

## Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

### Liminaire

**1 Le développement de compétences en éducation et en formation**

Comité de rédaction

**4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

**19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

**40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

**68 Une approche énative du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

**86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

**109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

**126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

**152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

**172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016**

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Éducation et francophonie

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

acelf.ca

Liminaire

## Le développement de compétences en éducation et en formation

Comité de rédaction

Canada



Conseil de recherches en  
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities  
Research Council of Canada

acelf

ASSOCIATION CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

**Liminaire**

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**  
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# Le développement de compétences en éducation et en formation

### Comité de rédaction

La notion de compétence n'est pas nouvelle. L'étymologie fait remonter son origine au XII<sup>e</sup> siècle où le mot *competens* est le participe présent du verbe *competere* signifiant «tendre vers un même point». Au sens figuré, spécialement dans le domaine juridique, ce verbe signifie alors «appartenir en vertu d'un droit». C'est au XV<sup>e</sup> siècle que le néologisme «compétence» apparaît. Il est utilisé, au XVII<sup>e</sup>, dans le sens d'être «capable par ses connaissances et son expérience».

En linguistique, entre 1960 et 1970, la notion de compétence prend une acception particulière avec les travaux sur la grammaire générative de Chomsky. Ces travaux influencent les psychologues du travail qui désirent mieux comprendre le processus de raisonnement dans l'activité du travail afin d'assurer une meilleure formation professionnelle. Cependant, alors que la notion de compétence désigne chez Chomsky un savoir et un savoir-faire généraux, transversaux à toute activité humaine, l'entreprise industrielle utilise ce terme pour désigner des savoirs et des savoir-faire liés à des tâches spécifiques.

Traditionnellement réservée à l'entreprise privée, la formation professionnelle tend, depuis les années 2000, à incomber aux différents systèmes éducatifs. Pour certains, il s'agit non seulement d'un glissement du vocabulaire juridique et managérial au sein de celui de l'éducation, mais également du transfert, du privé au public, des coûts liés à la formation professionnelle. Pour d'autres, les systèmes éducatifs sont tout désignés pour assurer l'enseignement et les apprentissages de toutes et tous, et

ce, tout au long de la vie. Mais, au-delà de l'opinion, que disent les chercheurs qui ont fouillé le concept de compétence?

Ce numéro regroupe des articles qui posent une réflexion plus théorique, mais également d'autres qui s'appuient sur des expérimentations à partir desquelles des résultats sont dégagés. Nous avons ordonné les articles selon leurs préoccupations à l'égard des fondements épistémologiques, du développement, mais aussi des exigences liées à l'insertion de la notion de compétences dans les programmes de formation générale (du primaire et du secondaire) et professionnelle. Une place est laissée aux conditions de l'évaluation des compétences. Enfin, les limites et les risques associés à l'insertion de nouvelles compétences montrent que ces dernières ne peuvent faire fi du contexte dans lequel elles se situent.

Kahn et Rey rappellent que la notion de compétence souffre d'une incertitude épistémologique. L'étude de quelques modèles explicatifs les conduit à exposer l'importance de ne pas considérer seulement l'intention de la personne qui interprète une tâche dans l'interaction entre une situation et son fonctionnement psychique. Il faut aussi s'attarder aux normes sociales afin d'étudier la difficulté liée à l'instabilité d'une compétence pour une tâche du même type mais comportant des aspects différents. Ce cadre paradigmatique prend pour objet la relation entre sujet, situations et normes.

Pépin montre, de son côté, que la philosophie pragmatique américaine, et plus particulièrement l'instrumentalisme de John Dewey, apporterait un éclairage sur le développement de compétences, notamment en milieu scolaire. La conception «deweyenne» de l'apprentissage permettrait de concrétiser la mise en œuvre d'occupations, c'est-à-dire d'activités sociales en classe, afin d'offrir un contexte pédagogique qui donne une direction et un sens aux expériences vécues par les élèves. DeBlois, Barma et Lavallée, quant à eux, utilisent le cadre théorique d'Engeström pour situer le pragmatisme nécessaire à l'interprétation de la notion de compétence. Cette vision systémique conduit à repérer et à interpréter des contradictions dans le système d'activités d'enseignants devant élaborer un enseignement qui vise la compétence à résoudre des problèmes mathématiques chez leurs élèves. Terré, Sève et Saury suggèrent d'autres voies, qui mènent à considérer le concept de l'«énaction» dans la description du développement des compétences. Une caractéristique émerge plus particulièrement de l'ancrage du développement des compétences. Les connaissances seraient ainsi le produit de la compétence en développement, plutôt que l'inverse.

Chauvigné, en s'appuyant sur le concept de «schème» (Piaget, 1967) ouvre de nouvelles interrogations et perspectives pour discuter l'évaluation de la compétence comme organisation adaptative. En constante évolution, les compétences se manifesteraient de manières variées pour s'enrichir selon les activités réalisées. Par conséquent, l'un des défis de l'évaluation consiste à faire le pari de l'extension de

l'organisation de l'activité à de nouvelles situations. Dans ces conditions, l'évaluation devient un jugement sur l'adaptabilité du construit cognitif, alors que la certification des compétences apparaît comme un jugement d'acceptabilité de cette adaptabilité pour un domaine.

De façon plus spécifique, l'étude du processus de construction de savoirs professionnels mène à nouveau à reconnaître l'importance de tenir compte des conditions dans lesquelles se situent les personnes qui développent des compétences, notamment professionnelles. C'est ainsi que Nizet définit les mécanismes par lesquels des enseignants du secteur de l'éducation des adultes attribuent une valeur aux savoirs de formation, mais aussi leur facilité à construire des savoirs professionnels issus de leur expérience au détriment des savoirs professionnels de référence. La mise en œuvre d'une approche par les compétences conduit aussi Lacasse, Renaud, Cantat et Saucier à examiner trois défis à cet égard: définir compétence et approche par compétences dans le contexte de l'éducation médicale; enseigner dans une approche par compétences en transformant les dispositifs de formation pour favoriser le développement des compétences; évaluer les compétences pour en soutenir le développement.

Enfin, pour interroger la notion de compétence, Mottier-Lopez situe sa réflexion dans l'interaction entre la personne en activité et le monde socialement et culturellement organisé. Cette réflexion la mène à reconnaître les dimensions contextuelles sur lesquelles l'enseignant peut agir pour susciter le développement de compétences en salle de classe. Les contraintes et les ressources de l'environnement d'apprentissage, et des pratiques de la classe, sont alors considérées, de même que la relation de structuration réciproque entre l'élève en activité et les aspects agissants des contextes dans leurs dimensions tant circonstancielles que normées.

Enfin, Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin nous sensibilisent à l'importance d'une formation relative à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. L'analyse critique du référentiel à l'enseignement québécois révèle l'absence de considérations concrètes à cet égard et permet d'illustrer les limites et les risques associés à l'insertion de composantes dans le référentiel actuel ou à l'ajout d'une nouvelle compétence.

Le comité de rédaction tient à remercier chaleureusement madame Marie-Françoise Legendre qui a contribué de façon importante à ce numéro.

## La notion de compétence : une approche épistémologique

**Sabine KAHN**

Université Libre de Bruxelles, Belgique

**Bernard REY**

Université Libre de Bruxelles, Belgique

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

**Liminaire**

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**  
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# La notion de compétence : une approche épistémologique

**Sabine KAHN**

Université Libre de Bruxelles, Belgique

**Bernard REY**

Université Libre de Bruxelles, Belgique

## RÉSUMÉ

La notion de compétence souffre d'une incertitude épistémologique : bien qu'on ait socialement besoin de penser que certains individus sont compétents dans un domaine, rien ne garantit absolument qu'un individu ayant accompli une tâche saura accomplir une tâche du même type, mais comportant des aspects différents. L'examen de quelques modèles explicatifs de la compétence rencontrés dans la littérature fait apparaître la difficulté à en rendre compte à partir du seul rapport entre une situation et le fonctionnement psychique de l'individu. Nous conduirons ces analyses en prenant essentiellement des exemples dans le monde scolaire. Pour expliquer que certains individus sont compétents dans un domaine et que d'autres ne le sont pas, il apparaît nécessaire de prendre en compte l'interprétation de la situation par le sujet en fonction d'une visée intentionnelle. Cela nous conduit à proposer, pour expliquer la compétence, un cadre paradigmatique qui prend pour objet la relation ternaire entre sujet, situations et normes.

## ABSTRACT

### The concept of competency: an epistemological approach

Sabine KAHN, Free University of Brussels, Belgium

Bernard REY, Free University of Brussels, Belgium

The concept of competency suffers from epistemological uncertainty: although socially we need to believe that certain individuals are competent in a field, there is no guarantee that an individual who has accomplished a task will be able to perform the same kind of task if it includes different aspects. The examination of some explanatory models of competency encountered in the literature reveal the problem of seeing this based solely on the relationship between a situation and the psychic functioning of the individual. We will conduct these analyses taking examples essentially from the school world. To explain that some individuals are competent in one area and that others are not, it seems necessary to consider the subject's interpretation of the situation in terms of an intentional objective. In order to explain competence, we propose a paradigmatic framework of the ternary relationship between subject, situations and norms.

## RESUMEN

### La noción de competencia: un enfoque epistemológico

Sabine KAHN, Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

Bernard REY, Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

La noción de competencia adolece de una incertidumbre epistemológica: aunque es socialmente necesario pensar que ciertos individuos son competentes en un campo, nada garantiza de manera absoluta que un individuo que haya realizado una tarea sabrá realizar la misma tarea pero comportando diferentes aspectos. El examen de algunos modelos explicativos de la competencia encontrados en la literatura sobre el tema muestra la dificultad de encontrar una explicación tomando en cuenta solamente la relación entre una situación y el funcionamiento psíquico del individuo. Realizaremos dicho análisis esencialmente a partir de ejemplos del universo escolar. Para explicar que ciertos individuos son competentes en un campo y que otros no lo son, es necesario tomar en cuenta la interpretación de la situación que el sujeto realiza en función de un objetivo intencional. Eso nos lleva a proponer, para explicar la competencia, un cuadro paradigmático que tiene por objeto la relación entre sujeto, situaciones y normas.

## INTRODUCTION

L'épistémologie peut être définie de manière diverse. Nous la prendrons ici dans le sens de l'étude critique des savoirs scientifiques: il s'agit d'examiner leur capacité à fournir du réel un modèle représentatif et explicatif acceptable pour la raison et qui, éventuellement, soit fonctionnel pour l'action (par exemple un modèle qui permette d'énoncer des prédictions fiables); il s'agit également d'en décrire le paradigme au sens de Kuhn (1983): objets étudiés ou construits, types de problèmes posés, présupposés sous-jacents. Qu'en est-il, dans ces perspectives, de la notion de compétence?

Partons des formulations de compétences telles qu'on peut les rencontrer dans des référentiels scolaires ou professionnels: savoir construire un texte argumentatif, savoir changer les garnitures de frein d'une automobile, être capable de reconnaître qu'une situation relève d'un traitement mathématique, savoir établir un diagnostic sur un malade, savoir conduire une réunion, savoir utiliser ses connaissances historiques pour éclairer l'actualité, etc. Dans ces formulations, la compétence est chaque fois définie par ce qu'elle rend possible, c'est-à-dire par la performance sur laquelle elle est censée déboucher. Mais ces formulations ne disent rien de la compétence elle-même, c'est-à-dire des démarches nécessaires pour obtenir le résultat désigné, ni de l'organisation mentale de l'individu qui est capable de le produire, ni a fortiori des conditions qui permettraient l'apprentissage de la compétence.

C'est là le signe de ce que la compétence est toujours une réalité inférée: constatant une performance, on suppose qu'il y a, chez son auteur, un quelque chose qui l'a rendue possible, qu'on nomme «compétence». Mais le constat de la performance ne garantit nullement que le sujet sera capable d'accomplir dans l'avenir une tâche du même type, car la première réalisation peut tenir à une convergence de circonstances favorables extérieures à l'individu, voire tenir au hasard. Comme le montrent Soderstrom et Bjork (2015), la performance ponctuelle n'est pas la garantie qu'un apprentissage transférable a eu lieu. La répétition de la performance sur des tâches du même type n'apporte pas de certitude plus grande. D'ailleurs, comme le font remarquer De Ketele et Gerard (2005), seul un nombre très élevé d'accomplissements réussis de la part du sujet permettrait statistiquement d'assurer qu'il en sera toujours ainsi dans l'avenir. Et encore ne s'agirait-il là que d'une certitude statistique et non issue du repérage d'une nécessité rationnellement établie.

Ainsi la valeur épistémologique de la notion de compétence apparaît, sur la base de son usage dans les référentiels, indécise: correspond-elle à une réalité? Il se pourrait bien qu'elle ne corresponde qu'à une croyance, inspirée par les exigences de la vie sociale: pour rendre acceptable la division sociale du travail dans des sociétés de type organique (Durkheim, 1893), nous avons besoin de supposer que des individus qui ont réalisé un petit nombre de tâches d'un type donné (par exemple par la réussite à des évaluations) possèdent la compétence correspondante et qu'on peut leur faire confiance dans l'avenir pour assurer les tâches de ce type.

Dans la manière dont elle est formulée dans les référentiels, la notion de compétence se présente donc comme une caractéristique du sujet, assurant la répétabilité d'un type de performances. Mais cette caractéristique n'est qu'inférée et rien ne garantit que la réalisation ponctuelle d'une performance soit imputable au sujet et aucun modèle explicatif ne permet de valider des prédictions quant aux performances ultérieures.

Pour sortir de cette faiblesse épistémologique, il faudrait pouvoir éclaircir ce qui, au sein du sujet, rend compte du fait qu'il réussit un type de tâches. En nous appuyant sur différentes constructions théoriques rencontrées dans la littérature, nous nous proposons de voir s'il est possible de construire un modèle explicatif d'une telle disposition propre au sujet. Nous prendrons nos exemples de préférence parmi les compétences scolaires, car une institution dont la mission est de permettre aux sujets de construire des compétences est un terrain privilégié pour découvrir en quoi celles-ci consistent.

## PROCÉDURES ET COMPÉTENCES

Toutefois lorsqu'on parcourt les référentiels scolaires de différents pays, on rencontre certains énoncés de tâches qui semblent répondre au problème que nous venons de poser en ce qu'elles semblent apporter l'assurance de la répétabilité: l'accomplissement correct de l'une d'entre elles par un individu offre la garantie que celui-ci saura effectuer toute tâche du même type. Ainsi en va-t-il de tâches telles que «savoir accorder en genre et en nombre l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte», «savoir effectuer une multiplication (ou toute autre opération arithmétique)», «savoir calculer les solutions d'une équation du second degré», «savoir, en anglais, mettre une phrase affirmative à la forme interrogative», etc. Ce qui offre cette garantie, c'est le fait que ces opérations, même si elles portent sur des objets qui diffèrent d'une fois à l'autre (par exemple, les nombres à multiplier changent à chaque fois), sont régies par des règles qui, elles, restent identiques à elles-mêmes pour un type de tâches. Autrement dit, chacune de ces catégories de tâches renvoie à un algorithme.

Mais les dispositions de ce type peuvent-elles être considérées comme des compétences? Dans l'usage le plus courant du mot, on considère comme «compétent» non pas quelqu'un qui est seulement capable d'accomplir des opérations standardisées quand on lui en donne l'ordre, mais quelqu'un qui est capable de choisir lui-même et à bon escient les opérations à accomplir dans une situation non routinière appartenant à son domaine. On ne considérera généralement pas comme compétent un élève qui est capable d'effectuer des opérations arithmétiques quand on le lui demande, mais qui, face à un problème de mathématiques, s'avère incapable de déterminer quels calculs sont nécessaires à la solution.

Or cette conception ordinaire de la compétence semble également faire consensus dans la littérature scientifique (voir, par exemple, Le Boterf, 1994, 1997; Rey, 1996; Perrenoud, 1997; Roegiers, 2000, 2003; De Ketele, 2000; Lasnier, 2000; Legendre, 2001; Beckers, 2002; Jonnaert, 2002; Dolz et Ollagnier 2002; Scallon, 2004; Carette, 2009; Coulet, 2011; Marcoux, Fagnant, Loye et Ndinga, 2014 ; etc.) Même lorsque les chercheurs ont des divergences sur la manière de définir la compétence, ils se retrouvent sur l'idée que celle-ci s'appuie sur des ressources que doit posséder l'individu (ressources parfois définies comme étant des connaissances, des savoir-faire et des attitudes), mais qu'elle exige en outre la capacité de mobiliser parmi elles de quoi faire face à des situations singulières.

La plupart des énoncés de compétences que l'on rencontre dans les référentiels scolaires sont de ce type. Ainsi en va-t-il des énoncés suivants : « Savoir orienter son écrit en fonction de la situation de communication », « Savoir formuler sur ses lectures une opinion écrite ou orale », « Savoir utiliser ses connaissances mathématiques pour résoudre des problèmes », « Saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique », etc. Pour l'exercice de compétences ainsi définies, les opérations automatisées, parfois appelées « savoir-faire », mais que nous préférons dénommer « procédures » pour éviter la polysémie du premier terme, font partie des ressources. Mais aucune de ces compétences ne se réduit à la maîtrise de ces ressources, car chacune exige en outre une mobilisation sélective des ressources qui conviennent. Une enquête menée sur un large échantillon et sur des tâches de français et de mathématiques et des tâches interdisciplinaires à la fin du primaire (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003), fait apparaître qu'une majorité d'élèves n'arrivent pas à venir à bout d'une tâche nouvelle et complexe alors qu'ils maîtrisent les connaissances et les procédures nécessaires à sa réalisation.

Pour ces authentiques compétences, le problème de la répétabilité reste entier : qu'est-ce qui garantit qu'un individu qui sait « orienter son écrit en fonction de la situation de communication » dans une situation le refera dans une autre, alors que les situations de communication écrite sont toutes différentes et qu'on ne voit guère quel algorithme pourrait recouvrir cette infinité de singularités ? Ainsi un modèle explicatif de la compétence par l'existence d'algorithmes dans l'organisation mentale du sujet ne paraît pas adéquat.

Bien entendu, sur un plan strictement théorique, le débat sur ce point reste ouvert, car l'ambition des sciences cognitives est bien de ramener l'ensemble des activités mentales humaines à la mise en œuvre d'algorithmes de « traitement de l'information » ; et les recherches en intelligence artificielle permettent certainement d'avancer dans ce sens. Mais d'un point de vue fonctionnel, on est encore loin d'avoir porté au jour les algorithmes à l'œuvre dans les tâches scolaires telles que celles que nous venons d'évoquer et de pouvoir les enseigner aux élèves. Au demeurant, Chomsky (1968, 1969), critiquant l'explication behavioriste de la compétence linguistique, est conduit à douter que cette compétence (primordiale chez l'être humain et peut-être

au fondement de beaucoup d'autres) ne soit réductible ni à un contrôle par des stimuli externes ni à des mécanismes de traitement de l'information.

Au total, pour le moment, l'acquisition d'algorithmes ne permet pas d'accréditer l'idée de compétence, c'est-à-dire d'une répétabilité de la performance dans des situations ou des tâches toujours singulières.

## L'IDÉE DE TRANSFERT

Les recherches conduites en psychologie cognitive sur le transfert dans la résolution de problèmes sembleraient, à première vue, apporter des explications possibles au fait qu'un individu qui a accompli une tâche d'un certain type puisse réussir une autre tâche du même type.

L'idée sur laquelle reposent ces travaux est que la démarche qui permet de répondre à une tâche ou une situation, une fois acquise par le sujet, pourra être appliquée à toutes les situations de même structure, même si celles-ci diffèrent par de nombreux caractères. C'est justement cette possibilité qu'on nomme *transfert*. Elle implique du même coup que la démarche mentale à l'œuvre dans l'exercice de la compétence puisse se rendre indépendante des contenus, objets ou contextes sur lesquels elle s'exerce.

Or les nombreuses expérimentations faites sur ce point (pour une synthèse, voir Day et Goldstone, 2012) montrent que le transfert ne se produit pas systématiquement. Autrement dit, le fait qu'un sujet mette en œuvre avec succès une démarche dans une situation donnée ne garantit pas qu'il saura l'utiliser dans une autre situation qui pourtant la requiert tout autant. Soit le problème suivant: «Si Catherine va au marché, alors elle utilise sa voiture. Hier, elle a utilisé sa voiture. Peut-on en conclure qu'elle est allée au marché?» Beaucoup de sujets répondront par la négative, appliquant ainsi correctement la règle de l'implication logique et notamment sa non-réversibilité: si aller au marché implique l'usage de la voiture, inversement l'usage de la voiture n'implique pas d'aller au marché (Catherine a pu utiliser sa voiture pour aller ailleurs). Néanmoins, un certain nombre de ces individus pourront ne pas appliquer cette règle de l'implication logique devant la question suivante: «Si Pierre fait la cuisine, alors il utilise un four à micro-ondes. Aujourd'hui, il a utilisé son four à micro-ondes. Peut-on en conclure qu'il a fait la cuisine?» Ils répondront par l'affirmative, estimant que l'usage du four à micro-ondes étant essentiellement culinaire, son utilisation par Pierre à un moment donné est un indice suffisant du fait qu'il a cuisiné.

Pour rendre compte du fait que le transfert puisse ne pas opérer, les psychologues qui ont travaillé sur cette question invoquent le poids du contexte: les singularités de la situation peuvent cacher au sujet sa structure et l'empêcher de saisir qu'elle est

l'occasion d'utiliser la démarche efficace (Day et Goldstone, 2012). Cette explication repose sur la distinction entre les caractéristiques structurelles de la tâche et ses caractéristiques de surface. Les premières sont celles qui sont communes aux tâches entre lesquelles peut s'opérer le transfert (dans l'exemple ci-dessus, c'est la relation d'implication logique entre deux propositions). Les traits de surface, en revanche, sont propres à chaque tâche (dans notre exemple, c'est l'usage de la voiture et le fait d'aller au marché dans le premier énoncé et c'est l'usage du four à micro-ondes et le fait de cuisiner dans le second). Les traits de surface constituent un «habillage» qui peut voiler aux yeux du sujet les caractéristiques structurelles. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, c'est la destination quasi exclusivement culinaire du four à micro-ondes qui peut empêcher certains sujets de voir que le problème posé relève des règles de l'implication logique.

Mais cette explication, qui pourrait à première vue paraître éclairante, vient buter sur une difficulté: qu'est-ce qui fonde en dernier ressort la distinction entre traits structurels et traits de surface (Goldstone et Day, 2012)? Dans notre exemple, sur la base de quel critère peut-on affirmer que la forme d'implication logique qu'ont les énoncés («si...», alors...») est plus «structurelle» que les inférences pratiques qu'on peut tirer du fait qu'un four à micro-ondes est destiné à chauffer des aliments? Tant qu'on n'a pas une réponse justifiée à ces questions, on ne peut expliciter la règle que posséderaient les sujets compétents et qui garantirait la répétabilité de la performance correcte dans toutes les situations ayant cette structure. On voit en outre que cette prééminence structurelle accordée aux règles de la logique formelle serait inopérante pour un grand nombre de compétences scolaires. Ainsi, la compétence de compréhension en lecture met en œuvre des règles manifestement différentes de celles de la logique formelle: pour comprendre un texte, il faut souvent procéder à des inférences qui ne sont pas logiques, mais qui relèvent du sens pratique et de la connaissance du monde.

