail ou encore répondre à des questions. De tels savoirs s'avèrent particulièrement importants et peuvent avoir une incidence majeure sur la réussite scolaire. Les situations d'apprentissage proposées à l'école bénéficient largement d'une gestion efficace des tâches. Planifier le travail à accomplir, en gérer la réalisation dans le temps, tenir compte de diverses contraintes, trouver les ressources disponibles, rassembler le matériel nécessaire, etc., sont autant de dimensions qui assurent l'efficacité dans l'accomplissement d'un travail ou d'une activité » (MELS, 2007, Chap.3, p. 13).

**Familles de situations**

« Les familles de situations, introduites dans le programme de français du secondaire, proposent des contextes spécifiques d'apprentissage qui contribuent à donner du sens à ce que les élèves doivent apprendre en classe de français. Elles permettent de tisser plus facilement des liens entre les intentions éducatives des domaines généraux de formation et les apprentissages ciblés » (MELS, 2007, Chap.5, p. 9).

**Lectures suggérées**

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.

**ANNEXE 1**

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

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

*Moment de réflexion*

Quel sens donnez-vous au concept de développement de compétences?

## ANNEXE 2

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

#### **TÂCHE, SITUATION ET FAMILLE DE SITUATIONS**

*Moment de réflexion*

Donnez trois mots-clés associés au concept de « tâche ».

Donnez trois mots-clés associés au concept de « situation ».

Donnez trois mots-clés associés au concept de « famille de situations ».

### ANNEXE 3

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

### CONTEXTE, TÂCHE, SITUATION ET FAMILLE DE SITUATIONS

#### *Moment de réflexion*

Donnez trois mots ou expressions associés à chacun de ces concepts :

- Contexte :

- Tâche :

- Situation :

- Famille de situations :

## ANNEXE 4

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

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

À partir des ressources qui sont à votre disposition, déterminer les caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ou d'un contexte d'accompagnement qui favorisent le développement de compétences disciplinaires, transversales ou professionnelles.

À partir d'un contexte que vous aurez déterminé, associer à ces caractéristiques les moyens et gestes à mettre en place pour accompagner le développement des compétences des personnes accompagnées.

**ANNEXE 5**

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

**QUESTION DE RÉFLEXION SUR LA TÂCHE RÉALISÉE**

*Moment de réflexion*

Qu'est-ce que la réalisation de cette tâche vous a permis de constater jusqu'à maintenant ?

## ANNEXE 6

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

#### CARACTÉRISTIQUES ASSOCIÉES AUX COMPOSANTES DE L'INTERVENTION DANS LE CADRE DU PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION

Les caractéristiques ou précisions amenées ici sont issues de rencontres avec le milieu scolaire et de précisions apportées par la direction du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du PFEQ.

<b>Animation</b>	<b>Formation</b>	<b>Accompagnement</b>
<p>Une préoccupation d'animation vise :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dynamisme</li> <li>• enthousiasme</li> <li>• interaction</li> <li>• écoute</li> <li>• capacité de synthèse pour relancer</li> <li>• utilisation de techniques d'animation</li> <li>• gestion de la discussion (l'expertise relève plutôt des participants et participantes)</li> </ul>	<p>Une formation peut être ponctuelle ou étalée dans le temps ; selon son degré d'étalement, elle permet de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• développer des aspects théoriques et pratiques</li> <li>• faire des liens entre théories et pratiques</li> <li>• fournir des exemples, des explications et des comparaisons</li> <li>• apporter des éléments d'analyse</li> <li>• inciter à tenter des expériences</li> <li>• inciter à l'élaboration de matériel</li> </ul> <p>expliquer et favoriser la compréhension d'une variété d'approches pédagogiques et théoriques</p>	<p>L'accompagnement suppose :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• suivi</li> <li>• soutien</li> <li>• continuité</li> <li>• approfondissement</li> <li>• incitation à un leadership d'accompagnement</li> <li>• respect des rythmes et des besoins dans une perspective de changement</li> <li>• incitation à l'engagement</li> <li>• meilleure connaissance de soi et des personnes accompagnées</li> <li>• développement d'un lien affectif</li> </ul> <p>Selon les perspectives adoptées l'accompagnement peut prendre des formes différentes. Dans le cadre de ce projet la perspective suppose un accompagnement socioconstructiviste qui suppose :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• démarche de coconstruction</li> <li>• souci de susciter des conflits sociocognitifs</li> <li>• préoccupation de former des praticiens réflexifs et des individus métacognitifs</li> </ul>

**ANNEXE 7**

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

**RETOUR SUR LES REPRÉSENTATIONS**

Quelle représentation vous faites-vous maintenant du concept de compétence, de développement de compétences et d'accompagnement du développement de compétences ?