## L'INTERPRÉTATION DES SITUATIONS ET DES TÂCHES

C'est encore l'idée d'une structure commune à un ensemble de situations qui est au fondement d'une orientation pédagogique apparue à la fin des années 1980 (Noirfalise, 1991) autour de la notion de «famille de situations ou de tâches»<sup>1</sup>. L'idée est que les tâches auxquelles une compétence donnée permet de faire face doivent avoir des caractéristiques qui les apparentent les unes aux autres, autrement dit une

---

1. Y a-t-il une différence entre situation et tâche? Tout être humain est toujours dans une situation. Être confronté à une tâche, c'est être dans une situation, mais une situation particulière: devoir mener une activité en réponse à une consigne généralement formulée sous une forme langagière. Du fait de cette formulation explicite, on pourrait penser que l'exécutant ne risque pas d'avoir de la tâche une interprétation très différente de celle prévue par le concepteur de la tâche. En fait, les psychologues du travail ont montré de longue date (Leplat, 1997) que l'activité de l'exécutant est très différente de ce que prévoit la tâche. On verra plus bas qu'il en va de même pour l'élève en classe.

structure commune. Toutefois, à la différence de ce qu'implique l'idée de transfert, cette structure commune ne correspond pas nécessairement à des règles logiques censées appartenir « par nature » à l'esprit humain. Elles renvoient plutôt à des règles non naturelles, relevant des disciplines scolaires et des objets qui y sont étudiés.

Par exemple, toutes les tâches dans lesquelles est requise la compétence « savoir écrire un texte argumentatif » ont des éléments en commun : le fait de porter sur un texte, production langagière particulière, et le fait d'appeler la mise en œuvre des règles spécifiques au type argumentatif. Ainsi est-il apparu utile que l'enseignant fasse connaître systématiquement aux élèves les caractères spécifiques propres aux grandes catégories de tâches scolaires et qu'en sens inverse, pour chaque nouvelle connaissance introduite, l'enseignant indique dans quel type de tâches celle-ci pourrait être mobilisée. Par exemple, on pourrait préconiser qu'un professeur de mathématiques, lorsqu'il introduit le théorème de Pythagore, fasse découvrir aux élèves que celui-ci peut être utilement mobilisé dans la famille de situations où l'on connaît la longueur de deux côtés d'un triangle rectangle et où l'on veut connaître la longueur du troisième. Ainsi, la notion de compétence ne correspondrait plus à une caractéristique incertaine de certains individus, mais reposerait sur l'apprentissage de règles correspondant à la structure commune de tâches scolaires, règles relevant des différentes disciplines enseignées à l'école.

Ce modèle explicatif de la compétence, malgré son intérêt, trouve à son tour sa limite lorsqu'on constate que certains élèves peuvent connaître une famille de tâches ou de situations et néanmoins être incapables de repérer qu'une tâche donnée fait partie de cette famille. Par exemple, il peut arriver que des élèves aient bien compris la famille de situations dans laquelle on peut utiliser le théorème de Pythagore et que, néanmoins, ils ne repèrent pas que le calcul du côté d'un carré à partir de la mesure de sa diagonale relève de cette « famille », et cela parce que le terme « triangle rectangle » ne figure pas explicitement dans l'énoncé.

Or, ces difficultés révèlent qu'on ne peut construire un modèle viable de la compétence sans prendre en compte un moment décisif de l'exercice de la compétence : le moment de « l'interprétation » de la situation ou de la tâche. Toute situation apparaît avec une multiplicité de caractéristiques. Il en va de même des tâches scolaires, même si, se présentant sous une forme langagière, elles semblent en comporter moins. *Interpréter* la situation ou l'énoncé de la tâche, c'est distinguer dans cette multiplicité de caractères ou d'éléments ceux qui sont « pertinents », c'est-à-dire qui dévoilent la structure de la situation et vont permettre de construire une solution, de ceux qui au contraire sont secondaires.

Cette opération est toujours nécessaire, même lorsque la tâche semble se présenter d'une manière très simple. Par exemple, dans le problème suivant, qui peut être posé en deuxième année du primaire (après l'étude de la soustraction), « Victor possède 7 €. Il veut s'acheter un jouet qui coûte 12 €. Combien doit-il demander à ses parents? »,

les élèves ne peuvent apercevoir une solution qu'en interprétant la tâche, c'est-à-dire en distinguant des éléments secondaires (le fait qu'il soit question d'un enfant, le fait qu'il s'agisse d'un achat et d'un jouet, le fait que l'enfant ait à adresser une demande à des adultes) du seul élément, scolairement pertinent à prendre en compte, à savoir la distance numérique entre 7 et 12.

## LA PLURALITÉ DES INTERPRÉTATIONS

Or, la reconnaissance de ce moment essentiel du fonctionnement de la compétence qu'est l'interprétation de la situation a des conséquences épistémologiques importantes. Celles-ci apparaissent très visiblement lorsqu'on considère des cas d'élèves qui interprètent une tâche scolaire d'une manière qui n'est pas conforme à l'interprétation attendue, sans pour autant être absurde.

Ainsi, sur l'exemple précédent, nous avons observé (Rey, 2014, p. 52-54) une élève qui a donné la réponse suivante: «Victor va demander à sa maman». Un tel énoncé apparaît à première vue comme ne répondant pas à la question (certains enseignants la verraient comme «hors sujet»). Or, le dialogue ultérieur avec cette élève a révélé qu'à ses yeux le problème était d'abord relationnel (choisir celui des deux parents qui serait le plus favorable à l'achat) et qu'ensuite, dans un scénario ordinaire de vie familiale pour un enfant de 7 ans, c'est l'adulte concerné qui dirait de combien il faudrait compléter la somme possédée pour permettre l'achat. On a donc là une interprétation de la situation qui n'est pas celle que l'école attend, mais qui ne peut pas être considérée comme inadéquate dans la vie pratique.

De même, nous avons fait traiter par des élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année du primaire un problème où il s'agissait de calculer le prix de la peinture pour repeindre une salle dont on donnait les dimensions (largeur, longueur, hauteur) ainsi que celles des fenêtres et des portes (Rey *et al.*, 2003, p. 98). Un document authentique, emprunté au catalogue d'un marchand, indiquait le pouvoir couvrant et le prix de différentes peintures. Bien entendu, la majorité des élèves se sont engagés, avec plus ou moins de succès, dans le calcul des aires à peindre, puis dans la détermination de la quantité de peinture et du prix. Mais certains, en nombre non négligeable, ont donné, sous des formulations diverses, des réponses qui consistaient à dire que le mieux serait d'aller acheter un premier pot de peinture et qu'ensuite on pourrait retourner au magasin pour se procurer le complément si nécessaire. Là encore, solution non acceptable scolairement, mais non absurde.

De nombreux autres cas où la réponse apportée par des élèves à des tâches n'est pas conforme à l'attente enseignante, mais pourrait se justifier dans le monde extrascolaire, peuvent être repérés (Bonnéry, 2007; Rey, 2011a), même s'ils ne sont pas toujours aussi visibles que dans ces exemples ni clairement perçus par les enseignants. Ces cas suggèrent un nouveau modèle explicatif de la compétence.

Dans les exemples précédents, des élèves donnent une réponse qui ne correspond pas aux normes scolaires, mais qui n'est pas dépourvue de légitimité. Elle ne peut donc pas être considérée comme une erreur, effet d'une carence ou d'un dysfonctionnement; elle tient plutôt à une interprétation particulière, inspirée par un point de vue différent de celui qui est attendu. Ainsi, sur le problème «Victor», il n'est pas exclu que l'élève observée ait compris qu'on peut obtenir le résultat en effectuant la soustraction. Mais le point de vue qu'elle a sur la situation la lui fait interpréter comme un problème de stratégie relationnelle entre les enfants de son âge et les parents. De même, sur le problème du prix de la peinture, rien n'indique que les élèves qui proposent d'aller acheter une première quantité de peinture ignorent tous comment calculer le prix global à partir des surfaces, mais ils interprètent la tâche sur le mode de ce qui serait le plus commode à faire dans la situation vécue pratiquement.

Ainsi, plusieurs interprétations d'une même situation ou tâche sont possibles et celles qui s'écartent de l'interprétation scolaire peuvent être tenues plus comme l'effet d'une préférence ou d'un type de «préoccupation» (Chenu, 2015), voire d'un choix, que comme le résultat d'une ignorance, d'une erreur ou d'un déficit. En disant cela, nous ne reprenons pas exactement l'idée désormais bien connue selon laquelle il y aurait une «logique de l'erreur» qui s'expliquerait par le fait que l'élève peut avoir, de la tâche qui lui est assignée, une représentation différente de celle de l'enseignant. À nos yeux, il ne s'agit pas d'un problème de représentation, mais de choix d'un point de vue et d'intentionnalité. Ce type de considérations, comme nous le verrons, marque un changement de paradigme dans la manière de concevoir la compétence.

## L'INTERPRÉTATION SCOLAIRE DES SITUATIONS

Peut-on préciser le type d'interprétation des tâches et situations attendu à l'école? Ce «regard instruit» est difficile à déterminer parce que les enseignants, mais aussi les chercheurs en éducation, ont intériorisé ce regard au point qu'ils le jugent «naturel» et qu'ils ne sont pas conscients de sa spécificité. Cependant, l'examen de certaines erreurs d'élèves (celles qui portent précisément sur l'interprétation de la tâche) permet d'en découvrir «en creux» certaines caractéristiques (Rey, 2014; Van Lint, 2015). En voici quelques-unes :

- Pour réussir une tâche scolaire selon les normes de l'école, il importe d'interpréter cette tâche au moyen des savoirs scolaires. Par exemple, si l'on demande, en cours de géographie, d'analyser la photo d'un paysage, on attend des élèves qu'ils expliquent ce paysage en invoquant des causes relevant de la géographie humaine ou physique et non pas qu'ils disent en quoi il réveille des souvenirs personnels. On s'attend donc, d'une manière générale, à ce que l'élève tente d'accomplir la tâche sans faire état de son expérience personnelle, de ses croyances, de sa conviction, de ses émotions ni de considérations pragmatiques.

- À l'école, on attend des élèves qu'ils prennent en charge intellectuellement la tâche dans sa complexité et non pas qu'ils se contentent de repérer dans l'énoncé une donnée à laquelle ils peuvent accrocher une procédure ou une connaissance qu'ils possèdent. Ainsi, dans le problème du calcul du prix de la peinture, certains élèves (là encore en nombre non négligeable), voyant qu'on leur donnait la longueur, la largeur et la hauteur de la salle, ont calculé le volume. Les élèves qui sont coutumiers de ce type de dérive ont généralement une forme de « rapport au savoir » bien identifiée par les chercheurs du groupe ESCOL (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Bonnéry, 2007; Bernardin, 2013). Ils voient l'école non comme un lieu de perfectionnement d'eux-mêmes, mais comme un lieu où il faut d'abord obéir et se mettre en règle avec l'institution; d'où leur effort constant pour trouver, dans les énoncés des tâches, tout ce qui peut ressembler à un commandement d'exécuter une procédure à laquelle ils ont été entraînés. L'école, au contraire, s'attend à ce qu'ils passent de l'exécution de commandements à l'effort pour comprendre des situations.
- Enfin, l'école attend des élèves que leur production langagière (notamment lorsqu'elle est écrite) ait du sens indépendamment des situations particulières qu'ils vivent. Dans la vie courante, les paroles échangées se réfèrent très souvent à la situation que vivent les locuteurs. À l'école, le savoir peut parfois être construit à partir de situations de classe (des mises en activité des élèves), mais il doit aussi progressivement être rendu autonome par rapport à la situation vécue (être décontextualisé) pour constituer un texte dans lequel les phrases tirent leur sens de leur relation mutuelle, plutôt que par référence à des situations vécues. De même, lorsque les élèves ont à écrire un texte (qu'il s'agisse d'une narration, d'un texte documentaire ou d'une argumentation, d'une réponse à un problème mathématique ou scientifique), on attend d'eux qu'ils produisent des textes « autosuffisants », c'est-à-dire qui puissent se comprendre sans référence à des situations particulières.

Cette description, malgré son caractère succinct, fait apparaître que l'interprétation scolairement attendue des situations n'a rien de « naturel ». Elle ne peut être expliquée par le seul fonctionnement de l'esprit humain, mais constitue un ensemble de *normes*, c'est-à-dire d'exigences culturellement ancrées.

Le fait que les compétences scolaires impliquent une saisie des situations en fonction de normes rend incertaine la référence à la notion de schème élaborée par Piaget. À première vue, cette notion pourrait sembler offrir une bonne explication de la compétence (voir Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), car elle se définit comme une organisation invariante de l'activité pour un type de situations, organisation qui peut se modifier lorsqu'une situation ou une tâche résiste à l'action du sujet. Lorsque le schème ne permet pas d'accomplir une tâche, le sujet est conduit à modifier celui-ci selon le mécanisme de l'« accommodation ». Or, dans les exemples que nous avons donnés ci-dessus, ce mécanisme ne fonctionne pas (pour une discussion approfondie,

voir Rey, 2014) : les élèves qui, face au problème du prix de la peinture, proposent d'en acheter d'abord un peu afin de voir ce que cela donne ont le sentiment d'avoir accompli la tâche et n'ont aucune raison de modifier leur schème d'action. Pourtant, ils ne possèdent pas la compétence telle qu'elle est attendue par l'école, car celle-ci ne consiste pas en n'importe quel accomplissement de la tâche, mais en un accomplissement selon certaines normes. Ainsi, la compétence semble devoir être pensée non pas à partir de l'interaction entre un individu et une situation (ou tâche), mais à partir de la relation entre un sujet, une situation et des normes.

## LE PARADIGME DE LA COMPÉTENCE : BILAN CONCLUSIF

Au départ de la présente interrogation épistémologique, nous avons suggéré que, pour donner consistance à la notion de compétence, il fallait porter au jour ce qui, au cœur du fonctionnement mental du sujet, assure la répétabilité de la performance. Nous avons vu que ni les travaux sur le transfert ni ceux sur les familles de situations n'y parviennent complètement. En émettant l'idée que la compétence dépend de l'*interprétation* des situations, il semble que nous n'apportions pas non plus cette garantie. Mais c'est que nous nous situons dans un paradigme dans lequel cette question de la garantie de répétabilité se pose d'une manière nouvelle : il ne s'agit pas de repérer une causalité psychique qui l'assurerait, mais les conditions d'adhésion du sujet à des normes. Les explications traditionnelles de la compétence prennent pour objet le rapport de l'individu à la situation. Les difficultés auxquelles elles se heurtent nous conduisent à proposer un cadre paradigmatique qui prend pour objet la relation entre un sujet, une situation et des normes.

On peut reconnaître dans ce paradigme deux principes fondateurs :

Le premier est que le sujet *interprète* la situation à laquelle il est confronté et que diverses interprétations sont possibles. Il n'existe pas d'objectivité absolue d'une situation (Rey, 2011b). En cela, cette conception rejoint l'un des principes fondamentaux de la réflexion épistémologique moderne (voir, par exemple Bachelard, 1936; Popper, 1973; Chalmers, 1987) qui insiste sur le fait que la réalité est toujours construite. En dépit de l'illusion que nous avons d'accéder directement aux choses dans nos pratiques quotidiennes, la réalité y est reconstruite à travers les traditions, les croyances, les émotions, les préoccupations utilitaires ou encore le caractère tronqué de la perception individuelle. Il en va de même dans la démarche scientifique, où les faits ne sont pas « donnés », mais construits au moyen d'outils méthodologiques et à travers les catégories conceptuelles élaborées dans les modèles explicatifs. De même, dans le cadre du paradigme de la compétence, le sujet, par les éléments de la situation qu'il retient et ceux qu'ils négligent et par la manière dont il découpe sur le continuum spatio-temporel ce qu'il repère à un instant donné comme étant « la situation », construit un objet en fonction de son intention ou de sa préoccupation. Selon que cette intentionnalité rejoint ou non les normes socialement établies dans un secteur d'activité, il sera jugé compétent ou incompétent.

Mais du coup, et c'est le deuxième principe, il faut concevoir le sujet d'une manière particulière. Pour rendre compte du fait qu'un élève peut interpréter la situation d'une manière scolairement conforme ou non, il faut caractériser le sujet non comme un être réagissant à des situations selon des mécanismes préétablis, mais comme porteur d'une intentionnalité (on peut dire aussi d'un projet ou d'une préoccupation) qui consiste à poser des fins et qui lui permet de choisir de se conformer à telles normes ou bien à telles autres. Ainsi, le sujet jugé non compétent dans un domaine n'est pas un individu à qui il manquerait quelque chose ou qui serait affecté d'un dysfonctionnement ou d'une pathologie, mais quelqu'un qui, en fonction d'une intention qui lui est propre, a sur les choses un autre regard que celui qui est attendu.

Cette dernière considération a des enjeux du côté de la «remédiation» (Kahn, 2010). Rendre un élève compétent ne peut se faire sans reconnaître qu'il est habité d'une visée sur le monde, même si celle-ci n'est pas celle qu'on attend. Dès lors, aider un élève en difficulté ne consiste pas à réparer une mécanique qui ne fonctionnerait pas correctement, mais à faire partager à un partenaire humain un regard sur le monde qu'on a des raisons de privilégier. Plutôt que de s'acharner à trouver en lui des caractères spécifiques qui expliqueraient son incompétence, il s'agit de porter attention aux spécificités des savoirs scolaires et de voir en quoi ils appellent une interprétation des situations qui s'écarte de la visée spontanée.

---

## Références bibliographiques

- BACHELARD, G. (1936). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- BERNARDIN, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles: De Boeck.
- BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- CARETTE, V. (2009). L'approche par compétences. *XYZep*, 34, 2-5.
- CHALMERS, A. (1987). *Qu'est-ce que la science?* Paris: La Découverte.
- CHARLOT, B., BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y. (1992). *Écoles et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: A. Colin.

- CHENU, F. (2015). *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. Berne : Peter Lang.
- CHOMSKY, N. (1968). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.
- CHOMSKY, N. (1969). *La linguistique cartésienne*. Paris : Le Seuil.
- COULET, J.-C. (2011). La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.
- DAY, S. B. et GOLDSTONE, R. L. (2012). The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 153-176. doi:10.1080/00461520.2012.696438
- DE KETELE, J.-M. (2000). En guise de synthèse: convergences autour des compétences. Dans C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences?* (p. 187-191). Bruxelles: De Boeck Université.
- DE KETELE, J.-M. et GERARD, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- DURKHEIM, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- GOLDSTONE, R. L. et DAY, S. B. (2012). Introduction to «New conceptualizations of transfer of learning». *Educational Psychologist*, 47(3), 149-152. doi: 10.1080/00461520.2012.695710
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- KAHN, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles: De Boeck.
- KUHN, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- LEGENDRE, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.

- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris: Presses universitaires de France.
- MARCOUX, G., FAGNANT, A., LOYE, N. et NDINGA, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- NOIRFALISE, R. (1991). Connaissances ou capacités. *Repères*, 5, 5-22.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- POPPER, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- REY, B. (2011a). Le savoir entre activité et texte: quelles conséquences pour les élèves et les pratiques d'enseignement à l'école primaire? Dans Ph. Maubant (dir.), *La place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (p. 193-212). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- REY, B. (2011b). Situation et texte dans la pratique de classe. *Recherches en éducation*, 12, 35-49.
- REY, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation: enjeux et problèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et KAHN, S. (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.
- SODERSTROM, R. et BJORK, R. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199.
- VAN LINT, S. (2015). *Jeu et compétences scolaires: comment enseigner les compétences à l'école?* Bruxelles: De Boeck.

## Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey

**Matthias PEPIN**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

**Liminaire**

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**  
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey

**Matthias PEPIN**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Le concept de compétence tire son essence du courant épistémologique constructiviste. Dans cet article, nous montrons que la philosophie pragmatique américaine, et plus particulièrement l'instrumentalisme de John Dewey, permet de fournir un éclairage cohérent sur le développement de compétences, en milieu scolaire en l'occurrence. Chez Dewey, l'enquête, comme mode d'apprentissage spécifique pour dépasser les situations indéterminées qui surviennent dans l'expérience, constitue le support au développement de compétences. En effet, les savoirs acquis au terme des enquêtes doivent être réinvestis dans l'action et servir à la résolution existentielle des situations indéterminées rencontrées. La conception deweyenne de l'apprentissage se concrétise plus avant par la mise en œuvre de ce qu'il appelle des « occupations » comme moyen de conduire l'éducation. Ces « occupations », c'est-à-dire des activités sociales introduites dans le cadre de la classe, représentent alors le contexte pédagogique qui donne une direction et un sens aux expériences à vivre en milieu scolaire et sont également le support au déploiement de processus d'enquête. Nous illustrons le propos à l'appui des résultats de notre recherche doctorale, au cours de

laquelle nous avons documenté les apprentissages réalisés autour de la mise en œuvre d'un magasin scolaire à l'école primaire.

---

## ABSTRACT

### **Developing competencies in elementary school through Dewey's theory of enquiry**

Matthias PEPIN, University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

The essence of the competencies concept is drawn from the constructivist epistemological movement. In this article, we show that the American philosophy of pragmatism, more specifically John Dewey's instrumentalism, provides guidance on skill development in the school environment. For Dewey, enquiry, as a specific learning mode for overcoming indeterminate situations that emerge through experience, supports skill development. Knowledge acquired during the enquiry process should be reinvested in action and used to existentially resolve the unclear situations encountered. Dewey's idea of learning is further realized through the use of what he calls "occupations" as a means of driving education. These "occupations" or social activities introduced in class, become the pedagogical context for providing direction and meaning for school experiences, and are also the starting point for the enquiry process. We illustrate our remarks with support from our doctoral research, during which we documented the learning that took place through the creation of a school store in an elementary school.

---

## RESUMEN

### **El desarrollo de competencias en la escuela primaria en relación con la teoría de la investigación de Dewey**

Matthias PEPIN, Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

La esencia del concepto de competencia proviene de la corriente epistemológica constructivista. En este artículo mostramos que la filosofía pragmática americana, y más específicamente el instrumentalismo de John Dewey, ofrecen una aclaración coherente sobre el desarrollo de competencias en el medio escolar. En Dewey, la investigación, en tanto que forma de aprendizaje específica para rebasar las situaciones indeterminadas que acaecen durante la experiencia, constituye la base del desarrollo de competencias. Efectivamente, los saberes adquiridos al final de las investigaciones deben reinvertirse en la acción y servir para la resolución existencial de situaciones indeterminadas con las que uno se topa. La concepción deweyana del aprendizaje se concretiza más a fondo con la aplicación de lo que él denomina las

«ocupaciones» en tanto que medio para dirigir la educación. Dichas «ocupaciones», es decir, las actividades sociales que se introducen en el marco de la clase, representan pues el contexto pedagógico que otorga una dirección y un sentido a las experiencias que serán vividas en el medio escolar y constituyen asimismo el soporte para el despliegue del proceso de investigación. Ilustramos lo dicho apoyándonos en los resultados de nuestra investigación de doctorado, durante la cual documentamos los aprendizajes realizados en torno a la aplicación de una revista escolar en una escuela primaria.

---

## INTRODUCTION

Le concept de compétence attise les débats depuis plus de vingt ans, particulièrement dans le domaine de l'éducation (Gilbert et Parlier, 1992; Romainville, 1996). Pour les uns, la reformulation contemporaine des curriculums de formation en termes de compétences a notamment permis de repréciser le sens et l'usage des savoirs scolaires (Legendre, 2001), la compétence étant généralement définie comme un savoir-agir en situation fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes (savoirs, stratégies, habiletés, etc.) et externes (outils, artefacts, pairs, etc.) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Dans cette perspective, il ne s'agit pas uniquement pour les élèves d'apprendre un certain nombre de savoirs figés et prédéfinis, mais bien aussi d'en faire usage à bon escient dans une variété de situations qui y font appel. Pour les autres, l'insistance actuelle sur la compétence évoque entre autres un assujettissement de l'école au monde de l'entreprise (Dolz et Ollagnier, 2002), où le concept a initialement trouvé sa pleine expression en se substituant à la définition classique de l'activité professionnelle en termes de qualification et de postes de travail (Dubar, 1996; Le Boterf, 2001). Ces derniers parlent, dans un sens généralement dépréciatif, de la portée utilitariste de la compétence (Crahay, 2006), qui s'opposerait à une vision humaniste de l'apprentissage, caractérisée par une quête désintéressée de savoirs visant la formation d'esprits savants et critiques.

Parmi les tenants de cette dernière perspective critique, d'aucuns estiment qu'à travers le concept de compétence, «la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre» (Crahay, 2006, p. 98), la compétence relevant d'un agir juste en situation. Dans cet article, nous montrerons que ce constat ne renvoie pas à une dimension utilitariste de la compétence, mais bien plutôt à un rapport pragmatique au savoir où la cognition permet d'avancer dans l'expérience, cette dernière étant elle-même finalisée par un objectif à atteindre. Pour ce faire, nous nous appuierons sur la philosophie pragmatique de John Dewey, et en particulier sur sa doctrine pédagogique, dont les apports ont, nous semble-t-il, été négligés dans les

débats entourant le concept de compétence. Nous verrons que le développement de compétences peut être apprécié à la lumière du pragmatisme deweyen, à travers les concepts d'enquête (Dewey, 1938b) comme mode d'apprentissage spécifique et d'occupation (Dewey, 1916/1990; 1938a) comme contexte expérientiel et ressort de l'organisation didactico-pédagogique de la classe. La première partie du texte nous servira à poser les fondements de la conception de l'apprentissage de Dewey. Dans la deuxième partie, ces développements seront illustrés à l'appui de notre recherche doctorale (Pepin, 2015).

## **UNE INCURSION CIBLÉE DANS LE PRAGMATISME DEWEYEN**

Le concept de compétence tire son essence du courant épistémologique constructiviste. La compétence est ainsi habituellement appréciée à l'aune des apports de théoriciens comme Jean Piaget, Lev Vygotski ou encore Ernst von Glasersfeld (Legendre, 2004). La philosophie pragmatique américaine, dont les principales figures de proue sont Charles Sanders Pierce, William James, John Dewey et George Herbert Mead (Deledalle, 1971), a de ce fait été largement ignorée dans les diverses conceptualisations contemporaines de la compétence. On peut sans doute attribuer cette mise à l'écart du pragmatisme à l'accueil mitigé qu'il reçut au-delà des frontières américaines (Schmitt, 2010), notamment chez Durkheim (Clavier, 2008) et Piaget (Kolb, 1984). Nous verrons pourtant que le pragmatisme, qui peut être rangé dans la grande famille constructiviste (Garrison, 1995, 1998), permet de fournir un éclairage cohérent et complet sur l'idée de développer des compétences, en milieu scolaire en l'occurrence. Dans cet article, nous concentrerons notre propos sur le pragmatisme de John Dewey, ce dernier ayant toujours eu à cœur d'opérationnaliser ses idées philosophiques au domaine de l'éducation. S'il y a assurément beaucoup à dire pour réussir à cerner toute la complexité de la pensée de Dewey, qui a produit une œuvre vaste et riche, ce court texte s'appuiera sélectivement sur ses écrits qui relèvent de ce que certains nomment sa doctrine pédagogique (Tsui-Chen, 1958).

### **La notion d'expérience chez Dewey : entre continuité et transaction**

John Dewey (1859-1952) a produit un système philosophique complet dont le cœur est constitué par sa philosophie de l'expérience. Chez Dewey, contrairement au sens commun, l'expérience ne se limite pas à un savoir accumulé au fil de la vie, mais renvoie plutôt à l'expérience présente, l'expérience « expérientielle », comme le dit Hétier (2008). Dewey (1906/2005) définit ainsi l'expérience comme l'ensemble constitué par l'action et ses conséquences. Saisir en profondeur cette notion d'expérience appellerait un travail beaucoup plus rigoureux (Deledalle, 1967), mais il est possible de l'étayer brièvement à l'appui de deux grands principes énoncés par Dewey (1938a), ceux de continuité et de transaction.

Le principe de continuité de l'expérience stipule que toute expérience présente retire quelque chose des expériences passées et modifie, d'une façon ou d'une autre, la qualité des expériences futures : il y a continuité expérientielle. Il importe de saisir que, pour Dewey (1938a), toute expérience n'est pas nécessairement éducative. La qualité éducative de l'expérience est de ce fait déterminée par deux éléments : son aspect agréable ou désagréable immédiat, d'une part, et son influence sur les expériences futures, d'autre part. Le principe de continuité deweyen permet ainsi d'affirmer que l'expérience éducative est orientée vers une croissance continue. Dans cet esprit, l'éducation est sa propre fin.

Le second principe, celui de transaction, implique une prise de conscience de l'aspect équivalent, dans toute expérience, des conditions internes de l'individu (ses possibilités présentes, ses champs d'intérêt, ses besoins, ses intentions) et contextuelles<sup>1</sup> de l'environnement (faits, relations, objets, personnes). Considérées dans leur interaction, conditions internes et externes forment la situation dans laquelle l'expérience prend place (Dewey, 1938a, p. 39). Dans cet esprit, une expérience est invariablement le fruit d'une transaction entre un individu (ou un groupe) et ce qui constitue son environnement à un moment donné. Pour Dewey, il n'existe pas de sujet d'étude ni de méthode qui soient intrinsèquement ou culturellement bons pour la discipline mentale. Aussi utilise-t-il le principe de transaction, sur le plan éducatif, pour relever la nécessité d'adapter les expériences qui se veulent éducatives aux conditions internes des apprenants. Celui dont l'expérience est plus grande, l'éducateur en milieu scolaire en l'occurrence, a dès lors la responsabilité de sélectionner et d'arranger les conditions externes de l'environnement pour les adapter non seulement aux capacités présentes des apprenants, mais également à leurs intérêts. L'objet de cet arrangement des conditions externes n'est pas de restreindre les inclinations spontanées des apprenants, mais bien plutôt de s'assurer que les transactions avec l'environnement conduisent effectivement à une croissance continue ou, autrement dit, qu'elles permettent la continuité de l'expérience. Continuité et transaction apparaissent ainsi comme les deux fondements indissociables de l'expérience éducative.

Plus avant, le principe de transaction est utilisé, sur le plan psychologique<sup>2</sup>, pour dépasser une vision de l'interaction comprise comme une réponse de l'organisme à un stimulus de l'environnement; vision qui donnera naissance au behaviorisme « méthodologique » de Skinner (Garrison, 1995) et à son pendant éducatif, l'approche par objectifs (Legendre, 2004). Dewey ne nie pas qu'il existe des stimuli, des sensations et des réponses; ce qu'il critique, c'est l'aspect linéaire de cette vision. Il lui préfère une représentation plus fonctionnelle, en spirale, où ce qui constitue le stimulus

- 
1. Dewey parle indistinctement des conditions objectives, externes ou environnantes (*objective, external, environing ou surrounding conditions*), que nous traduisons ici librement par « contextuelles ».
  2. Le principe de transaction est un concept complexe auquel Dewey a consacré plusieurs chapitres dans le dernier ouvrage de sa longue carrière (Dewey et Bentley, 1949; voir aussi Deledalle, 1967).

et ce qui constitue la réponse dépendent de la situation<sup>3</sup>. Par ailleurs, le stimulus, dans sa vision, est enrichi par les expériences passées, tandis que la réponse est le fruit de l'expérience sensorielle du moment : un même stimulus n'amènera donc pas toujours une même réponse. Le corollaire de la notion de transaction est que l'expérience comporte simultanément une dimension active et une dimension passive. C'est-à-dire que nous ne faisons pas que répondre aux stimuli de notre environnement, nous subissons également les conséquences de nos actions. Il en découle qu'il faut tirer leçon de nos expériences : il ne suffit pas de se brûler en approchant le doigt de la bougie, nous rappelle Fabre (2008), sans quoi l'expérience resterait indéfiniment à recommencer et il n'y aurait pas d'apprentissage possible. Pour être éducative, l'expérience doit donc être réflexive, et pas seulement réactive.

### **L'éducation comme restructuration continue de l'expérience**

Les deux principes évoqués se rejoignent dans l'idée que l'expérience éducative doit être intelligente. Puisqu'on ne peut prédire ce que nous réserve l'avenir, il faut tirer profit de l'expérience présente en vue de maintenir une continuité avec un futur que l'on voudra le plus riche possible en termes d'expériences à venir. Et puisqu'on subit également les conséquences de nos actions à travers nos transactions avec l'environnement, il faut tenter de minimiser les conséquences négatives futures possibles en maîtrisant au mieux nos actions présentes. Autrement dit, l'action pour l'action n'est pas l'expérience. Pour Dewey, on le verra, l'expérience intelligente implique de planifier une ligne directrice pour l'action à entreprendre et de mettre le plan d'action planifié à l'épreuve de l'expérience, ce qui renvoie à deux autres principes deweyens : l'expérience est à la fois téléologique et expérimentale.

### **L'expérience téléologique ou l'action réfléchie (*purposeful act*)**

Pour Dewey (1916/1990), l'expérience vraie doit être orientée par des objectifs. En termes philosophiques, un objectif est une fin-en-vue, c'est-à-dire une ligne directrice pour l'action à entreprendre. En ce sens, l'expérience est téléologique (Garrison, 2001) : c'est la condition *sine qua non* pour qu'elle soit intelligente, c'est-à-dire qu'elle fasse appel au jugement dans la sélection de moyens adaptés à des fins. On pose ici le fondement d'une pédagogie du projet qui fera la fortune de la doctrine de Dewey (Boutinet, 2005; Kilpatrick, 1918). Les objectifs, ou fins-en-vue, dérivent toujours d'une impulsion, qui se convertit en désir de faire quelque chose. Néanmoins, ni l'impulsion ni le désir ne sont des objectifs. Ces derniers impliquent une prise en compte des conséquences qui résulteront de l'acte planifié en réponse à l'impulsion, ce qui signifie qu'on doit prévoir l'achèvement possible de l'action. Les objectifs

---

3. Pour Dewey, le stimulus n'est pas nécessairement le point de départ de l'action. Sa fonction est plutôt de modifier le cours de l'action entreprise en fonction de la réponse qui y sera apportée (Garrison, 2001).

fournissent une intentionnalité et une direction à l'action; ils sont le plan d'action dans la réalisation progressive d'un processus. Bien qu'ils servent de guides à l'action, les objectifs sont fluides (Garrison, 2001): la fin-en-vue idéale, énoncée au départ, différera de la fin-en-vue existentielle, donc de celle qui est atteinte au terme du processus.

C'est dire que l'expérience intelligente implique une pause dans l'action, car, pour Dewey (1916/1990), bien agir demande avant tout de bien réfléchir avant d'agir. Le report de l'action immédiate vise à ce que l'observation et le jugement interviennent dans la formulation concrète d'objectifs à atteindre. La prévision de l'action comporte ainsi trois étapes: 1) l'observation attentive des conditions contextuelles en vue de déterminer les moyens dont on dispose pour atteindre la fin visée, de même que les obstacles susceptibles de survenir en cours de route; 2) le choix de l'ordre dans lequel les moyens seront agencés et 3) le choix de solutions de remplacement, car la prévision des résultats permet de comparer différents cours d'action (Dewey, 1916/1990, p. 151). Cette projection réflexive doit par ailleurs coïncider avec l'impulsion et le désir initiaux pour acquérir une force motrice pour l'action (Dewey, 1938a, p. 81), sans quoi la prévision de l'action resterait un pur exercice intellectuel, sans conséquence pour la phase d'action proprement dite.

### L'expérience expérimentale ou l'action ingénieuse (*resourceful act*)

Pour aller plus loin, un détour par le fondement épistémologique de la philosophie de Dewey apparaît nécessaire. Dewey a lui-même appelé sa philosophie l'instrumentalisme pour la distinguer du pragmatisme de ses prédécesseurs. L'instrumentalisme cherche à séculariser la vérité (Clavier, 2008), c'est-à-dire à rendre humain, plutôt que divin, ce qui sera considéré comme vrai<sup>4</sup>. La conception instrumentaliste de la vérité implique que ce qui est vrai est ce qu'on peut vérifier, ce qui marche (Fabre, 2008). Dans cet esprit, les objets de connaissance ne sont jamais préalables à l'acte d'apprendre; ils en constituent plutôt la fin. Dewey considère en effet que connaître est le fruit de l'enquête menée par un individu dans une situation problématique et donc incertaine. La situation est incertaine, non pas tant mentalement, que dans le sens d'indéterminée par rapport à l'acte subséquent à poser pour continuer à avancer dans l'expérience. Ainsi Dewey conçoit-il l'acte d'apprendre comme traitement de problèmes (Fabre, 2011), les situations indéterminées devant faire l'objet d'une enquête dont l'objectif est de rétablir la continuité expérientielle (Dewey, 1938b). Cette conception de l'apprentissage sous le mode de l'enquête vaut au pragmatisme deweyen le qualificatif supplémentaire d'expérimentalisme.

---

4. Dewey parle du principe d'«assertabilité garantie». Ce qui est vrai est ce qui peut être vérifié, comme horizon de l'enquête (Dewey, 1906/2005), c'est-à-dire ce sur quoi, après avoir enquêté, on tombe d'accord (Fabre, 2008).

En termes logiques, Dewey (1910/2004, p. 99-107; 1938b, p. 104-114) distingue cinq traits généraux de l'enquête: 1) *la reconnaissance de la situation indéterminée* demande de préciser quelles conditions contextuelles de l'environnement sont problématiques par rapport à la fin visée de l'action; 2) *l'institution du problème* conduit à circonscrire le problème sur lequel agir, c'est-à-dire à problématiser la situation indéterminée en sélectionnant les données qui seront prises en compte et celles qui seront ignorées. Le problème précisé fournit le critère de pertinence des hypothèses à formuler et des actions subséquentes à mener pour le résoudre; 3) *la formulation d'une solution au problème* se présente d'abord sous la forme de suggestions qui ne se transforment en idées qu'à partir du moment où elles sont évaluées en fonction de leur potentiel à servir de moyens pour résoudre le problème; 4) *le raisonnement*, étape intimement liée à la précédente, implique l'examen du sens accordé aux idées afin de déterminer ce qu'elles impliquent. Le sens attribué à une idée conduit à la formulation d'une proposition qui appelle un certain nombre d'opérations concrètes à mettre en œuvre afin de tester la capacité de la proposition à servir de solution au problème à résoudre; 5) *le caractère opérationnel de l'enquête* amène à prendre en considération la nature fonctionnellement connectée des conditions problématiques, d'une part, et des opérations conduites pour les dépasser, d'autre part; l'enquête devant conduire au rétablissement du continuum expérientiel.

C'est donc dire, si l'expérience est également expérimentale, et non seulement téléologique, que l'anticipation intellectuelle dont il a été question plus haut n'est pas tout. Dewey (1916/1990) remarque effectivement qu'agir conduit à mettre en lumière des conditions qui étaient passées inaperçues dans la planification initiale, produisant des situations indéterminées en cours d'action. L'acte ne saurait de ce fait être un calque parfait de l'action planifiée (Mendel, 1998). S'il y a situation indéterminée dans une séquence d'actions donnée, c'est que les possibilités internes de l'individu (ou du groupe) ne sont pas suffisantes ou qu'elles se présentent de telle sorte qu'elles ne permettent pas de maîtriser la situation, dans l'immédiat. Dans ce sens, des apprentissages de natures très diverses en fonction des situations indéterminées qui surviennent seront nécessaires pour rétablir le continuum expérientiel à travers le processus d'enquête cher à Dewey (1938b) et ainsi permettre de continuer à avancer dans l'expérience. Autrement dit, en cours d'action, le jugement peut être momentanément suspendu au bénéfice d'une réflexion portant sur les situations indéterminées qui surviennent en vue de les dépasser<sup>5</sup>, pour garder le cap sur la fin-en-vue planifiée.

---

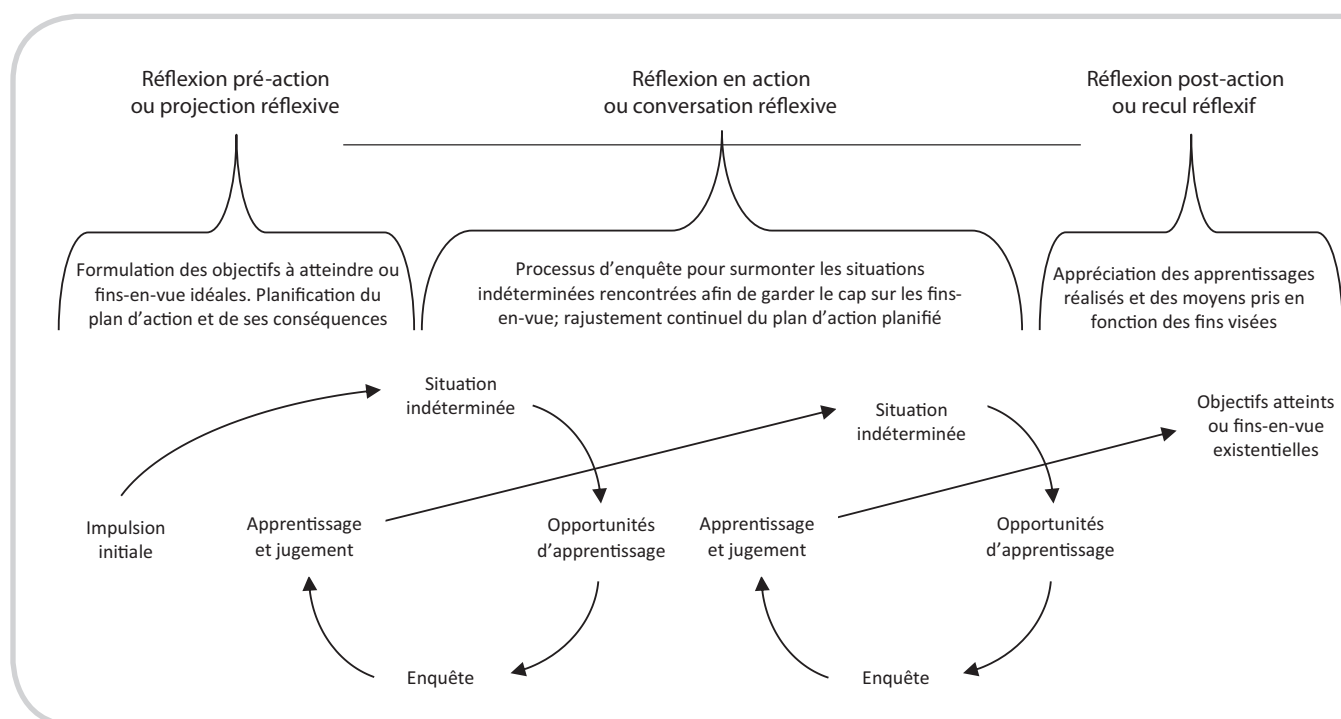
5. Ce que Schön (1983), en rapport avec la pensée des professionnels dans l'action, a appelé une conversation réflexive avec la situation.

## **L'apprentissage expérientiel comme mode de développement de compétences**

Bien que Dewey n'ait jamais explicitement fait référence au concept de compétence, du moins dans le sens qu'on lui prête actuellement, sa philosophie de l'expérience et, plus particulièrement, sa conception de l'expérience éducative permettent de jeter un éclairage cohérent sur l'idée de développer des compétences, si l'on s'accorde à dire que ces dernières relèvent bien d'un savoir agir en situation. Pour Dewey, l'apprentissage ne prend son sens qu'à l'appui d'une expérience concrète, active et réfléchie, c'est-à-dire intentionnellement guidée par un objectif à atteindre, avec un plan d'action pour y parvenir. Les savoirs, dans cette perspective, ne sont pas acquis pour eux-mêmes, comme des objets désincarnés, mais bien parce qu'ils sont nécessaires pour dépasser les situations indéterminées qui surviennent en cours de route, dans le processus qui vise à atteindre l'objectif planifié. Autrement dit, les besoins d'apprentissage émergent de l'expérience vécue et les savoirs appris sont ensuite réinvestis dans l'action pour continuer à avancer dans l'expérience.

Les apports de Dewey permettent également d'insister sur le fait que la compétence ne relève pas seulement de l'agir : la compétence est une action réfléchie, c'est-à-dire une action médiatisée par la réflexion. En ce sens, développer la compétence, ce savoir-agir en situation, c'est aussi développer une capacité d'analyse pour problématiser les situations indéterminées qui surviennent, juger des ressources qui seront nécessaires pour surmonter les problèmes rencontrés et les mettre en œuvre à bon escient pour rétablir le continuum expérientiel. La vision deweyenne de l'apprentissage expérientiel, une théorie de la pensée en action (Dewey, 1913/2004), offre en définitive un cadre compréhensif pour apprécier le développement de compétences. La figure 1, inspirée de la manière selon laquelle Kolb (1984) conceptualise les apports de Dewey, synthétise les développements de cette première partie du texte.

Figure 1. Une représentation de l'apprentissage expérientiel de John Dewey



## L'« OCCUPATION » COMME LIEU DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

Les développements de la première partie du texte resteraient par trop théoriques si l'on ne prenait la peine de les déposer sur le terrain de l'école. C'est l'objet de cette seconde partie que de montrer comment la vision deweyenne de l'expérience éducative peut se déployer dans le quotidien de la classe, à travers le concept d'« occupation » comme support pédagogique de l'apprentissage expérientiel (DeFalco, 2010). Pour éviter d'emblée toute ambiguïté autour d'un terme dont l'acception peut sembler quelque peu négative, précisons que l'« occupation » ne consiste aucunement à faire passer le temps aux élèves ni à leur proposer d'agréables diversions. Dewey (1902/2010) précise : « *By occupation I mean a mode of activity on the part of the child which reproduces, or runs parallel to, some form of work carried on in social life* » (p. 132). Nous déploierons d'abord le sens du concept d'« occupation », puis nous montrerons son lien avec le développement de compétences, à l'appui de notre recherche doctorale.