## ANNEXE 8

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

### **DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES ET ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PERSPECTIVES D'ACTION**

#### *Moment de réflexion*

Sur quels aspects de mon accompagnement est-ce que je compte mettre l'emphase afin de favoriser le développement du pouvoir d'action des personnes que j'accompagne? Justifier.

## 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.

\*\*\*

Un certain nombre de concepts importants qui sont intégrés dans le Programme de formation de l’école québécoise (PFEQ) sont définis. Par la suite, l’utilité d’une réflexion portant sur ces derniers est présentée.

Les concepts de développement de compétences, de tâche complexe, de situations et de famille de situations sont abordés par des caractéristiques qui aident à les préciser.

#### 1. Développement de compétences<sup>5</sup>

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 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 convient de parler de compétence en développement. Une compétence, qui se manifeste par la *mobilisation et [la] coordination des connaissances et des savoirs*, est en développement lorsque, grâce à *[un] processus de régulation et d’évaluation*, il y a progression dans la maîtrise de ses composantes selon un degré de

---

<sup>5</sup> Pour plus d’explications, voir le fascicule 2 : Moyens réflexifs-interactifs pour l’accompagnement des pratiques évaluatives et de l’élaboration de situations d’apprentissage et d’évaluation à l’adresse suivante : <http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche> sous la rubrique « Accompagner l’évaluation des apprentissages dans l’école québécoise ».

complexité croissant et en fonction de l'aspect inédit d'une situation. Ce processus est *[mis en œuvre] dans une tâche complexe et signifiante, dans différents contextes.*

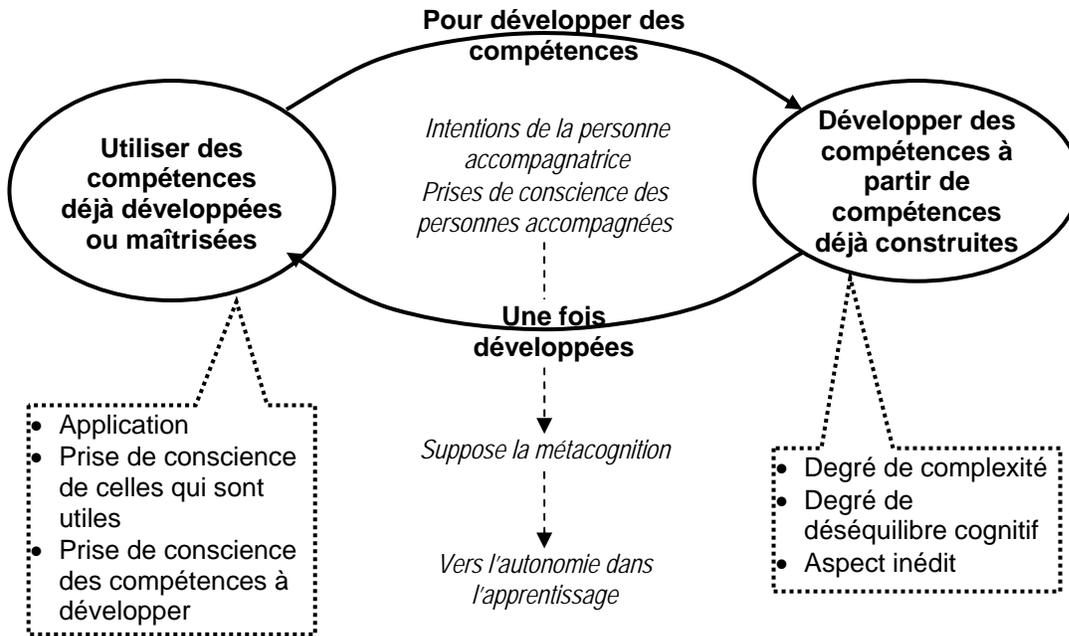
Toutes les compétences ne sont pas ciblées en même temps. Lorsqu'une *compétence est ciblée, d'autres compétences vont être mobilisées sans qu'il y ait un développement conscient.* Il revient à la personne accompagnatrice de cibler *[des] compétences.* À cet égard, elle a la responsabilité d'*aider, de guider, de soutenir, d'outiller et de questionner* les personnes accompagnées afin de les amener à *[mobiliser] des ressources.* Elle favorise *les partages et les échanges avec les pairs, [la] participation dans les apprentissages et la mise en œuvre de conflits cognitifs.*

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).