### Les « occupations » comme moyen de conduire l'éducation

Dans la perspective de Dewey (1916/1990), pour que l'éducation soit pertinente, c'est-à-dire pour que, d'une part, elle respecte l'expérience présente des apprenants

et que, d'autre part, elle pave la voie à leurs expériences futures, il est nécessaire qu'il existe une continuité expérientielle entre ce que les élèves vivent en dehors et à l'intérieur de l'école ou, autrement dit, entre l'école et la société<sup>6</sup>. C'est ainsi que Dewey envisage l'organisation concrète de la classe à travers ce qu'il appelle les « occupations » comme moyen de conduire l'éducation. À travers ces « occupations », il s'agit concrètement d'introduire, dans le cadre de la classe, des activités sociales fondamentales qui ont cours dans la communauté dans laquelle s'inscrit l'école – activités dont les élèves auront déjà fait l'expérience, à la maison ou dans tout autre lieu extérieur à l'école – et de s'appuyer sur ces expériences concrètes pour faire apprendre les élèves. Les « occupations » permettent de donner vie à deux préceptes éducatifs chers à Dewey : d'un côté, les premières années de l'éducation doivent s'inscrire en continuité avec les premières expériences éducatives vécues par l'enfant à la maison ainsi que dans la communauté ; de l'autre côté, l'éducation doit préparer à la vie en société par la formation de dispositions intellectuelles et sociales.

Pour Dewey, les « occupations » comportent au moins deux avantages. D'une part, elles permettent de symboliser des situations sociales. D'autre part, elles représentent quelque chose de concret à faire et ne sont pas des études au sens classique du terme. À cet égard, les occupations ne sont en quelque sorte qu'un prétexte pour assurer la continuité de l'expérience des élèves (Fabre, 2008; Westbrook, 1993). Leur valeur éducative ne réside pas tant dans ce qu'il y a à faire, bien que cela permette de mieux respecter l'intérêt des élèves envers l'action. Pour Dewey (1916/1990), les « occupations » doivent en effet être « subordonnées à l'éducation – c'est-à-dire à des résultats intellectuels et à la formation de dispositions sociales » (p. 258). Pour reprendre des exemples issus de l'école-laboratoire de l'Université de Chicago où les idées de Dewey furent mises à l'épreuve au tournant du XX<sup>e</sup> siècle (Mayhew et Edwards, 1965), le jardinage conduira ainsi progressivement à s'intéresser à la botanique ou à la place qu'occupe l'agriculture dans la société, le travail du bois aux mathématiques, la cuisine à la chimie, etc.

### **Développer des compétences à l'appui de l'« occupation » : une illustration**

Les « occupations » fournissent ainsi le contexte qui permet de concrétiser la vision deweyenne de l'expérience éducative. Une activité sociale introduite dans le cadre de la classe comme « occupation » permet en effet d'organiser l'action autour d'un objectif particulier (l'expérience est téléologique) et de vivre un processus expérientiel

---

6. Dewey (1916/1990) critique à la fois l'enseignement traditionnel des humanités classiques et l'enseignement professionnel réduit à des gestes techniques. Là où le premier désincarne les savoirs, pris comme des objets en soi, le second sacrifie le présent à un futur incertain, soit l'exercice d'un métier donné, qui oblige à recourir à des mobiles accessoires, comme la récompense ou la punition, le futur n'ayant pas de pouvoirs stimulants s'il est coupé des possibilités présentes. Dans un cas comme dans l'autre, Dewey (1938a) estime que les expériences vécues à l'école par les apprenants ne sont pas les bonnes, car elles sont déconnectées des expériences sociales passées et ne préparent pas aux expériences sociales futures.

pour l'atteindre, lequel appellera la conduite d'enquêtes conduisant à dépasser les situations indéterminées qui ne manqueront pas de survenir en cours de route (l'expérience est expérimentale). Ces enquêtes déboucheront sur des apprentissages dont l'objectif est de continuer à avancer dans l'expérience vers l'atteinte de l'objectif planifié (le savoir est instrumental). Pour mener cette réflexion à son terme, il nous apparaît nécessaire d'oser un dernier pas dans le concret de la classe. Nous connecterons ainsi fonctionnellement les concepts d'enquête et d'« occupation » qui ont été présentés et illustrerons le développement de compétences en milieu scolaire à l'appui d'une « occupation ». Pour ce faire, nous nous appuierons sur nos résultats de recherche de doctorat. L'espace disponible ne permettant pas d'être exhaustif, nous n'aborderons pas ici la dimension entrepreneuriale qui est au cœur de notre thèse, pas plus que les aspects méthodologiques de cette dernière (voir Pepin, 2015).

### **Le magasin scolaire : une « occupation »**

Dans le cadre de notre doctorat, nous avons documenté, durant une année scolaire complète, la création et la mise en œuvre d'un magasin de fournitures scolaires par un groupe d'élèves de deuxième année du primaire (7-8 ans), sous la guidance d'une enseignante d'expérience. Afin de systématiser la réflexion des élèves sur cette expérience, nous avons par ailleurs mis sur pied dans la classe un conseil d'élèves, entièrement dédié à l'organisation du magasin. Pour l'enseignante, le magasin vise au départ à fournir un contexte où les élèves seront conduits à prendre des initiatives et à résoudre des problèmes pour mener à terme un projet d'action, un contexte, en somme, pour apprendre à s'entreprendre dans les termes de la thèse. Sur le plan pédagogique, ce contexte se veut en outre signifiant, car les élèves auront à y utiliser de manière compétente des opérations mathématiques pour assurer les ventes. Par expérience, l'enseignante sait que le magasin lui permettra d'introduire d'autres apprentissages, bien qu'elle ne sache pas d'emblée lesquels, ceux-ci dépendant de la tournure du projet et des besoins des élèves.

Pour introduire le magasin dans la classe, l'enseignante a fait remarquer aux élèves, au début de l'année scolaire, qu'elle devait souvent leur prêter du matériel pour leurs diverses activités : une gomme à effacer à l'un, un crayon à l'autre, un cahier de brouillon à un autre encore. Le manque récurrent de matériel en classe a ainsi servi d'impulsion initiale pour organiser le premier conseil d'élèves, à la fin du mois de septembre, afin de déterminer ce qui pouvait être fait pour pallier le problème. Les discussions ont conduit à prendre conscience que les élèves des autres classes devaient vivre le même problème et qu'il serait possible d'y apporter une solution permanente à travers la création d'un magasin dans l'école, dont les clients seraient les autres élèves et le personnel éducatif de l'établissement. Ainsi est née l'idée de créer un magasin de fournitures scolaires dans l'école, qui allait donner vie à une expérience éducative étalée sur une année scolaire. Sur le plan théorique, le magasin scolaire a été appréhendé à l'appui du concept d'« occupation ». En effet, introduire

un magasin dans le cadre de la classe répond aux critères énoncés par Dewey : d'une part, il représente une activité sociale dont les élèves ont déjà fait l'expérience; d'autre part, il constitue quelque chose de concret à faire, à travers la création proprement dite du magasin, puis les ventes de fournitures aux « clients ». Au-delà, le magasin allait surtout servir de support expérientiel à l'enseignante pour développer des compétences chez ses élèves.

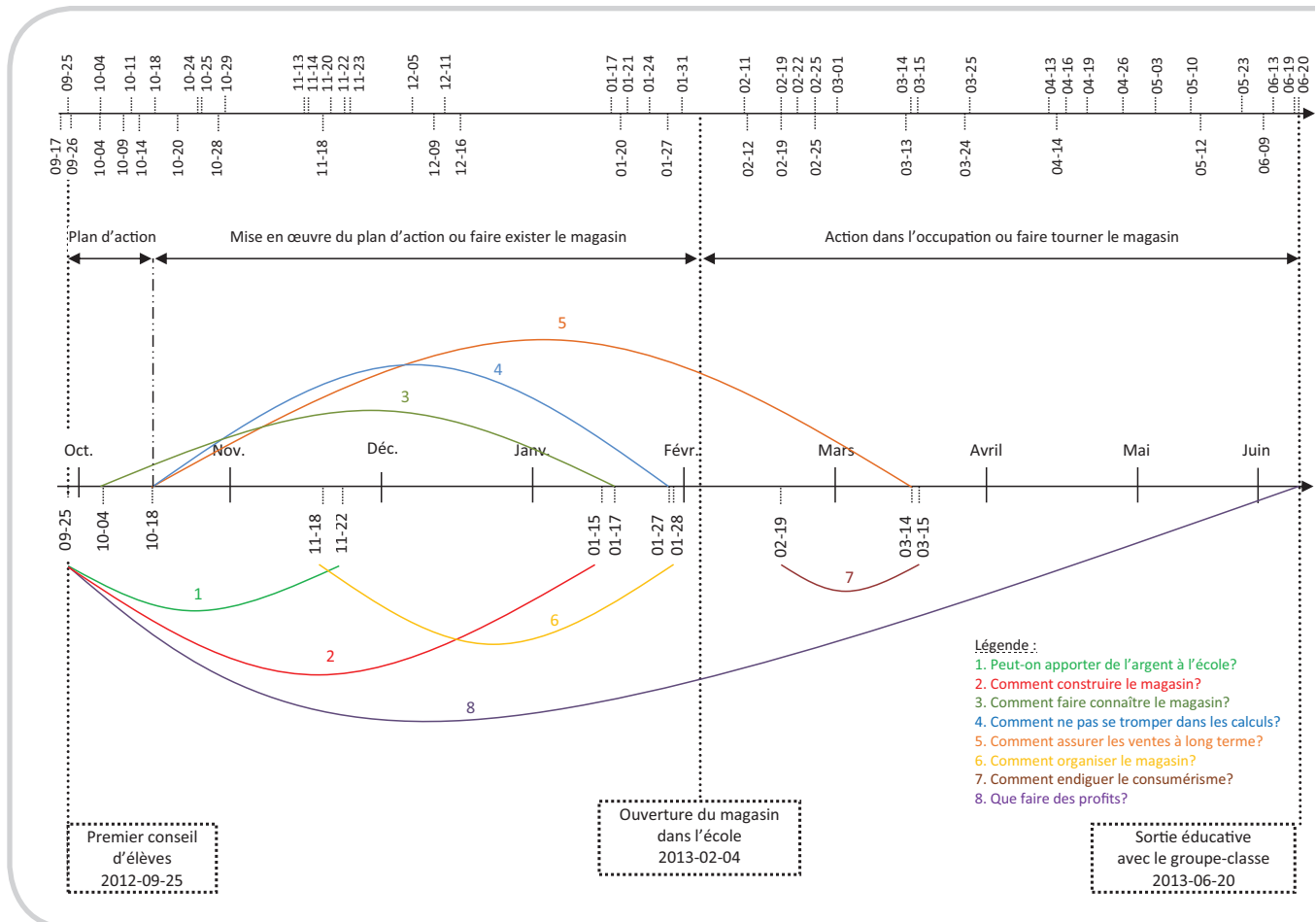
### Un déploiement de l'« occupation » sous forme de cas d'enquête

Pendant près d'un mois, les échanges en conseil d'élèves ont servi à réfléchir à tout ce qu'il fallait considérer, de même qu'aux décisions à prendre collectivement pour en venir à créer concrètement le magasin dans l'école, en cherchant à anticiper les obstacles susceptibles de survenir et les solutions à leur apporter. Autrement dit, ce mois a servi à élaborer un plan d'action pour réussir à « faire exister » le magasin. Pour parler en termes deweyens, la fin-en-vue de l'action étant déterminée, soit « faire tourner » un magasin de fournitures scolaires dans l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire, il devenait nécessaire de prendre en considération les moyens disponibles ou à rassembler pour atteindre cet objectif. Cette phase réflexive, où le magasin n'était encore qu'une idée, a fait naître un certain nombre de situations indéterminées, qui allaient appeler la conduite d'enquêtes. « A-t-on le droit d'ouvrir dans l'école un magasin où de l'argent sera utilisé? », « Comment construire le magasin? », « Comment faire connaître le magasin aux autres élèves de l'école? », « Comment s'assurer de ne pas faire d'erreurs de calcul au moment des ventes? », « Choisit-on de réaliser un profit sur les ventes et, si oui, de quel ordre et à quelle fin? » sont autant d'exemples de questions qui ont émergé et qui ont conduit à des processus d'enquête s'étalant parfois sur plusieurs mois. C'est ainsi que le déploiement de l'« occupation », soit le processus qui a permis la mise en œuvre progressive du magasin dans l'école, a été conceptualisé comme une succession de cas d'enquêtes menées par le groupe-classe. Autrement dit, chaque questionnement qui constituait un obstacle pour le groupe dans l'atteinte de l'objectif poursuivi a été problématisé séparément et a appelé un processus menant à sa résolution expérientielle. La figure 2 illustre ce déploiement du magasin sous forme de cas d'enquête. Notons que la ligne du temps supérieure reprend toutes les rencontres de recherche, soit avec les élèves pour les dates du haut (conseils d'élèves ou observations en classe), soit avec l'enseignante pour les dates du bas (entrevues). Pour terminer, nous reprendrons deux des huit cas d'enquête qui ont été dégagés dans notre thèse, lesquels nous apparaissent particulièrement pertinents pour documenter l'idée de développer des compétences à l'appui d'une « occupation ».

## Des compétences pratiques à développer ou le cas de la construction du magasin

Le premier cas d'enquête que nous utiliserons correspond au cas 2 (voir la figure 2) qui porte sur la construction du magasin. Au départ de ce cas, les élèves se demandent comment construire le magasin. Leur représentation initiale d'un magasin correspond en effet à un bâtiment « en dur » et les élèves ont de la difficulté à imaginer une autre manière de construire le magasin. Un premier travail est donc entrepris avec le groupe pour faire prendre conscience aux élèves qu'il existe d'autres types de magasins, dont des magasins ambulants, comme le marchand de glaces dans le parc, l'été. Ce travail autour de l'idée même de ce qu'est un magasin conduit à une discussion en conseil où une élève propose de construire le magasin sous la forme d'un chariot; proposition qui est retenue par le groupe. Néanmoins, la construction proprement dite apparaît quelque peu compliquée pour des élèves de cet âge ou, du moins, l'enseignante préfère ne pas s'engager dans cette voie. Au lieu de déposséder

Figure 2. Un déploiement de l'occupation sous forme de cas d'enquête



les élèves de leur idée, l'enseignante transforme celle-ci en demandant aux enfants de tracer un plan reprenant les mesures idéales de ce qui constituerait la tablette supérieure du chariot, soit la surface de vente. Cependant, mesurer, et à plus forte raison tracer un plan avec des mesures exactes, est encore loin d'être acquis chez les élèves de deuxième année du primaire. Il s'ensuit dès lors une série d'activités d'apprentissage où les élèves apprennent les mesures conventionnelles et l'utilisation des outils de mesure. Le point d'orgue de cette séquence d'activités est constitué par un travail d'équipe au cours duquel les élèves doivent tracer le plan de la tablette supérieure du chariot, laquelle recevra les articles à présenter pour la vente. Au terme de cet exercice, les élèves choisissent, parmi les cinq plans tracés, celui qui correspond le mieux à leurs besoins, tout en gardant à l'esprit que le chariot devra passer le cadre de la porte pour être transporté, à chaque récréation, dans l'atrium de l'école pour la vente proprement dite. Finalement, le plan retenu est confié au menuisier de l'école qui construit le chariot selon les dimensions déterminées par les élèves, ce qui constitue la résolution expérientielle du problème.

Il est tout à fait notable, dans ce cas, que les élèves apprennent la mesure, non pas seulement parce qu'il s'agit d'une matière prévue au programme, mais bien surtout parce que cet apprentissage est nécessaire pour continuer à avancer dans l'expérience du magasin. Autrement dit, on n'apprend pas à mesurer pour mesurer, mais bien pour résoudre un problème concret qui empêche le groupe d'avancer (Dewey, 1902/2010). À cet égard, c'est l'action, plus que le programme de formation, qui dicte les besoins d'apprentissage, le programme et les savoirs qu'il renferme étant plutôt utilisés de manière contributive à la résolution expérientielle de la situation problématique. En outre, cet exemple illustre bien le développement d'un agir compétent, dans sa double dimension active et réflexive, de même que dans son déploiement temporel et processuel. Au départ d'une situation pratique et indéterminée, le processus d'enquête conduit réflexivement à circonscrire un problème, à imaginer une solution, à acquérir les savoirs requis pour la mettre en œuvre (ici le savoir-mesurer) et à réinvestir le processus dans l'action pour dépasser concrètement le problème.

### **Des compétences critiques à développer ou le cas de la surconsommation dans le magasin**

Le second cas d'enquête se rapporte pour sa part au cas 7 (voir la figure 2), lequel a trait à la surconsommation dans le magasin. Au départ de ce cas, ce sont les clients du magasin, donc les autres élèves de l'école, qui adoptent des comportements consuméristes. Essentiellement, après avoir acheté ce dont ils avaient besoin dans le magasin, certains d'entre eux choisissent de dépenser la monnaie restante, au lieu de la conserver. Apparaît dès lors un problème de surconsommation, si fréquent dans notre société. Heurtée dans ses valeurs, le magasin devant servir à fournir un service à bon prix, l'enseignante choisit de traiter le problème avec les élèves. Certains membres de la classe avaient bien rapporté ces comportements consuméristes en

conseil d'élèves, mais la plupart n'en prenaient pas la mesure. Pour conscientiser l'ensemble du groupe, l'enseignante organise alors une activité relative au domaine de l'éthique au cours de laquelle, à l'appui d'exemples tirés de la vie quotidienne des élèves, elle travaille avec eux la différence entre les besoins et les désirs. Au terme de l'activité, le problème de la surconsommation dans le magasin est remis à l'ordre du jour et les élèves décident de moraliser ponctuellement les clients qui veulent dépenser de l'argent au magasin alors qu'ils n'ont besoin de rien, ce qui constitue la résolution expérientielle de la problématique. La discussion est par ailleurs prolongée avec le groupe par plusieurs activités relatives à l'épargne. La pertinence éducative de l'occupation ne se borne ainsi pas au développement de compétences d'ordre strictement pratique (ici relatives à l'objectif de « faire exister », puis de « faire tourner » le magasin). En effet, pour Dewey (1916/1990), le but de l'éducation n'est pas de reproduire la société, mais plutôt de la transformer, après se l'être appropriée. Autrement dit, introduire une « occupation » dans la classe n'implique pas de reproduire les imperfections avérées de la pratique sociale de laquelle on s'inspire. L'« occupation » devrait dès lors conduire au développement de compétences d'ordre critique à l'égard de la société, ce qu'illustre le cas de la surconsommation dans le magasin.

### **Au-delà de l'illustration, le sens et la portée de l'« occupation » pour la compétence**

DeFalco (2010) donnait récemment un titre quelque peu provocateur à son article, en se demandant si les « occupations » étaient encore pédagogiquement valables. Si l'objet de l'éducation consiste à former des esprits compétents et critiques, la réponse à apporter est probablement positive. Bien sûr, nous n'avons exploité ici que deux cas d'enquête issus de notre recherche doctorale, par ailleurs analysés succinctement. Ces cas illustrent cependant tous deux la mobilisation de savoirs comme ressources au développement de compétences, à l'appui de l'expérience vécue dans l'« occupation ». Ainsi, si l'on apprend la mesure, c'est surtout dans le but de réinvestir cet apprentissage dans une situation problème complexe, qui consiste ici à déterminer la mesure idéale de la tablette supérieure du chariot, en vue de régler le problème de la construction du magasin qui empêche le groupe de continuer à avancer. Et si l'on travaille autour de la différence entre les besoins et les désirs, c'est également pour réinvestir cet apprentissage dans le magasin, en moralisant ponctuellement les clients afin d'endiguer les comportements consuméristes observés. Ainsi, à travers l'expérience de l'« occupation », les savoirs ne sont-ils pas des fins en soi, mais bien plutôt des moyens qui contribuent à la résolution expérientielle des problématiques à la base des enquêtes conduites. Plus avant, l'« occupation », c'est-à-dire ici le magasin scolaire, fournit un contexte expérientiel complet en lui-même : le magasin appelle des besoins d'apprentissage, par les situations indéterminées qu'il suscite, et il est également le contexte dans lequel les apprentissages devront être réinvestis de manière compétente pour continuer à avancer dans l'expérience, contexte qui pré-

sente en outre des contraintes concrètes qui s'éloignent des situations problèmes scolaires fictives.

Il faut tout de même garder à l'esprit que l'« occupation », si elle est certes un contexte expérientiel qui permet de respecter l'intérêt des élèves envers l'action, comporte ses limites. D'une part, les jugements et les apprentissages qui sont possibles à l'appui de l'« occupation » ne sauraient être foncièrement éloignés non seulement de la nature de la pratique sociale de laquelle on s'inspire, mais également des thèmes d'enquête qu'elle conduit à considérer. Autrement dit, une « occupation », à elle seule, ne peut couvrir tous les pans d'un programme de formation. Dans l'école-laboratoire de Dewey (Mayhew et Edwards, 1965), les élèves sont de ce fait amenés à vivre une variété d'« occupations ». D'autre part, il faut comprendre que les enquêtes qui sont à mener dans le cadre de l'« occupation » relèvent de ce que Dewey (1938b) appelle des enquêtes de sens commun, lesquelles sont essentiellement concernées par « ce qu'il convient de faire ensuite » pour avancer dans l'expérience<sup>7</sup>. L'« occupation », parce qu'elle reproduit une activité ordinaire de la vie sociale, permet certes de remettre l'expérience concrète au premier plan des apprentissages, mais limite également les jugements à poser à des questions avant tout pratiques, celle de la construction du magasin, par exemple. Les thèmes d'enquête, parce qu'ils sont existentiels, sont de ce fait ouverts : ils n'appellent *a priori* ni une démarche de résolution particulière, ni l'intégration de matières scolaires, ni une incursion dans les compétences critiques. Pour rendre l'expérience effectivement éducative, le défi pédagogique de l'enseignante consiste à réussir à problématiser les situations indéterminées qui surviennent de telle sorte que des apprentissages significatifs soient intégrés aux enquêtes à mener.

## CONCLUSION

Au terme de cette réflexion s'impose un effort de synthèse. Que peut-on dire du développement de compétences, au regard des apports de Dewey ? L'« occupation », dans sa double dimension de projet d'action et de conseil d'élèves réflexif, permet de rendre les élèves compétents. Elle comporte à la fois : 1) l'apprentissage d'une méthode d'analyse qui permet de problématiser les situations et de sélectionner les ressources à mobiliser pour mettre en œuvre des solutions et 2) une situation de réinvestissement de ces solutions qui permettra de juger de leur efficacité pour dépasser les problèmes rencontrés dans le contexte précis où ils sont apparus. La démonstration de compétence tient à la fois à la qualité de l'analyse réflexive, permise par le conseil d'élèves, et à la continuité de l'action, permise par le projet de magasin, par le truchement des solutions implantées. Si les élèves étaient immédiatement compétents, le conseil d'élèves ne serait pas forcément nécessaire, la réflexion pourrait se réaliser à même l'action. C'est parce qu'on vise à développer leur compétence qu'on

---

7. Par opposition aux enquêtes scientifiques qui visent à confirmer des faits et à construire des théories.

s'autorise à prendre des temps d'arrêt pour encadrer la réflexion des élèves. La définition de la compétence comme un savoir-agir en situation occulte de ce fait la dimension réflexive du développement de compétences, bien qu'elle soit présente implicitement à travers l'évocation d'un savoir-mobiliser des ressources. Développer des compétences, c'est peut-être surtout développer un savoir-analyser les situations problématiques pour savoir-imaginer des solutions impliquant alors un savoir-mobiliser les bonnes ressources, et ce, en vue de savoir-agir sur les situations.

En résumé, penser l'apprentissage en termes de compétences à développer au regard de la théorie de l'enquête de Dewey revient à considérer un ensemble de propositions interdépendantes: 1) l'apprentissage ne prend son sens qu'à l'appui d'une expérience active, intentionnelle et guidée par un objectif à atteindre, avec un plan pour y parvenir; 2) connaître est le fruit d'une enquête menée à partir d'une situation indéterminée qui survient dans l'expérience, à travers les transactions avec l'environnement, et dont le but consiste à rétablir le continuum expérientiel; 3) les objets de connaissance ne sont pas des fins en soi, mais des moyens dans l'atteinte d'un objectif poursuivi; 4) l'enquête est le cœur même du développement de compétences. L'enquête conduit à des apprentissages et à des jugements qui devront être réinvestis dans l'expérience, menant ainsi à la résolution existentielle des situations indéterminées à surmonter; 5) la réflexion est indissociable de l'action et elle intervient constamment, d'abord pour se donner une ligne directrice pour l'action à entreprendre, ensuite pour surmonter les obstacles qui surviennent en cours de route dans le processus qui vise à atteindre l'objectif planifié, enfin au terme du processus pour jeter un regard sur le chemin parcouru. En définitive, comme l'a laissé voir le concept deweyen d'«occupation», ces propositions appellent, en milieu scolaire, une pédagogie du projet, au sens que lui donne Dewey, couplée à une pédagogie de la problématisation (Fabre, 2011), pour tirer parti de la valeur éducative de l'expérience.

---

## Références bibliographiques

- BOUTINET, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris: Presses universitaires de France.
- CLAVIER, L. (2008). La réception du pragmatisme par Durkheim ou le refus de la sécularisation du vrai. *Recherches en éducation*, 5, 71-78.
- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

- DEFALCO, A. (2010). An analysis of John Dewey's notion of occupations. Still pedagogically valuable? *Education and Culture*, 26(1), 82-99.
- DELEDALLE, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris : Presses universitaires de France.
- DELEDALLE, G. (1971). *Le pragmatisme*. Paris : Bordas.
- DEWEY, J. (1902/2010). *The child and the curriculum*, including *The school and society*. New York, NY: Cosimo Classics.
- DEWEY, J. (1906/2005). La réalité comme expérience (P. Saint-Germain et G. Truc, trad.). *Tracés*, 9, 83-92.
- DEWEY, J. (1910/2004). *Comment nous pensons* (O. Decroly, trad.). Paris : Seuil.
- DEWEY, J. (1913/2004). *L'école et l'enfant*. Paris : Fabert.
- DEWEY, J. (1916/1990). *Démocratie et éducation* (G. Deledalle, trad.). Paris : Armand Colin.
- DEWEY, J. (1938a). *Experience and education*. New York, NY: MacMillan.
- DEWEY, J. (1938b). *Logic. The theory of inquiry*. New York, NY: H. Holt.
- DEWEY, J., et BENTLEY, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston, MA: Beacon Press.
- DOLZ, J., et OLLAGNIER, E. (2002). La notion de compétence: nécessité ou vogue éducative. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation. Raisons éducatives* (p. 7-24). Bruxelles: De Boeck Université.
- DUBAR, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- FABRE, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey. Dans M. Fabre et É. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Bruxelles: De Boeck Université.
- FABRE, M. (2008). L'éducation chez Dewey: conversion ou adaptation? *Recherches en éducation*, 5, 33-44.
- FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde incertain*. Paris : Presses universitaires de France.

- GARRISON, J. (1995). Deweyan pragmatism and the epistemology of contemporary social constructivism. *American Educational Research Journal*, 32(4), 716-740.
- GARRISON, J. (1998). Toward a pragmatic social constructivism. Dans M. Larochelle, N. Bednarz et J. Garrison (dir.), *Constructivism and education* (p. 43-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- GARRISON, J. (2001). An introduction to Dewey's theory of functional « trans-action ». An alternative paradigm for activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 8(4) 275-296.
- GILBERT, P. et PARLIER, M. (1992). La compétence: du « mot-valise » au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, 116, 14-18.
- HÉTIER, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey: une perspective éducative. *Recherches en éducation*, 5, 21-32.
- KILPATRICK, W. H. (1918). The project method. The use of the purposeful act in the educative process. *Teachers College Record*, 19(4), 319-334.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LE BOTERF, G. (2001). Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour les compétences. Dans *Construire les compétences individuelles et collectives* (p. 13-27). Paris: Éditions d'Organisation.
- LEGENDRE, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*, 23(1), 12-31.
- LEGENDRE, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 1-22). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MAYHEW, K. C. et EDWARDS, A. C. (1965). *The Dewey School*. New York, NY: Atheling.
- MENDEL G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir* (p. 297-399). Paris: La Découverte.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, enseignement primaire (publication no 13-0003-07). Québec: Gouvernement du Québec.

- PEPIN, M. (2015). *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire: une étude de cas collaborative à l'école primaire*. Thèse de doctorat inédite. Québec: Université Laval.
- ROMAINVILLE, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme «compétence» en éducation... *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- SCHMITT, A. (2010). Le pragmatisme : une idée américaine. *Revue française d'études américaines*, 124(2), 3-10.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- TSUI-CHEN, O. (1958). *La doctrine pédagogique de John Dewey*. Paris: Vrin.
- WESTBROOK, R. B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectives* (revue trimestrielle d'éducation comparée), XXIII(1-2), 277-293.

## L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?

**Lucie DEBLOIS**

Université Laval, Québec, Canada

**Sylvie BARMA**

Université Laval, Québec, Canada

**Simon LAVALLÉE**

Université Laval, Québec, Canada

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

**Liminaire**

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**  
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?

**Lucie DEBLOIS**

Université Laval, Québec, Canada

**Sylvie BARMA**

Université Laval, Québec, Canada

**Simon LAVALLÉE**

Université Laval, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

La notion de compétence introduite dans les programmes de formation de l'école québécoise a, entre autres visées, celle de satisfaire aux exigences d'une culture d'apprentissage à vie. Cette notion étant inscrite dans les programmes de formation québécois, nous avons voulu répondre à la question des exigences liées aux pratiques enseignantes à mettre en œuvre pour susciter le développement de la compétence à résoudre des problèmes mathématiques chez les élèves. Trois enseignants de la fin du primaire et quatre du début du secondaire se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. En situant cet enseignement dans une organisation, nous avons pu, grâce à une vision systémique, interpréter nos données pour reconnaître

des contradictions liées à la réussite et à l'apprentissage, aux modes de collaboration et aux leviers de décision susceptibles de favoriser ce type d'enseignement.

---

## ABSTRACT

### **Teaching the competency of solving mathematical problems: what is at stake?**

Lucie DEBLOIS, Laval University, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Laval University, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Laval University, Québec, Canada

The idea of competency introduced in Québec's educational programs has, among other things, aimed to meet the requirements of a lifelong-learning culture. Since this idea is included in Québec's education programs, we wanted to explore the requirements of teaching practices that could be used to help develop the mathematical problem-solving competency in students. Three second-cycle elementary teachers and four first-cycle secondary teachers volunteered to participate in this study. By positioning this teaching in an organization, through a systemic vision we were able to interpret our data to identify contradictions linked to success and learning, modes of collaboration, and decision-making mechanisms inclined to support this kind of teaching.

---

## RESUMEN

### **Enseñar la competencia para resolver problemas matemáticos: ¿cuáles son sus retos?**

Lucie DEBLOIS, Universidad Laval, Quebec, Canadá  
Sylvie BARMA, Universidad Laval, Quebec, Canadá  
Simon LAVALLÉE, Universidad Laval, Quebec, Canadá

La noción de competencia introducida en los programas de formación de la escuela quebequense tiene, entre otros objetivos, aquel de cumplir con los exigencias de la cultura del aprendizaje permanente. Puesto que esta noción está inscrita en los programas de formación quebequenses, queremos responder a la pregunta sobre cuáles son las exigencias relacionadas con las prácticas magisteriales que requieren ser fomentadas para generar el desarrollo de la competencia para resolver problemas matemáticos entre el alumnado. Tres maestras de primaria y cuatro de secundaria participaron como voluntarias en esta investigación. Contextualizamos este tipo de enseñanza en el seno de una organización y realizamos, mediante una visión sistemática, la interpretación de los datos que permitieron identificar las condiciones

asociadas a su consecución y su aprendizaje, a las maneras de colaborar y los engranajes subyacentes en la toma de decisiones que favorecen este tipo de enseñanza.

---

## INTRODUCTION

Le programme québécois actuel en mathématiques (MELS, 2003, 2006) vise le développement de trois compétences interreliées chez les élèves du primaire et du secondaire : le déploiement d'un raisonnement mathématique, la communication à l'aide d'un langage mathématique et la résolution d'une situation-problème. Dans ce contexte, la résolution de problèmes comme outil d'enseignement et occasion d'apprentissage pose des défis sur les plans de la planification et des interactions de la classe. En effet, les élèves sont placés devant un problème dès l'introduction d'une notion nouvelle. Il devient donc nécessaire de prévoir les erreurs des élèves pour les situer dans un processus d'apprentissage (DeBlois, 2003; Bélanger, DeBlois et Freiman, 2014). En classe, les enseignants devront préciser leurs attentes, notamment afin de laisser place aux erreurs durant les activités d'exploration des élèves et de rassurer ceux-ci en les faisant travailler en collaboration avec les autres élèves. En outre, une validation des solutions et une institutionnalisation des savoirs visés deviennent des composantes fondamentales de cet enseignement. Les pratiques enseignantes sont ainsi soumises à des tensions (Cohen et Ball, 1990) et à des dilemmes (Lampert, 1985), et elles doivent être traitées tout au long de la carrière de l'enseignant (Ball, 1993). C'est ainsi que les enseignants semblent se heurter au « comment faire » plutôt qu'au « quoi faire » étant donné les contraintes de la classe et du système dans lequel ils évoluent. Cet article veut répondre aux questions concernant les tensions présentes dans le système d'enseignement des enseignants rencontrés. À quelles exigences les enseignants doivent-ils faire face au moment de mettre en place un enseignement qui favorise le développement de la compétence des élèves à « résoudre une situation-problème<sup>1</sup> » (MELS, 2006, p. 126)?

---

1. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec décrit cette compétence à l'aide de cinq composantes : décoder les éléments qui se prêtent à un traitement mathématique, représenter la situation problème par un modèle mathématique, élaborer une solution, valider la solution et échanger l'information relative à la solution (MELS, 2015, p. 19).

## La problématique

### La notion de compétence

Dans le contexte social où les missions habituelles en éducation sont d'instruire et de socialiser, Boutin et Julien (2000) considèrent que le recours à la notion de compétence veut répondre à des préoccupations à l'égard des préalables à la réussite scolaire, au transfert d'une notion, à l'utilité de l'école et à l'échec scolaire. La notion de compétence demande toutefois de situer les observations réalisées dans un contexte spécifique pour donner un sens aux manifestations de compréhension des élèves. À cet effet, dès 1998, Rey convie à distinguer la compétence fonctionnelle de la «compétence comportement» pour la définir en fonction du but poursuivi par l'élève dans le contexte de son exercice. Ainsi, pour qu'un élève puisse résoudre un problème, la «compétence comportement» n'est pas suffisante. Le sens ou l'interprétation donnée à la situation proposée serait nécessaire à l'élève pour considérer la pertinence et l'articulation des savoirs à mettre en jeu. Une conceptualisation développementale de la compétence des élèves est de ce fait privilégiée (Vergnaud, 2002).

Ainsi, au moment où l'élève élabore une solution pour un nouveau problème, son intention amorcerait l'émergence des représentations et des procédures privilégiées. Toutefois, les représentations et les procédures des élèves sont soumises aux transformations imposées par la situation proposée, qu'il s'agisse de la grandeur des nombres, des relations logico-mathématiques (Vergnaud, 1990; Boissard *et al.*, 1994; De Corte et Verschaffel, 2005; Marchand et Bednarz, 1999) ou de l'ordre de présentation des données, autant d'exemples de variables didactiques (Brousseau, 1986) à considérer. Les variables didactiques empêchent de reproduire une procédure donnée du fait de sa dépendance à une situation particulière. Par conséquent, la notion de transfert des apprentissages est remise en question. En effet, il ne s'agit plus de transférer un savoir, mais bien de l'adapter en fonction des caractéristiques de la situation. La notion de mobilisation est donc préférée à celle de transfert. «La métaphore de la mobilisation pourrait plutôt nous conduire à identifier les conditions qui en permettent une construction qui prend appui sur les spécificités relatives à chacun des domaines ainsi qu'à chacune des situations» (Gagnon, 2008).

Enfin, bien que la recherche de contextes qui supportent les connaissances mises en jeu permette à l'élève de répondre à la question «À quoi ça sert?», ces contextes deviennent parfois des obstacles (Radford, 1996) en raison de l'interprétation des élèves et du nécessaire passage d'une logique pragmatique à une logique mathématique (Savard, 2008). La planification des enseignants leur demande ainsi d'anticiper les raisonnements des élèves pour utiliser leurs erreurs, moment charnière où l'élève peut sentir la nécessité de transformer ses connaissances. Selon Hamel et Barma (2013), «il s'agit d'une planification qui propose aux élèves des situations problèmes qui se veulent à la fois le mobile et le moyen des apprentissages, car elles permettent l'appropriation des connaissances et le développement des compétences». L'erreur

peut être considérée comme un déséquilibre cognitif, élément central dans un modèle d'apprentissage constructiviste. Pour laisser émerger l'erreur et l'utiliser, la gestion d'une classe exige d'interpréter l'erreur en fonction de ses coutumes et des attentes réciproques des partenaires de la classe, ce qui correspond au contrat du contrat didactique<sup>2</sup> (Brousseau, 1986; DeBlois, 2015). Le rapport qu'ont les enseignants à l'enseignement de cette compétence, implicite ou tacite, est influencé par le développement de la notion de problèmes dans l'enseignement. En effet, ce rapport est susceptible d'orienter la façon dont les enseignants orienteront les expérimentations de leurs élèves en contexte de résolution de problèmes mathématiques.

## La notion de problème en mathématiques

L'enseignement des mathématiques a, de tout temps, fait intervenir la notion de problème. Toutefois, depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle la notion de problème en mathématiques s'est transformée (Charnay, 1992; Arsac, Germain et Mante, 1991; Lajoie et Bednarz, 2012). Ainsi, Lajoie et Bednarz (2012) observent que dans le contexte socio-politique québécois du début du 20<sup>e</sup> siècle un enseignement pratique de la résolution de problèmes vise à faire raisonner et à faire intervenir un enseignement moral. La période d'après-guerre aurait conduit à accorder à la notion de problème le mandat de faire acquérir un bagage de connaissances, mais aussi de développer des personnalités. Au moment de l'élaboration du rapport Parent et de la création du ministère de l'Éducation du Québec au début des années 1960, les problèmes jouent le rôle de situations pédagogiques aidant à entreprendre un apprentissage et à motiver l'exploration des élèves. C'est à partir des années 1980 que la résolution de problèmes est évoquée à la fois comme contexte à l'apprentissage et comme approche pédagogique. Ces transformations successives problématisent et expliquent la variété d'interprétations données à la notion de problème et de résolution de problèmes mathématiques. Considéré comme une approche pédagogique, ce qu'on a qualifié de « situation problème » apparaît alors et représente la réalité qu'ont à appréhender les enseignants de mathématiques.

Brousseau (2003), Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (2008), Mason (2012), Groupe de didactique des mathématiques (2012), Freiman et Savard (2014), Zeitz (2007) décrivent certaines caractéristiques relatives à la « situation problème ». On y reconnaît l'organisation d'une situation autour du franchissement d'un obstacle offrant une résistance suffisante pour que l'élève y investisse ses connaissances et ses représentations sans qu'il perçoive pour autant la solution comme un objet hors

---

2. Le contrat pédagogique se définit comme un engagement dans lequel les parties définissent leurs attentes et se mettent d'accord sur les conditions de réalisation du contrat. Le contrat didactique est plutôt fait d'implicites, inévitables parce que l'enseignant entretient avec les mathématiques un rapport différent de celui des élèves. Le contrat didactique permet à l'enseignant ou à l'enseignante de déterminer la signification que l'élève attribue au problème ou au concept à l'étude dans la classe. Le contrat didactique évolue et change jusqu'à disparaître, parce qu'il n'est plus pertinent (Brousseau, 1986).

d'atteinte. La perception d'être en présence d'une énigme à résoudre conduirait les élèves à formuler des hypothèses et des conjectures, composantes d'un tel enseignement. La « situation problème » suppose aussi que l'expression collective des solutions des élèves précède la recherche d'une solution institutionnalisée. La validation de solutions est alors une occasion de retour réflexif à caractère métacognitif. Pour l'enseignant, il ne s'agit plus seulement de diriger une démarche, mais de susciter la transformation des connaissances personnelles des élèves en savoirs institutionnels et en compétences fonctionnelles.

L'utilisation de « situations problèmes » impose donc certaines exigences tant aux élèves qu'aux enseignants. En effet, le problème précède l'explication au lieu de lui succéder (Pallascio, 2005). Ce processus correspondrait à la remise de l'intentionnalité de l'apprentissage à l'élève (Fabre, 1997). À la recherche de solutions à la situation problème proposée, l'élève se heurte aux limites de ses connaissances, ce qui transforme le rôle de l'enseignant guidant les initiatives de l'élève. Une telle inversion engendre toutefois une « oscillation » entre la prise en compte des caractéristiques de la tâche mathématique, un pôle didactique, et le processus affectif à travers lequel l'élève s'approprie le problème et s'engage dans la situation, un pôle pédagogique. Ainsi, le rôle de l'enseignant consiste à maintenir une médiation<sup>3</sup> pour que l'élève, en donnant un sens au problème, s'engage dans l'activité (Vygotsky, 1978) d'apprentissage. Vue comme une action, la médiation a pour but d'agir sur le monde. Le produit de cette action peut être transformé dans la structure de l'intellect de l'individu (Barma, 2008a, p. 146).

À la suite des transformations successives décrites dans les programmes de mathématiques depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle et devant les exigences en jeu, il devient important de cerner l'émergence de contradictions dans leur système d'activité. Pour concilier la représentation de l'acte d'enseigner avec le contexte réel, il est nécessaire d'en situer la lecture à deux niveaux : individuel et social. Dans ce contexte, la troisième génération de la théorie de l'activité est porteuse, car elle permet de documenter à la fois l'enseignant seul et l'enseignant inscrit dans une collectivité. Qui plus est, pour Engeström, un travail sur deux plans à la fois est nécessaire : la médiation par les artefacts, mais également la médiation amenée par les normes et le statut des relations entre les individus. Pour situer la notion de compétence à développer chez les élèves dans le système d'activités des enseignants, il est nécessaire de comprendre l'apport de cette théorie, notamment en s'attardant à son développement.

- 
3. Selon Vygotsky, la théorie de l'activité définit l'humain par rapport à son activité avec les objets (qui sont plus que matériels) et les acteurs de son environnement. L'individu ne peut plus être compris sans la culture au sein de laquelle il s'insère, et la société, sans l'activité de ses actants qui utilisent et produisent des artefacts culturels servant d'outils de médiation. « Vu ainsi, le développement de l'homme ne se réduit pas seulement aux changements à l'intérieur de l'individu, il se traduit aussi comme un développement allomorphe qui pourrait prendre deux formes différentes : production des auxiliaires extérieurs en tant que tels ; création des outils extérieurs qui peuvent être utilisés pour produire des changements intérieurs (psychologiques) » (Ivic, 2000, p. 798).

## La théorie de l'activité

La première génération de cette théorie s'articule autour de l'idée de médiation du fait que l'humain définit son activité par rapport aux objets (qui sont plus que matériels) et aux acteurs de son environnement. Pour Vygotski (1985), la prise en compte du contexte dans lequel s'inscrit une activité d'apprentissage est une caractéristique essentielle pour comprendre la façon dont les connaissances se construisent. L'individu fait partie de la société et de sa culture, de ses actants qui utilisent et produisent des artefacts culturels (Barma, 2008a). Leontiev (1978) enrichit cette théorie par la notion de collectivité afin d'y intégrer le partage potentiel de cette activité entre plusieurs individus. Trois niveaux d'activités sont alors précisés : les opérations; l'action d'un ou de plusieurs individus; l'activité portée par la communauté dans son ensemble. Ainsi, pour atteindre leur but, les actions des individus influent sur leur environnement. Ce sont ces opérations qui sont perceptibles. Dans ces conditions, les actions individuelles émergent de l'activité collective et sont motivées par l'objet de cette activité.

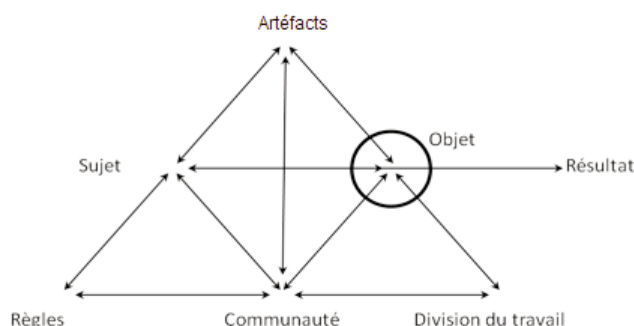
Les années 1970 témoignent d'une recontextualisation de la théorie de l'activité par certains chercheurs (Bracewell et Witte, 2003; Engeström, Engeström et Vähäaho, 1999; Miettinen, 1999). Dès lors, pour comprendre la vie humaine et son développement, et ainsi favoriser des conditions pour leur amélioration, il devient nécessaire d'interpréter les interactions de l'homme avec le monde comme étant médiatisées par les objets, les méthodes, les règles, les valeurs ainsi que tous les aspects de la culture qui sont produits par les humains. L'une des particularités de la contribution d'Engeström (1997, 2001) est la modélisation d'un système de transformation d'une collectivité, comme celui des enseignants qui s'interrogent sur l'enseignement dont la visée est la compétence à résoudre des problèmes, sans un ordre fixe de progression ni un point d'arrivée déterminé. C'est ainsi que chaque changement constitue une ressource pour la production d'innovations et de transformations dans un contexte organisationnel particulier (Barma, 2008a). L'originalité de la contribution d'Engeström est l'insertion du travail collectif de l'institution qu'est l'école dans la notion de médiation.