## CYCLE DE COMPÉTENCES EN DÉVELOPPEMENT



Lafortune (2004d, p.290)

### 2. Tâche complexe

Une tâche complexe est le contexte de travail nécessaire au développement de compétences. *Une tâche requiert l'application de ce qui est connu et l'utilisation des ressources de la situation. Une tâche fait appel à des compétences déjà développées en vue d'une production. Elle peut justifier certaines activités d'apprentissage qui, une fois mises en situation, deviennent signifiantes.*

« [Les tâches complexes] visent la mobilisation de ressources [diversifiées;] elles permettent de solliciter l'ensemble de la compétence (composante et critères) [et] elles permettent d'acquérir de nouvelles connaissances [...]. Les tâches complexes se distinguent par le fait qu'elles amènent l'élève à prendre conscience des ressources dont il dispose, à choisir celles qui sont pertinentes et à les utiliser de manière efficace dans un contexte donné. Ce faisant, les tâches complexes font généralement appel à une ou des compétences. C'est essentiellement sur la réalisation des tâches complexes que porte la reconnaissance des compétences des élèves » (MELS, 2006, p.10).

Par ailleurs, dans certains cas ou selon certaines compétences du Programme de formation de l'école québécoise, il peut arriver que les composantes et les critères d'évaluation ne soient pas tous sollicités dans le cadre d'une tâche. La tâche favorise la mobilisation de connaissances qui, une fois mises en contexte, deviennent des ressources nécessaires ou utiles à sa réalisation (MELS, 2006).

### **3. Situation d'apprentissage-évaluation**

Les situations d'apprentissage-évaluation (SAE) sont le lieu où se construisent des connaissances qui permettent le développement et la manifestation de compétences et celui où elles peuvent être évaluées (MELS, 2006). Elles varient selon les intentions poursuivies et possèdent également une étendue variable selon qu'on y développe et évalue une ou plusieurs compétences d'une même discipline, de plusieurs disciplines ou d'une ou plusieurs compétences transversales. On y réalise une ou plusieurs tâches qui peuvent varier en complexité (MELS, 2006). En combinant de multiples façons les trois composantes majeures du PFEQ, à savoir les domaines généraux de formation, les compétences disciplinaires et les compétences transversales, les enseignants proposent aux élèves des situations complexes et signifiantes, où ils devront mettre des ressources à profit (MEQ, 2004). Enseignant et personne accompagnatrice proposent donc une situation qui regroupe *un ensemble organisé de ressources pour permettre [aux élèves] ou à la personne [accompagnée] de réaliser des tâches en vue d'atteindre un but qu'elle s'est assigné*. La situation facilite le développement d'une compétence, *car une compétence est toujours contextualisée dans une situation*.

Pour ce faire, la situation d'apprentissage *pose un problème dont la solution n'est pas évidente au départ et rend le contexte présent et signifiant à l'élève. [Cette situation] est assez complexe pour exiger l'utilisation par l'élève de plusieurs ressources*. Parmi celles-ci, l'élève *sélectionne celles qui lui semblent pertinentes et utiles*.

### **4. Famille de situations**

La famille de situations est évoquée dans le programme de français, langue d'enseignement, dans les termes suivants. « Pour développer ses compétences, l'élève doit se trouver dans des situations significatives, diversifiées et de complexité variable. L'enseignant doit donc mettre en place des contextes spécifiques d'apprentissage, appelés familles de situations, qui permettent à l'élève de donner du sens à ses apprentissages en français » (MEQ, 2004, p.89). Pour Dumortier (2001, p.266-267), « l'expression " famille de situations " désigne un ensemble de situations présentant des caractéristiques communes relative au contexte, au but, aux informations, à la tâche ». Une famille de situations regroupe donc *des situations qui ont les mêmes finalités, qui peuvent englober les mêmes ressources, les mêmes contenus notionnels en jeu ou faire appel aux mêmes supports à exploiter ou à produire*. Les familles regroupent des situations qui ont *quelque chose de commun qui les unit*.

Une famille de situations vise à faciliter *l'intégration des différentes compétences à l'intérieur d'une discipline et entre les disciplines*. En ce sens, *c'est [à l'aide de] familles de situations que les liens interdisciplinaires peuvent se faire*.

Il est possible de regrouper les situations en fonction de leurs ressemblances respectives, de leur place dans le cheminement d'apprentissage au regard du degré de difficulté ou du développement de certaines compétences. À cet égard, il peut être intéressant d'examiner les aspects suivants :

- les ressemblances et les différences entre les diverses situations ;
- les compétences qui sont susceptibles d'être développées à la suite du traitement d'une ou de plusieurs situations ;
- les ressources anticipées nécessaires au traitement d'une ou de plusieurs situations ;
- le degré de difficulté de chacune des situations à partir de critères établis en équipe ;
- les gestes et actions que les élèves auront possiblement à poser pour réaliser la situation ;
- le niveau de réflexion exigé par chaque situation ;
- les liens avec les compétences transversales et les domaines généraux de formation qui sont susceptibles d'être faits ;
- les connaissances qui pourront être construites en relation avec les savoirs essentiels ;
- les difficultés et les facilités que les élèves risquent de rencontrer.

## **Bibliographie**

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Version préliminaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle.*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles à 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.