## Le choix de l'unité d'analyse

Dans la théorie de l'activité, il est nécessaire de préciser l'unité d'analyse avant de définir la question de recherche, parce que cette théorie oriente la façon dont on l'aborde. Dans notre cas, l'unité d'observation n'est pas l'enseignant seul, mais l'enseignant dans le contexte d'un enseignement visant le développement de la compétence à résoudre un problème (Barma, Lacasse et Massé-Morneau, 2015). Les travaux de Barma (2011) mettent d'ailleurs en lumière l'importance de la dimension contextuelle de l'activité d'enseignement où les actions individuelles sont en relation étroite avec un but conscient (intention). Toutefois, cette motivation est aussi inscrite dans

un contexte dans lequel s'inscrit une activité collective. Dans une telle perspective, c'est l'interaction individu-collectivité qui devient l'unité d'analyse, ce qui contribuera à mieux décrire les exigences d'un enseignement visant le développement de la compétence à résoudre des problèmes, comme l'illustre le schéma triangulaire de l'activité.

Figure 1. **Structure triangulaire d'un système d'activités**



C'est ainsi que l'étude du système d'activités des enseignants est orientée vers l'objet d'étude (l'enseignement visant la compétence à résoudre un problème) et médiatisée par des outils matériels (les situations problèmes) ou conceptuels (les obstacles) autant d'artéfacts. La structure triangulaire du système d'activités permet l'interprétation d'actions qui sont menées à la fois par des individus (l'enseignant) et par une collectivité (la communauté d'enseignants) soumis à des règles (souvent implicites dans la classe, d'où l'intérêt de la notion de contrat didactique) et à une division du travail (partage des responsabilités). Ces actions sont tributaires des conditions de réalisation et supposent une motivation partagée par les acteurs concernés dans la poursuite d'un objectif commun de telle sorte qu'une nouvelle forme d'activité prend forme et fait sens pour tous (Barma, 2008a; Engeström, 1987).

En somme, ce système d'activités, comme unité d'analyse de base, correspond à une unité non réductible ou divisible et constamment en mouvement (Barma, 2008a, p. 161). En outre, des niveaux d'activités apparaissent, puisque des « constructions médiatrices des outils/symboles, des règles de communications et de la division du travail se définissent » (Bracewell et Park, 2013, p. 28). Des groupes d'individus définissent des rôles complémentaires pour partager différentes parties d'une tâche ou différents rôles, une manifestation de la division du travail. Toutefois, afin d'éviter d'instrumentaliser la structure triangulaire en s'en tenant qu'à une représentation statique, il est essentiel de préciser que l'objet de toute activité est en mouvement et s'inscrit dans un processus de développement appelé apprentissage expansif.

## L'apprentissage expansif et le concept de contradiction

D'abord développé par Bateson (1972), l'apprentissage expansif se définit comme une transformation durant laquelle des contradictions sont cumulées au fil du temps et correspondent à des tensions structurelles à l'intérieur et entre les systèmes d'activité (Virkkunen et Newnham, 2013). Dans le cas qui nous concerne, la variété d'interprétations données à la notion de problème et de compétence à résoudre des problèmes mathématiques se traduit sous la forme de tensions récurrentes (contradictions) dans les échanges qu'ont les enseignants avec leurs collègues. Inscrite dans une épistémologie dialectique, notre réflexion considère le pouvoir de l'enseignant sur son activité, permettant ainsi de nous affranchir de l'enseignant considéré comme pseudo-objet (Vasilyuk, 1988). Ainsi, un souci constant de lier la théorie à la pratique pour décrire le processus du changement aide le chercheur à reconnaître l'activité comme un lieu de rencontre dialectique entre théorie et pratique, l'un nourrissant l'autre (Engeström, 1987; Davydov, 1984).

C'est ainsi que la pratique contribue à la résolution des contradictions qui sont au centre de l'activité humaine (Engeström, 2009). Les contradictions sont des outils dialectiques pour comprendre l'intentionnalité de l'activité des enseignants et son développement. Ainsi située, la contradiction dialectique est définie comme une unité des contraires, des forces opposées ou des tendances, comprises dans un système en mouvement (Engeström et Sannino, 2011). Si les contradictions ne sont jamais directement accessibles, elles peuvent être documentées par les manifestations discursives (mots) des enseignants sous forme de tensions, dilemmes, conflits ou conflits critiques (Engeström et Sannino, 2011)<sup>4</sup>.

Engeström (1999) définit quatre niveaux de contradictions possibles au sein d'un système d'activités. Les transformations sur les quatre niveaux exigent une longue période de temps (Engeström et Sannino, 2011). Les sessions de laboratoire du changement, plus intensives au début d'un projet de recherche, peuvent exiger une dizaine de rencontres et s'échelonner sur plusieurs années. C'est ainsi que, dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés aux deux premiers niveaux. À un premier niveau, non seulement l'objet produit a une valeur liée à son utilisation, mais il possède une valeur liée à son échange dans le système, ce qui pose une double contrainte ancrée dans la dialectique marxiste (Ilenkov, 2007). Ces contradictions, appelées primaires, apparaissent aux pôles du triangle et permettent de cerner les forces opposées appelées à être résolues pour qu'une nouvelle activité prenne place. Des contradictions, appelées secondaires, se situent plutôt entre deux pôles du triangle d'activité. Leur résolution devient un levier pour favoriser un apprentissage expansif.

---

4. Les détails sur l'approche d'analyse sont présentés dans la section méthodologie.

L'étude de la transformation du système d'activités des enseignants permettra d'identifier et de caractériser les pôles émergeant et les relations qui se développent entre eux. C'est ainsi que l'étude des contradictions permettra d'avoir accès au sens que les enseignants accordent aux différentes composantes de leur système d'activités tel qu'il est décrit dans la section précédente (Choix de l'unité d'analyse). Nos questions de recherche sont les suivantes : Quelles sont les contradictions dans le système d'activités des enseignants du primaire rencontrés? Quelles sont les contradictions dans le système d'activités des enseignants du secondaire rencontrés? Quels sont les points de convergence et de divergence entre ces deux systèmes?

## LA MÉTHODE

Afin de documenter les contradictions d'un système d'activités, plusieurs participants sont invités à se rassembler pour s'engager dans la démarche proposée par une équipe de chercheurs (Virkkunen et Newnham, 2013). Ces participants ont des rôles différents dans le système d'activités et, dans ce modèle, c'est le rôle des chercheurs de les amener à coconstruire un sens partagé quant à l'objet de l'activité, ce qui est appelé un laboratoire de changement. Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja et Poikela (1996) proposent l'utilisation de matériaux visibles en tout temps par les participants afin de générer des réactions. Des vidéos, des cas problèmes, des statistiques, des affiches sont présentés. Il s'agit du miroir. Le deuxième matériau vise à garder en mémoire les idées et les outils évoqués tout au long du processus. Enfin, un troisième matériau sert à présenter le modèle du système d'activités qui se développe durant les séminaires successifs.

Nous avons cherché à tenir compte de la culture propre à un système scolaire, cette dernière étant fortement teintée par les habitudes d'une région ou d'un pays (Barma, 2014). Dans le cadre de notre recherche, un seul chercheur, plutôt que plusieurs, a réalisé l'animation des séminaires auprès de deux groupes composés respectivement de trois et de quatre enseignants. Les participants exerçaient tous le même rôle professionnel, celui d'enseignant. Les rencontres ont pris la forme de séminaires qui se sont déroulés pendant la session d'automne 2014 (de septembre à décembre) dans le milieu scolaire des enseignants. Ces séminaires visaient à repérer, dans la discussion entre les enseignants, les manifestations discursives (mots) de tensions quant à l'enseignement de la résolution de problèmes. Ces différences avec la structure usuelle nous amènent à décrire notre méthode de recherche comme étant une adaptation au laboratoire du changement.

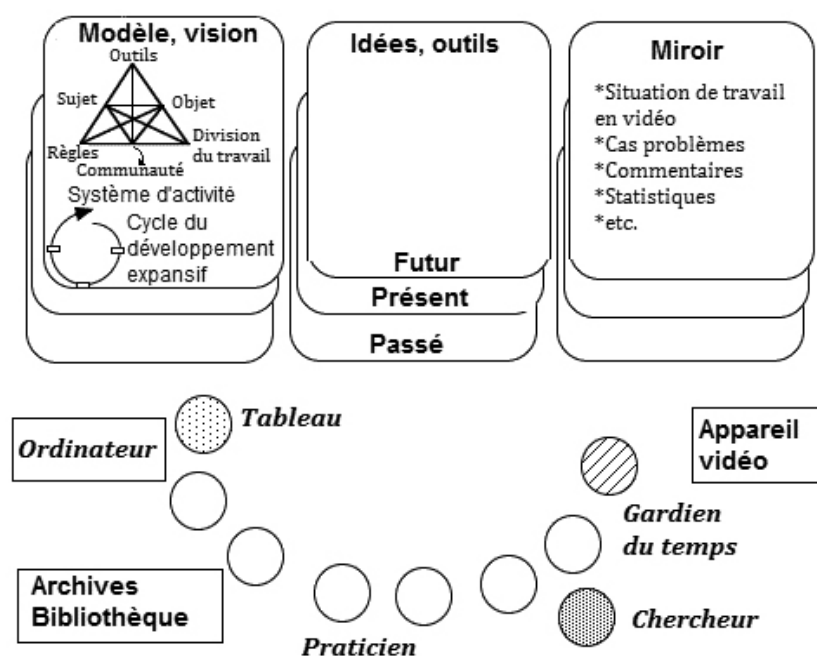
Plus précisément, dans le premier séminaire, ce sont les questions du chercheur qui font l'objet d'outils de médiation<sup>5</sup>, alors que pour le second séminaire nous avons

---

5. Annexe 1.

utilisé la modélisation du système d'activités à partir des réponses obtenues aux questions formulées lors du premier séminaire<sup>6</sup>. Au troisième séminaire, nous avons présenté des tableaux papier construits par les enseignants lors de la formation de l'année précédente. Ces tableaux ont servi de miroir<sup>7</sup>. Ainsi, les tableaux-papier, de même que la structure triangulaire du système d'activités des enseignants, sont demeurés en place tout au long de la formation, comme l'illustre la figure 2. Ils ont servi à garder des traces du contenu des discussions. Toutefois, nous avons utilisé deux surfaces plutôt que les trois tableaux présents dans la Figure 2.

Figure 2. **Traduction libre de la disposition de l'environnement suggérée par Engeström pour la préparation de la tenue d'un laboratoire du changement (Engeström *et al.*, 1996)**



Nous avons rencontré les élèves le jour où se tenait le troisième séminaire avec les enseignants. L'analyse de ces entretiens a été présentée aux enseignants lors du quatrième séminaire<sup>8</sup>. Pour ce dernier séminaire, c'est le compte rendu des contributions des élèves qui a été utilisé comme miroir. Ainsi, les enseignants ont été en contact avec la conception de certains de leurs élèves pour reconsidérer certains

6. Annexe 2.

7. Annexe 3.

8. Annexe 4.

éléments faisant partie de leur activité. En somme, la planification des séminaires est orientée, d'une part, vers la reformulation de l'interprétation du chercheur de l'activité des enseignants et, d'autre part, vers la progression dans la démarche d'apprentissage expansif.

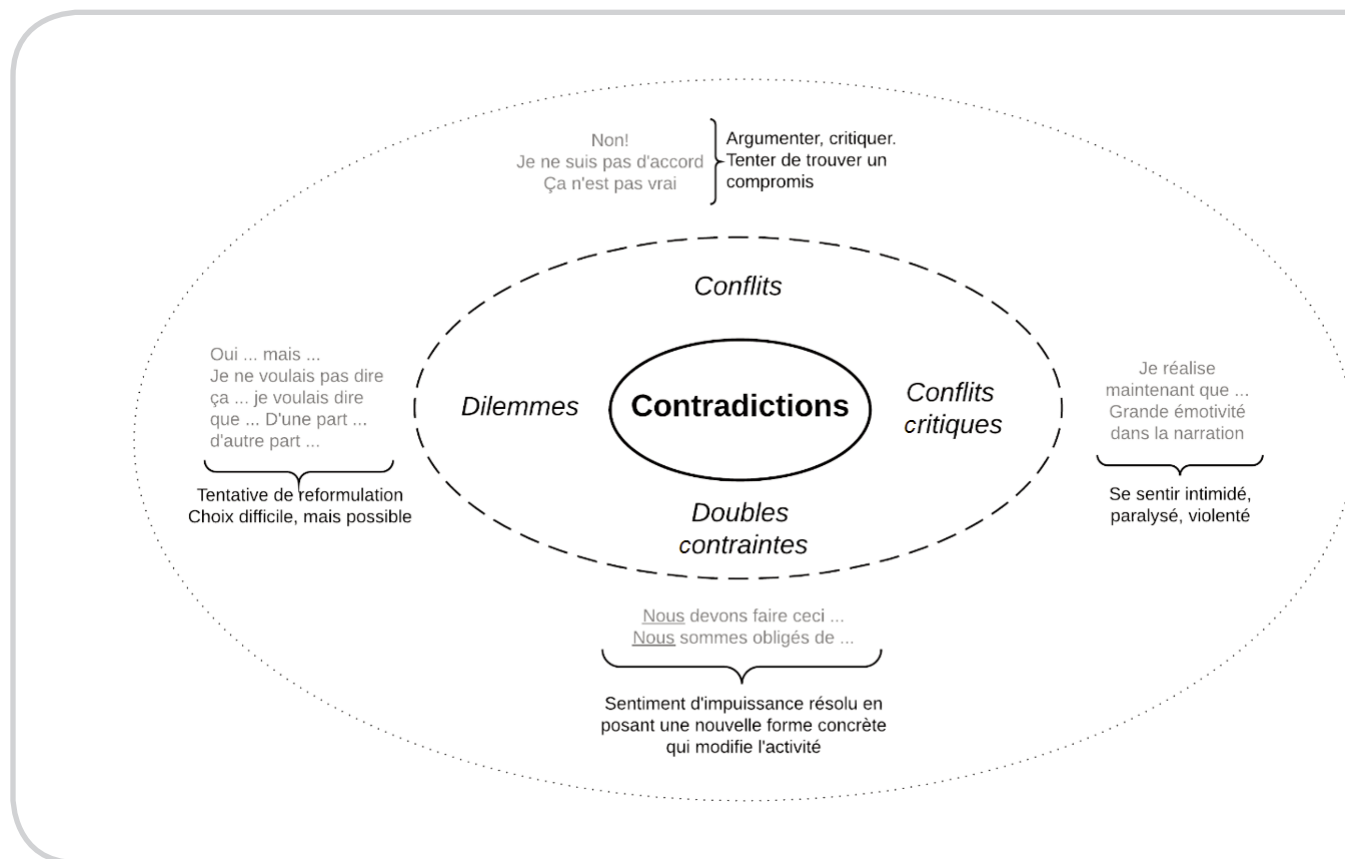
Quatre séminaires ont donc réuni trois enseignants du troisième cycle du primaire et quatre enseignants du premier cycle du secondaire qui avaient manifesté leur intérêt après avoir reçu une lettre d'invitation. Le choix du nombre de séminaires a été fait à partir des étapes ciblées dans le cycle expansif (Davydov, 2008; Engeström, 1987), ce qui correspond aux deux premiers niveaux de contradiction. La planification des séminaires est présentée dans le tableau qui suit.

Tableau 1. **Orchestration des expérimentations**

| Type de participants                | Nombre de participants | Activité   | Fréquence   | Durée (min) | Lieu                                      | Instrument de collecte |
|-------------------------------------|------------------------|------------|-------------|-------------|-------------------------------------------|------------------------|
| 3 <sup>e</sup> cycle du primaire    | 5 élèves               | Discussion | 1 fois      | 60          | École des élèves                          | Enregistrement audio   |
| 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire | 5 élèves               | Discussion | 1 fois      | 60          | École des élèves                          | Enregistrement audio   |
| 3 <sup>e</sup> cycle du primaire    | 3 enseignants          | Séminaire  | 1 fois/mois | 120         | Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs | Enregistrement audio   |
| 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire | 4 enseignants          | Séminaire  | 1 fois/mois | 120         | Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs | Enregistrement audio   |

L'enregistrement des discussions se fait de manière audio plutôt que vidéo devant la réticence des enseignants à être filmés. Les enregistrements audio des discussions ont été retranscrits sous forme de verbatim. L'analyse a ensuite été centrée sur l'identification d'unité de sens présentant des forces en opposition dans le discours des enseignants (Barma, Lacasse et Massé-Morneau, 2015). Ce sont les verbatim de ces séminaires qui ont permis d'utiliser la grille d'analyse qu'est l'oignon méthodologique, présentée dans la figure 3.

Figure 3. **Représentation de l'oignon méthodologique adaptée et traduite librement à partir de sa forme originale dans Engeström et Sannino (2011, p. 375)**



La figure 3 montre quelques exemples de chacune des manifestations discursives que nous sommes susceptibles de rencontrer au cours des séminaires avec les enseignants. Une fois les unités de sens dialectiques définies, nous les avons classées d'abord en fonction des dilemmes, des doubles contraintes, des conflits critiques et des conflits à l'intérieur de chaque séminaire, puis selon les pôles du triangle et, enfin, selon les relations entre les pôles. Des regroupements ont pu être réalisés selon les pôles et les relations.

## LES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les regroupements réalisés ont conduit à donner les titres suivants : la réussite et l'apprentissage des élèves, la collaboration et les leviers de décision. Ces regroupements correspondent aux lieux de convergence entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Il a aussi été possible de repérer des lieux de divergence entre les deux ordres d'enseignement. Nous les décrivons ci-dessous.

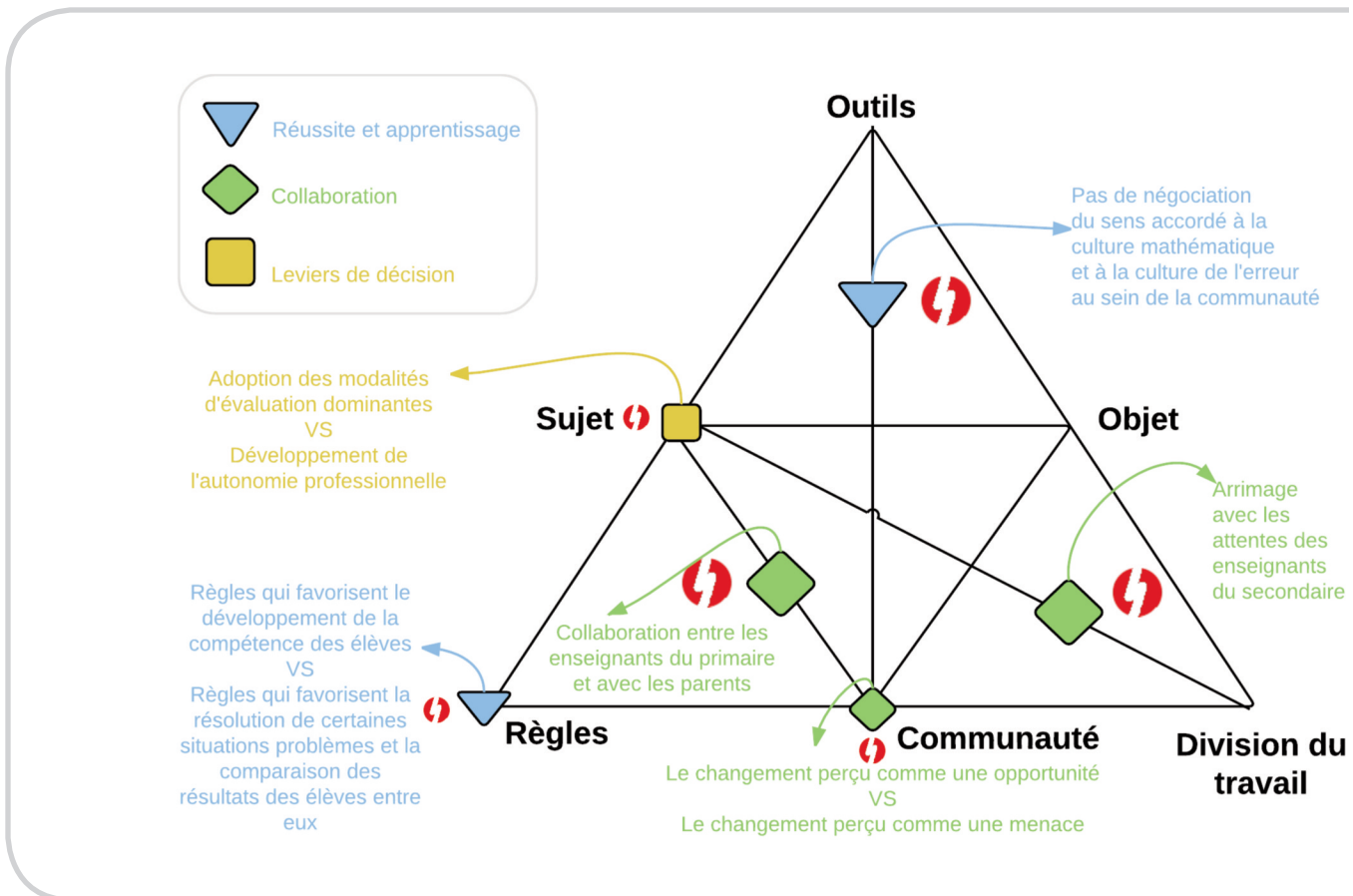
## Le système d'activités des enseignants du primaire

Le système d'activités des enseignants du primaire présente des contradictions relativement à la réussite *versus* l'apprentissage des élèves concernant la compétence à résoudre des problèmes mathématiques. L'analyse de cette contradiction conduit à reconnaître que les enseignants sentent la nécessité de devoir choisir entre une adhésion aux mesures évaluatives ministérielles et le développement de leur propre système d'évaluation. Cette contradiction trouve ses racines dans une dialectique. En effet, deux conceptions du rôle de l'enseignant semblent en présence simultanément : une conception concernant une pratique d'évaluation uniforme et une autre où l'on attribue aux enseignants plus d'autonomie quant à leur jugement professionnel. L'adhésion aux mesures évaluatives ministérielles les conduit à s'attarder à un point de vue quantitatif, alors que le développement de leur système d'évaluation personnel serait orienté vers l'interprétation du processus de changement de l'apprentissage de l'élève. Or, l'analyse des verbatim laisse voir que la manière dont la communauté conçoit l'erreur modifie l'énergie que doit déployer un enseignant pour s'engager dans une négociation avec ses collègues. Par conséquent, certaines règles implicites, liées à la culture de l'erreur, pourraient contribuer à mettre en place un environnement favorisant l'enseignement visant le développement la compétence à résoudre un problème. Cette tension entre réussite et apprentissage touche les pôles « règles » et « outils » et conduit à une relation dialectique qui pourrait jouer sur le choix des outils utilisés par les enseignants pour trouver des solutions aux défis posés par cet enseignement. En effet, dans ces conditions, le travail individuel des enseignants semble devenir la solution la moins coûteuse en temps et en énergie.

L'analyse des données laisse aussi apparaître une deuxième catégorie de contradictions chez les enseignants du primaire : la collaboration entre eux, avec les parents, mais également avec les enseignants du secondaire. Cela semble les conduire à voir le changement de pratiques enseignantes à la fois comme une opportunité de développement et comme une menace aux pratiques enseignantes établies, compte tenu des choix à réaliser entre les besoins spécifiques de leurs élèves et un enseignement en fonction de leur perception des exigences des enseignants du secondaire. En rappelant leur difficulté à arrimer leur planification avec leur perception des attentes des enseignants du secondaire, les enseignants du primaire laissent voir une contradiction dans la relation entre les pôles « sujet » et « communauté », ce qui pourrait jouer sur le choix des règles à mettre en œuvre. Une deuxième relation dialectique, concernant la collaboration entre les enseignants et les parents, conduit à repérer que les enseignants se sentent contraints de préparer un matériel nécessaire pour justifier leurs pratiques et leur évaluation de l'évolution des élèves plutôt que de préparer un matériel pour les besoins spécifiques de leurs élèves. Cette contradiction, émergeant des pôles « sujet » et « communauté », pourrait à nouveau jouer sur le choix des règles, notamment celle concernant le rôle de l'erreur dans la classe.

La troisième catégorie de contradictions concerne les leviers de décision. L'analyse des données conduit à remarquer que les enseignants semblent avoir peu de contrôle sur la promotion de la collaboration, notamment avec les enseignants du secondaire. Ils auraient toutefois un contrôle sur la façon dont ils enseignent. Ainsi, les enseignants ayant accordé beaucoup d'énergie à l'élaboration de conditions favorisant le développement de la compétence à résoudre des problèmes par leurs élèves voient peu d'avantages à modifier leur environnement de travail. Cette contradiction, située au pôle « division du travail » représentant le partage des responsabilités entre les partenaires, pourrait expliquer le choix de travailler de manière individuelle. La figure 4 présente le système d'activités d'enseignement de la résolution de problèmes pour les enseignants du primaire selon le regroupement des contradictions primaires (pôles) et secondaires (relations entre les pôles) pour les trois catégories de contradictions relevées.

Figure 4. **Représentation triangulaire du système d'activités d'enseignement de la résolution de problèmes pour les enseignants du primaire avec le regroupement des contradictions primaires et secondaires en trois catégories**



## Le système d'activités des enseignants du secondaire

Comme pour les enseignants du primaire, les contradictions du système d'activités des enseignants du secondaire sont liées aux mêmes catégories : réussite *versus* apprentissage, collaboration et leviers de décision. C'est ainsi que l'étude de la relation entre la réussite et l'apprentissage permet de relever une contradiction primaire entre les pôles « communauté » et « règles ». En effet, l'analyse des données montre que certaines règles implicites semblent encourager les élèves à répondre le plus vite possible. Ces règles semblent liées au fait, entre autres, qu'une seule réponse est valide pour trouver une solution aux problèmes. Dans ce contexte, les élèves auraient tendance à chercher cette « bonne réponse », une manifestation de leur conception de la réussite en mathématiques. La dynamique de la classe, voire celle du système d'éducation, pourrait renforcer cette conception puisque peu de place est accordée à l'erreur et à l'expérimentation en mathématiques. La prise de conscience de cette tension conduit les enseignants à imaginer proposer une tâche où la réponse est donnée aux élèves lors d'un examen pour leur demander de retrouver la démarche. Toutefois, même s'ils reconnaissent plusieurs avantages à ce type d'intervention, les enseignants ne pensent pas être en mesure d'en planifier l'implantation dans leur environnement à cause du temps requis, une manifestation d'une contradiction secondaire qui se situe dans la relation entre les pôles « communauté » et « outils ».

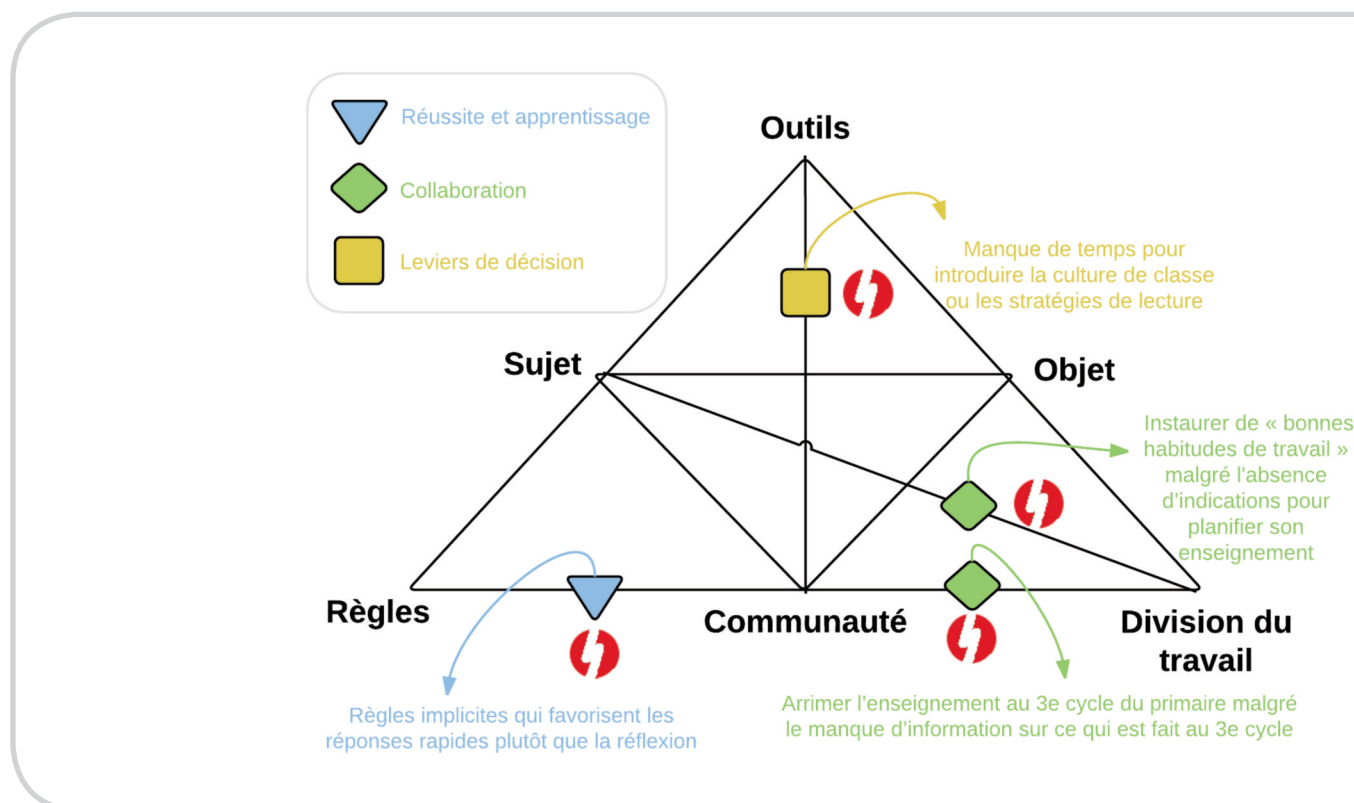
Cette tension dans la dynamique de la classe pourrait expliquer l'importance des relations entre les élèves de la classe, apparue lors du travail d'équipe requis en résolution de problèmes. Cela conduit les enseignants à traiter du pôle « règles ». En effet, la tendance des élèves à se placer avec les mêmes personnes rendrait difficile l'instauration d'entraide entre eux. Cette reconnaissance d'une contradiction dans la relation entre les pôles « règles » et « division du travail », vue selon le partage des responsabilités entre les partenaires, les conduit à proposer l'utilisation d'une horloge. Cette horloge aurait pour but d'amener les élèves à prendre des rendez-vous pour former des équipes et à assurer une variation dans la constitution des équipes. En somme, la prise de conscience de cette contradiction mène les enseignants à modéliser un nouvel outil (horloge) qui viendra les appuyer dans leur enseignement.

L'analyse des données montre aussi que les enseignants de première secondaire se sentent responsables de l'arrimage de leurs pratiques avec celles des enseignants du primaire. Le manque d'indications à l'égard des stratégies d'enseignement déjà utilisées semble mener à déduire ce que peut être la planification des enseignants de sixième année du primaire à partir des connaissances manifestées par leurs élèves. La prise de conscience de cette contradiction les conduit à imaginer un enseignement qui favoriserait la transition des élèves du premier cycle vers le second cycle du secondaire, une stratégie interprétée comme une manifestation de l'importance de passer à l'action. Cette relation entre les pôles « communauté » et « division du travail » illustre une contradiction secondaire en relation avec la collaboration.

Enfin, il semble que la catégorie de contradictions concernant les leviers de décision gravite autour du temps. Ainsi, une préoccupation liée aux difficultés des élèves à comprendre les énoncés des problèmes pousse les enseignants à les modifier. Bien que cette stratégie d'enseignement puisse susciter un engagement chez un plus grand nombre d'élèves, les enseignants reconnaissent que leurs élèves peuvent se retrouver démunis au moment d'interpréter les énoncés des examens ministériels. La prise de conscience de cette contradiction les conduit à évoquer l'intérêt d'élaborer une nouvelle stratégie d'enseignement : faire créer un problème par les élèves afin d'augmenter le sens que ces derniers lui donnent. Cette dernière contradiction, dans la relation entre les pôles « communauté » et « outils », pourrait influencer sur le pôle « règles ».

En somme, la modification de tâches et la création de problèmes par les élèves mènent les enseignants à modéliser de nouveaux outils, dans ce cas des stratégies d'enseignement ou de gestion de classe, qui viendront à nouveau les appuyer dans la mise en place d'un enseignement de la compétence à résoudre des problèmes. La figure 5 présente le système d'activités d'enseignement de la résolution de problèmes pour les enseignants du secondaire rencontrés selon le regroupement des contradictions primaires et secondaires pour les trois catégories de contradictions identifiées.

Figure 5. **Représentation triangulaire du système d'activités d'enseignement de la résolution de problèmes pour les enseignants du secondaire avec le regroupement des contradictions primaires et secondaires en trois thèmes**



## DISCUSSION

Les travaux d'Engeström (2001) montrent que l'instauration de nouvelles règles et une modification des rôles et de la division du travail (partage des responsabilités) sont remises en question pour qu'une transformation des pratiques devienne possible. Nos résultats de recherche montrent de quelle façon. Comme ceux obtenus par Butlen, Peltier-Barbier et Pézard (2002), nos résultats dévoilent la présence d'une tension entre réussite et apprentissage convergente pour les deux ordres d'enseignement. Cette contradiction semble nourrie par des préoccupations relativement à la culture de l'erreur, plus particulièrement pour les enseignants du primaire qui cherchent à collaborer avec les parents, et au temps requis pour exploiter cette erreur en classe pour les enseignants du secondaire.

En situant cette tension dans le système d'activités des enseignants, nous observons une transformation des rôles des partenaires aux deux ordres d'enseignement. Au secondaire, le travail d'équipe, où l'engagement des élèves dans la tâche prend une place fondamentale, et la modification des problèmes par un jeu sur les variables didactiques deviennent de nouvelles stratégies d'enseignement, des outils de médiation. Ces outils de médiation transforment le contrat didactique (Brousseau, 2006) en jouant sur le jeu des attentes réciproques dans la classe. Ces différentes tensions font intervenir les règles implicites et explicites ayant un impact sur la répartition horizontale et verticale des pouvoirs et des statuts à l'école et en classe. Ainsi, selon les travaux de Le Boterf (2007) sur le développement de compétences professionnelles, il semble que le recul permis par la réalisation de séminaires ait conduit les enseignants à identifier des tensions et à construire de nouveaux outils de médiation.

C'est ainsi que le temps provoque une tension dans l'organisation de rencontres entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Ces résultats coïncident avec ceux de Collinson et Cook (2001), de Fullan et Miles (1992) de Barma (2008a), de Deslandes et Barma (2016) ainsi que de Deslandes, Barma et Massé-Morneau (2016) qui soulignent que le temps est un facteur limitant pour mobiliser efficacement les ressources dans un contexte de renouvellement de pratiques d'enseignants et dans celui de l'implantation du programme de science et technologie.

Au primaire, les enseignants semblent freinés par les exigences de la mise en place d'une collaboration avec les enseignants du secondaire et avec les parents, ce qui influence la conception qu'ils ont de leur rôle professionnel. Les travaux de Kalubi et Lesieux (2006) et de Deslandes et Barma (2016) montrent aussi que les enseignants, mais également les parents, ont tendance à craindre d'être perçus comme incompetents. Enfin, les enseignants craignent de ne pas bien saisir les attentes des parents.

## CONCLUSION

Notre analyse visait à repérer les exigences que les enseignants doivent respecter dans la mise en place d'un enseignement favorisant le développement de la compétence des élèves à résoudre une situation problème. Contrairement aux idées voulant qu'une approche par compétences conduirait à développer un rapport au savoir utilitaire, où des habiletés générales sont préférées à des savoirs disciplinaires pour mieux répondre à des attentes du monde du travail, les contradictions repérées montrent plutôt la modification du rôle des enseignants devant certaines composantes de leur système d'activités, composantes nourries par des préoccupations liées à la place de l'erreur et au temps requis à l'égard de la collaboration. L'identification des leviers de décision montre à quel point il devient important de prendre en compte l'influence du partage des responsabilités pour créer des conditions qui favoriseront la mise en place d'un « pouvoir-agir » émergeant de l'interaction entre la reconnaissance d'une tension et la mise en œuvre d'un nouvel outil.

---

## Références bibliographiques

- ARSAC, G., GERMAIN, G. et MANTE, M. (1991). *Problème ouvert et situation-problème*. Lyon, France : IREM.
- ASTOLFI, J.-P., DAROT, É., GINSBURGER-VOGEL, Y. et TOUSSAINT, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- BALL, D. L. (1993). With an eye on the mathematical horizon: Dilemmas of teaching elementary school mathematics. *Elementary School Journal*, 93(4), 373-397.
- BARMA, S. (2008a). *Un contexte de renouvellement des pratiques en éducation aux sciences et aux technologies : une étude de cas réalisée sous l'angle de la théorie de l'activité* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de <http://www.theses.ulaval.ca/2008/25695/25695.pdf>
- BARMA, S. (2008b). Vers une lecture systémique du contexte, des enjeux et des contraintes du renouvellement des pratiques en éducation aux sciences au secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 1(1). Récupéré de <http://cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/19>
- BARMA, S. (2011). A sociocultural reading of reform in science teaching in a secondary biology class. *Cultural Studies of Science Education*, 6(3), 635-661.

- BARMA, S. (2014). Mot de la rédaction. Le CRIRES et l'innovation sociale en éducation. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 2(1), p. 1-6.
- BARMA, S., LACASSE, M. et MASSÉ-MORNEAU, J. (2015). Engaging discussion about climate change in a Quebec secondary school: A challenge for science teachers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 28-36.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of minds*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- BÉLANGER, J.-P., DEBLOIS, L. et FREIMAN, V. (2014). Interpréter la créativité du raisonnement dans les productions d'élèves en mathématiques d'une communauté d'apprentissages multidisciplinaires interactifs. *Éducation et francophonie*, XLII(2), 44-63.
- BOISNARD, D., HOUDEBINE, J., JULO, J., KERBCEUF, M.-P. et MERRI, M. (1994). *La proportionnalité et ses problèmes*. Paris : Hachette.
- BOUTIN, G. et JULIEN, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- BRACEWELL, R. J. et PARK, J. (2013). Une modeste révision de la représentation de la théorie des systèmes d'activité. *Revue internationale du CRIRES. Innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 26-32.
- BRACEWELL, R. J. et WITTE, S. P. (2003). Tasks, ensembles, and activity linkages between text production and situation of use in the workplace. *Written Communication*, 20(4), 511-559.
- BROUSSEAU, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 35-115.
- BROUSSEAU, G. (2003). Recherches en éducation mathématique. *Bulletin de l'APMEP*, 457, 213-224.
- BUTLEN, D., PELTIER-BARBIER, M.-L. et PÉZARD, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue française de pédagogie*, 140, 41-52.
- CHARNAY, R. (1992). Problème ouvert, problème pour chercher. *Grand N*, 51, 77-83.
- COHEN, D. K. et BALL, D. L. (1990). Relations between policy and practice: A commentary. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 249-256.

- COLLINSON, V. et COOK, T. F. (2001). «I don't have enough time» – Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266-281.
- DAVYDOV, V. V. (1984). Substantial generalization and the dialectical-materialist theory of thinking. Dans M. Hedegaard, P. Hakkarainen et Y. Engeström (dir.), *Learning and teaching on a scientific basis* (p. 11-32). Aarhus, DK: Aarhus Universitet, Psykologisk Institut.
- DAVYDOV, V. V. (2008). *Problems of developmental instruction. A theoretical and experimental psychological study*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- DEBLOIS, L. (2003). Interpréter explicitement les productions des élèves: une piste... *Éducation et francophonie*, XXXI(2), 176-199.
- DEBLOIS, L. (2015). Interactions de la classe: tensions entre compréhension et difficultés à apprendre les mathématiques. *Actes de la 37<sup>e</sup> rencontre du groupe canadien en didactique des mathématiques*, p. 171-187.
- DE CORTE, E. et VERSCHAFFEL, L. (2005). Apprendre et enseigner les mathématiques: un cadre conceptuel pour concevoir des environnements d'enseignement-apprentissage stimulants. Dans M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte et J. Grégoire (dir.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques?* (p. 25-54). Bruxelles: De Boeck.
- DESLANDES, R. et BARMA, S. (2016). Revisiting the challenges linked to parenting and home-school relationships at the high school level. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-32. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2271>
- DESLANDES, R., BARMA, S. et MASSÉ-MORNEAU (2016). Teachers' views of the school community support in the context of a science curricular reform. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 220-232.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlande: Oriental-Konsultit.
- ENGESTRÖM, Y. (1997). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory* (p. 19-38). Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Y. (1999). Innovative learning in work teams. Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory* (p. 377-404). New York, NY: Cambridge University Press.

- ENGESTRÖM, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- ENGESTRÖM, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1-2), 23-39.
- ENGESTRÖM, Y. (2009). Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization. Dans K. Illeris (dir.), *Contemporary theories of learning* (p. 53-73). Londres : Routledge.
- ENGESTRÖM, Y. (2010). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*, 21(5), 598-628.
- ENGESTRÖM, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2<sup>e</sup> éd.). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Y., ENGESTRÖM, R. et VÄHÄÄHO, T. (1999). When the center does not hold: The importance of knotworking. Dans S. Chaïklin, M. Hedegaard et U. J. Jensen (dir.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches* (p. 345-374). Aarhus, Danemark : Aarhus University Press.
- ENGESTRÖM, Y. et SANNINO, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- ENGESTRÖM, Y. et SANNINO, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), p. 368-387.
- ENGESTRÖM, Y., VIRKKUNEN, J., HELLE, M., PIHLAJA, J. et POIKELA, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- FABRE, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. *Revue française de pédagogie*, 120, 49-58.
- FREIMAN, V. et SAVARD, A. (2014). Résolution de problèmes en mathématiques : un outil pour enseigner et un objet d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, XLII(2).
- FULLAN, M. G. et MILES, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappa International*, 73(10), 745-752.
- GAGNON, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « Science et technologie », histoire et philosophie au secondaire* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de [archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/25473/25473\\_1.pdf](http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/25473/25473_1.pdf)

- GRUPE DE DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES DU QUÉBEC (GDM) (2012). *La recherche sur la résolution de problèmes en mathématiques : au-delà d'une compétence, au-delà des constats*. Actes du colloque du Groupe de didactique des mathématiques du Québec. Université Laval, mai 2012. Récupéré de <https://www.dropbox.com/s/xcvmy42wy0j9zhz/2012%20GDM%20Actes.pdf>
- HAMEL, C. et BARMA, S. (2013). Contributions individuelles d'étudiants en formation initiale à l'enseignement des sciences à la construction d'un discours autour d'un thème intégrateur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(1).
- ILYENKOV, E. V. (2007). Our schools must teach how to think! *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(4), 9-49.
- IVIC, I. (2000). *Lev S. Vygotsky*. Paris : Bureau international d'éducation, Unesco.
- LAJOIE, C. et BEDNARZ, N. (2012). Évolution de la résolution de problèmes en enseignement des mathématiques au Québec : un parcours sur cent ans des programmes et documents pédagogiques. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 12(2), 178-213.
- LAMPERT, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-195.
- LE BOTERF, G. (2007). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.
- LEONTIEV, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. New Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- MARCHAND, P. et BEDNARZ, N. (1999). L'enseignement de l'algèbre au secondaire : une analyse des problèmes présentés aux élèves. *Bulletin AMQ*, XXXIX(4), 30-42.
- MASON, J. (2012). Having good ideas come-to-mind: Contemporary Pólya-based advice for students of mathematics. Dans M. Badger, C. Sangwin et T. Hawkes (dir.) avec R. Burn, J. Mason et S. Pope (contrib.). *Teaching problem-solving in undergraduate mathematics* (p. 33-51). Loughborough, R.-U. : National HE STEM Centre.
- MIETTINEN, R. (2009). Contradictions of high-technology capitalism and the emergence of new forms of work. Dans A. Sannino, H. Daniels et K. D. Gutiérrez (dir.), *Learning and expanding with activity theory* (p. 160-175). New York, NY : Cambridge University Press.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2015). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 17 novembre 2016 de <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/mathematique.pdf>
- PALLASCIO, R. (2005). Les situations-problèmes : un concept central du nouveau programme de mathématiques. *Vie pédagogique*, 136, 32-35.
- RADFORD, L. (1996). La résolution de problèmes : comprendre puis résoudre? *Bulletin de l'Association mathématique du Québec*, 36(3), 19-30.
- REY, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- SAVARD, A. (2008). Une approche interdisciplinaire pour développer des compétences mathématiques : quel impact pour l'apprentissage? Dans *Enseignement des mathématiques et interdisciplinarité* (p. 171-180). Actes du colloque du Groupe de didactique des mathématiques (GDM), préparés par L. Theis. Université de Sherbrooke, mai.
- VASILYUK, F. (1988). *The psychology of experiencing*. Moscou, Russie : Progress.
- VIRKKUNEN, J. et NEWNHAM, D. S. (2013). *The change laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.
- VERGNAUD, G. (1990). Théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 10(2.3), 133-170.
- VERGNAUD, G. (2002). La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. Dans *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*. Actes de la Desco.
- VYGOTSKI, L. (1934/1985). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : Messidor / Éditions sociales.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- ZEITZ, P. (2007). *The art and craft of problem solving*. New York, NY : John Wiley.

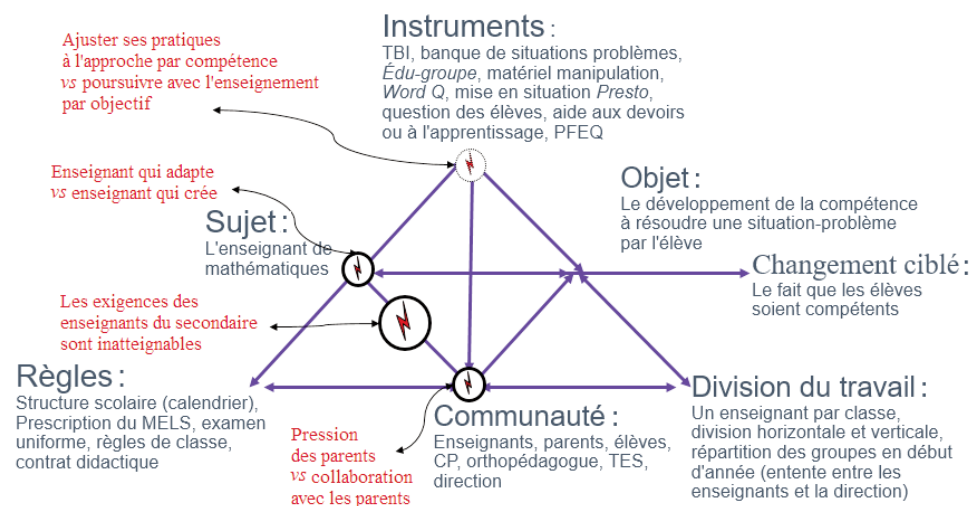
## Annexe 1

### Question pour le premier séminaire

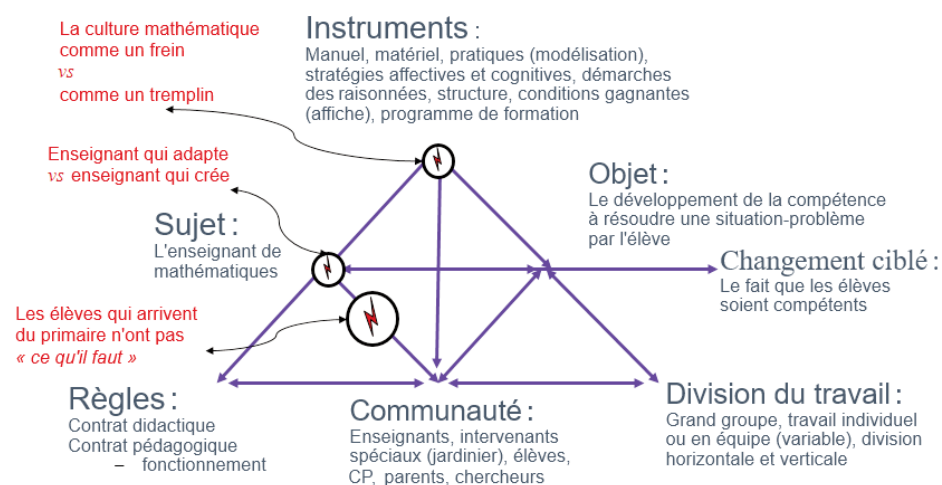
1. Qu'est-ce qu'un beau problème?
2. Pour qui est-ce un beau problème?
3. Les spécificités des problèmes en mathématiques par rapport à ceux dans la vie courante.
4. Quel type de problème suscite davantage d'engagements chez les élèves?  
Comment faites-vous pour le savoir?
5. Quelle est la place de ces problèmes dans une classe?
6. Quelle est la place de ces problèmes dans la vie d'un adulte?
7. Où peut-on trouver ces problèmes?
8. À quel moment est-il souhaitable de placer les élèves dans ces contextes?

## Annexe 2

### Modèle triangulaire du système d'activités des enseignants du primaire utilisé comme miroir au deuxième séminaire

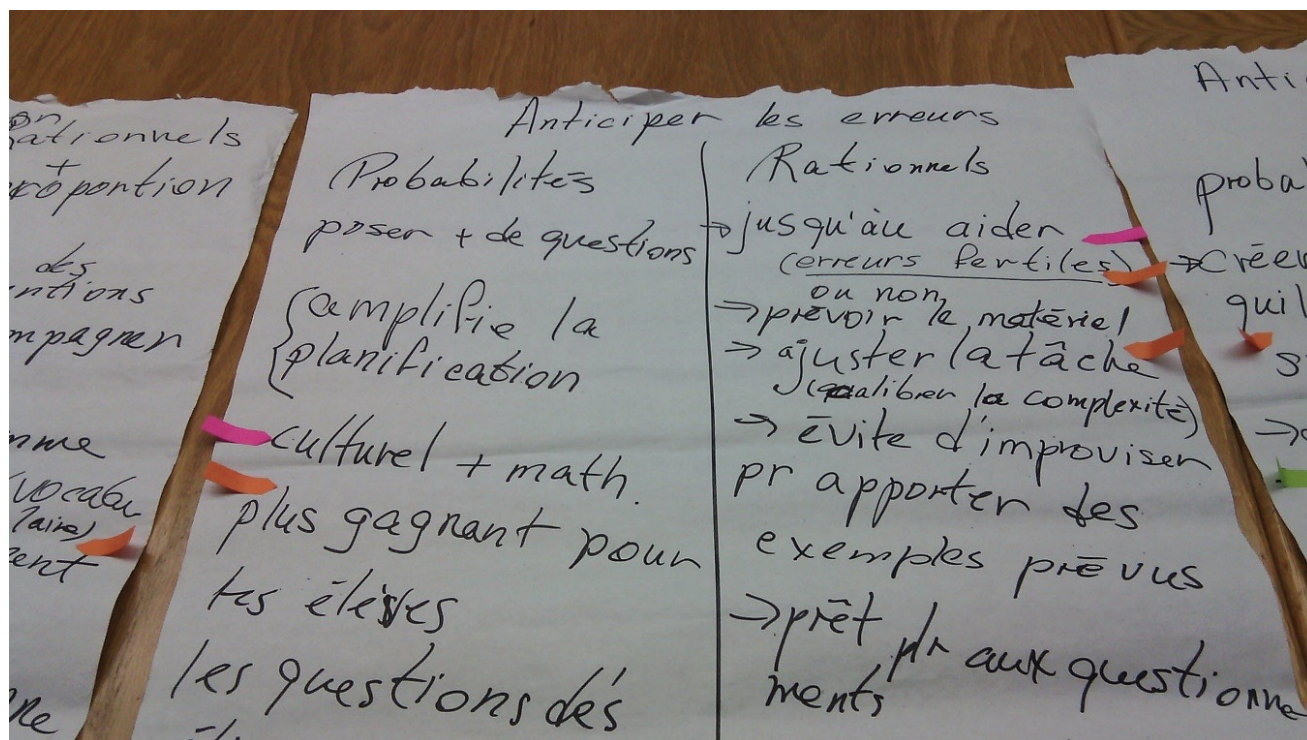


### Modèle triangulaire du système d'activités des enseignants du secondaire utilisé comme miroir au deuxième séminaire



## Annexe 3

### Exemple d'affichage utilisé durant le troisième séminaire



## Annexe 4

Quand vous résolvez un problème mathématique, qu'est-ce que vous apprenez ?

- Ça nous aide à nous creuser la tête.
- Être plus logique, plus ordonné dans nos démarches.

Et s'il n'y a pas de texte?

- Il y a toujours un texte.

Est-ce que ça vous aide à réapprendre les concepts ?

- Oui ça nous aide à voir le problème de différentes manières. Admettons l'illustration ça nous aide.
- Ça dépend des profs. Nous, la révision a pas mal été faite.
- Ça dépend de la dynamique du prof.
- Ça dépend de l'approche du prof avec l'utilisation du matériel.
- On apprend de différentes façons ... il faut qu'il s'adapte.

Comment ça se passe avec un prof plate comme vous le dites?

- Un prof plate va donner des devoirs.
- Il fait juste corriger.
- Il n'y a pas de relation entre nous.
- Il ne fait qu'enseigner, il « n'anime pas la classe ».

Avez-vous des préférences en résolution de problème (préférences)?

- Nous donner les outils au début et nous laisser résoudre le problème.

Expliquez-moi c'est quoi la résolution de problèmes.

- Souvent c'est avec un texte. Quand tu lis le texte, il faut résoudre les énigmes.
- Une histoire, avec un problème à résoudre, tu as une réponse à trouver là-dedans. Tu as plusieurs contraintes qu'il faut que tu respectes.

Y a-t-il des problèmes de mathématiques ailleurs que dans les cours de mathématiques?

- Oui ... dans un problème d'ami ... mais tu n'auras pas besoin de calculer plein d'affaires.
- Si tu vas au dépanneur ... calcul d'argent.

Quand je planifie mes déplacements pour me rendre ici, est-ce que c'est un problème?

- Oui parce que contraintes.
- Non, parce qu'il n'y a pas d'indices, tu nous dis uniquement ce que tu vas faire. On ne sait pas les nombres.

## Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire

**Nicolas TERRÉ**

Université Catholique de l'Ouest, France

**Carole SÈVE**

Ministère de l'Éducation nationale, France

**Jacques SAURY**

Université de Nantes, France

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

**Liminaire**

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**  
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# Une approche énative du développement des compétences en milieu scolaire

**Nicolas TERRÉ**

Université Catholique de l'Ouest, France

**Carole SÈVE**

Ministère de l'Éducation nationale, France

**Jacques SAURY**

Université de Nantes, France

## RÉSUMÉ

Cet article propose d'explorer d'autres voies que celles des conceptions théoriques dominantes de la compétence. À cette fin, nous commençons par délimiter le « challenge conceptuel » que représente la tenue des postulats de l'évation dans la description du développement des compétences. Puis, à la suite d'une étude empirique menée auprès de lycéens au cours d'une séquence d'éducation physique (Terré, 2015), le développement des compétences est analysé à partir de l'expérience des élèves. Des hypothèses explicatives sont proposées pour esquisser les contours d'une conception énative du développement des compétences dont la caractéristique majeure est de considérer l'ancrage du développement des compétences – et conjointement de la pérennité des connaissances – dans des histoires. C'est en s'engageant dans des histoires que les actions et les interprétations des élèves prennent

une épaisseur temporelle et qu'ils construisent des « dispositions à agir » constitutives de compétences. Cette analyse se poursuit par la proposition d'inverser la relation généralement établie entre la construction de connaissances et le développement de compétences : les connaissances construites au cours de ces épisodes seraient le produit de la compétence en développement, et non l'inverse. À titre spéculatif, plusieurs axes de transformation des pratiques d'enseignement sont proposés pour favoriser l'engagement des élèves dans des histoires.

---

## ABSTRACT

### **An enactive approach to skill development in the school setting**

Nicolas TERRÉ, Catholic University of the West, France

Carole SÈVE, Ministry of National Education, France

Jacques SAURY, University of Nantes, France

This article explores paths other than the leading theoretical concepts of competence. To this end, we start by explaining the “conceptual challenge” represented by assumptions of enaction in the description of skill development. Then, after an empirical study conducted with high school students during a physical education sequence (Terré, 2015), competency development is analyzed based on the students' experience. Explanatory hypotheses are suggested to outline an enactive notion of skill development, the main characteristic of which is to consider the anchoring of skill development – and conjointly the sustainability of knowledge – through stories. By engaging in stories, students' actions and interpretations take on a temporal depth and they construct “dispositions to act” that build competencies. This analysis continues with a proposal to reverse the generally established relationship between knowledge building and skill development: knowledge built over the course of these episodes would be the product of developing competencies, not the reverse. For the purposes of speculation, several approaches for modifying teaching practices are proposed to encourage student involvement through stories.

## RESUMEN

### Un enfoque enactivo del desarrollo de competencias en el medio escolar

Nicolas TERRÉ, Universidad de Angers, Francia

Carole SÈVE, Ministerio de educación nacional, Francia

Jacques SAURY, Universidad de Nantes, Francia

Este artículo propone la exploración de otras vías que las de las concepciones teóricas dominantes en el tema de las competencias. Así pues, comenzamos por delimitar el «desafío conceptual» que representa la rigurosidad de los postulados de la enacción en la descripción de desarrollo de competencias. En seguida, a partir de un estudio empírico realizado entre alumnos de liceo durante una secuencia de educación física (Terré, 2015), analizaremos el desarrollo de competencias fundándonos en la experiencia de dichos alumnos. Se proponen hipótesis explicativas para delinear los contornos de una concepción enactiva del desarrollo de competencias cuya característica mayor es tomar en cuenta el anclaje del desarrollo de competencias –y conjuntamente la perennidad de los conocimientos- en el relato de los eventos. Es comprometiéndose con el relato de los eventos que las acciones y las interpretaciones de los alumnos adquieren una profundidad temporal y que ellos construyen las «predisposiciones a actuar» constitutivas de las competencias. Este análisis se prosigue con la proposición de invertir la relación generalmente establecida entre la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias: los conocimientos construidos durante estos episodios serían el producto de la competencia en desarrollo y no lo contrario. De manera especulativa, se proponen algunos ejes de transformación de las prácticas magisteriales para favorecer el compromiso de los alumnos en los relatos de los eventos.

---

### DE L'ÉVALUATION À L'ENSEIGNEMENT DES COMPÉTENCES

À mi-chemin entre un référentiel de compétences et un socle de savoirs fondamentaux, les programmes de la scolarité obligatoire en France (MEN, 2015) visent à doter les élèves de connaissances leur permettant d'agir de manière éclairée pour eux-mêmes et les autres, dès aujourd'hui et à l'avenir. Les compétences sont le témoin de l'aptitude d'un élève à «mobiliser ses ressources pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite» (MEN, 2015).

Les enseignants français ont été sensibilisés à cette nouvelle «économie du savoir» (OCDE, 2000) depuis l'adoption de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005. Ils ont construit des outils pour vérifier, au terme d'une ou de

plusieurs séquences d'enseignement, si les élèves sont en mesure de mobiliser et d'articuler des connaissances face à des tâches complexes (De Ketele et Gerard, 2005; Gottsmann et Delignières, 2015; Legendre, 2004; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003; Roegiers, 2010; Scallon, 2015; Tardif, 2006). Ces tâches sont dites complexes dès lors qu'elles placent l'élève en autonomie pour parvenir à une production concrète et authentique exigeant, de sa part, la mobilisation de nombreuses ressources afin de résoudre des problèmes mal définis et dans une amplitude temporelle contrôlée (Scallon, 2015). Ces procédures d'évaluation des compétences, à l'aide de tâches complexes, se généralisent, mais il demeure difficile pour les élèves français de mobiliser des connaissances scolaires dans des situations de la vie courante (OCDE, 2013). Les résultats de ces évaluations des compétences révèlent une difficulté à enseigner des compétences.

C'est dans un entre-deux, entre une démarche d'évaluation qui vise à attester des compétences et une démarche d'enseignement qui peine à garantir les conditions de leur développement, que nous semble se situer actuellement l'enseignement scolaire en France. Nous faisons l'hypothèse que la recherche en éducation peut accompagner cette transition en apportant un éclairage non pas seulement sur ce qui caractérise l'activité d'un élève au moment où il est jugé compétent, mais aussi sur le processus de développement des compétences.

En nous référant explicitement à une conception énaïve de l'activité humaine (Varela, 1989), nous proposons dans cet article d'appréhender la compétence à travers l'expérience vécue des acteurs. Dans la première partie de l'article, nous délimitons le défi conceptuel que représente la prise en considération des postulats de l'énaïve pour éclairer cet objet par rapport aux conceptions théoriques dominantes de la compétence. Dans une seconde partie, nous prenons appui sur une étude empirique menée auprès de lycéens au cours d'une séquence d'apprentissage en éducation physique pour esquisser les contours d'une conception du développement des compétences ancrées dans des histoires.

## **L'APPROCHE ÉNAÏVE, UNE SOLUTION ALTERNATIVE À L'APPROCHE INTÉGRATIVE DES COMPÉTENCES**

Nous appuyant sur un état des lieux des avancées et des limites des conceptions dites cognitivistes et intégratives de la compétence, nous présentons dans cette partie les postulats d'une approche énaïve du développement des compétences.

### **Les différentes approches des compétences**

Dans une perspective cognitiviste, l'acquisition de connaissances pérennes et utiles est le résultat d'un processus d'abstraction d'invariants susceptibles d'être spécifiés

en fonction des traits particuliers des situations (Richard, 1990). L'enseignement visant le développement de compétences consiste à isoler des domaines, à décomposer les notions à l'intérieur de ces domaines, à sélectionner celles qui sont les plus génériques et dont la portée peut être importante ainsi qu'à ordonner leur acquisition en faisant le pari que l'élève saura mobiliser à bon escient ses connaissances dans une large classe de tâches. Cette conception du développement des compétences se heurte à la réalité. Non seulement l'acquisition isolée des différentes notions ne garantit pas que l'élève saura les utiliser à bon escient dans une situation réelle et complexe, mais elle peut l'empêcher de voir le problème global à résoudre en le fragmentant en parcelles (Morin, 1999). Or, les fondements de la compétence se situent justement dans cette aptitude à appréhender globalement les situations dans lesquelles nous devons agir.

Partant de cet obstacle cognitiviste (Gottsmann et Delignières, 2015), une autre perspective, dite intégrative (De Ketele, 1996; Delignières, 2014; Gérard, 2008; Perrenoud, 1997; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006; Roegiers, 2010), convoque les théories de la complexité (Morin, 1999) pour appréhender le développement et l'évaluation des compétences. La compétence étant l'aboutissement d'un processus complexe (Jonnaert, 2013; Legendre, 2004), l'important est moins dans les ressources qui la composent que dans les relations qui sont construites entre ces ressources (Delignières, 2014). Cette conception de la compétence pointe la nécessité d'une intégration – une opération par laquelle un acteur rend interdépendants des éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné – et propose ainsi de rythmer ou de finaliser les séquences d'apprentissage par des modules d'intégration (Delignières, 2014; Roegiers, 2010). L'enseignement de compétences est alors conçu comme une succession d'allers-retours entre des tâches simples qui facilitent l'apprentissage de connaissances élémentaires et des tâches plus complexes, moins bien définies, qui permettent de contextualiser ces connaissances et d'en apprendre l'usage opportun (Delignières, 2014).

Une conception éactive de l'activité humaine (Varela, 1989) tend à interroger cette hypothèse d'une décontextualisation/recontextualisation des connaissances dans le développement des compétences.

### **L'activité opportuniste de l'élève, une solution alternative au modèle « adaptationniste »**

Le premier postulat qu'une approche éactive des compétences tend à discuter concerne l'hypothèse selon laquelle un acteur est compétent lorsqu'il s'adapte à un ensemble de contraintes préexistantes et extérieures à lui. Dans une conception intégrative de la compétence, l'activité des élèves est décrite comme le dépassement d'un obstacle. Les élèves doivent « faire face » (Perrenoud, 1997), « tenter de s'en sor-

tir» (Delignières et Gottsmann, 2015), «affronter» (Rey *et al.*, 2006) une tâche qui leur pose problème. Or, si cette vision de l'activité des élèves pointe les capacités d'adaptation des élèves, elle occulte le caractère fondamentalement autonome et opportuniste de l'activité humaine. À chaque instant, «l'homme ne réagit pas à une pression adaptative – s'il est en vie, c'est qu'il est adapté – mais spécifie ou définit le monde dans lequel son action se déploie, par le fait même d'agir» (Durand, Hauw et Poizat, 2015, p. 13).

Dans l'hypothèse de l'éaction, tout acteur détermine, à chaque instant, ce qui est significatif pour lui dans son environnement sans subir la prescription de stimuli, mais en sélectionnant ses propres sources de perturbations (Varela, 1989). L'activité de l'élève est couplée avec sa propre situation. À la différence de la tâche qui est conçue du point de vue de l'enseignant et objectivable selon différents descripteurs, la situation est «éactée» par l'élève. Elle correspond au monde tel qu'il le fait émerger par ses actions. Il s'agit alors d'«abandonner l'image de l'acteur comme un individu faisant face à un monde hostile en s'efforçant de surmonter des contraintes préexistantes et extérieures à lui, et de lui substituer celle d'un individu agissant dans un monde complexe et énigmatique, mais organisé, et utilisant ce que ce monde offre pour agir» (Gal-Petitfaux et Durand, 2001, p. 86). Est compétent l'élève qui parvient à reconnaître le potentiel offert par sa situation et à l'exploiter de façon «opportuniste» (Durand *et al.*, 2015). Cette conception de la compétence invite ainsi à changer de point de vue, en allant du point de vue de l'enseignant qui propose un ensemble de contraintes auxquelles doivent s'adapter les élèves au point de vue de l'élève qui agit dans un champ des possibles offert par ses propres situations, mais que l'enseignant doit pouvoir anticiper.

### **Les dispositions à agir, une solution alternative au modèle de la pensée délibérée**

Le second postulat qu'une approche éactive des compétences tend à discuter concerne l'hypothèse selon laquelle un acteur est compétent lorsqu'il mobilise de façon délibérée des connaissances pour répondre à des problèmes qu'il a identifiés. Les travaux de Varela (1989) pointent les limites de la séparation classique entre le sujet qui disposerait d'un stock de connaissances et le monde dans lequel il agit. Les connaissances potentiellement mobilisables par un acteur sont inséparables des éléments qui font sens pour lui dans sa situation. Les personnes compétentes dans un domaine agissent plus sur un mode intuitif que délibératif (Didierjean, 2015). Elles ne cherchent pas les bonnes solutions, elles les «voient». Ces constats convergent autour de l'hypothèse selon laquelle les connaissances mobilisables par les élèves dans des compétences sont moins des lois universelles que des «dispositions à agir» (Durand, 2013).

La théorie du signe de Peirce (1978), compatible avec une conception éactive de

l'activité humaine, fournit un cadre pour étudier la façon dont se construisent et s'actualisent ces dispositions à agir. Pour Peirce, toute pensée est analogique dans le sens où l'acteur agit dans des situations qu'il est sans cesse en train de spécifier sur la base d'analogies avec des expériences passées. Dans cette conception, les connaissances sont des catégories d'expériences actualisées dans la situation présente et contributrices de l'action en train de se dérouler. Elles agrègent une disposition à reconnaître une classe de situations et à agir de manière spécifique dans ce type de situation. Ces dispositions qui s'imposent dans l'expérience des acteurs sont constitutives de leur « structure d'anticipation » (Theureau, 2006). Elles les amènent, dans des tâches dites complexes, à reconnaître du familier dans ce qui est nouveau et de l'attendu dans ce qui est imprévu.

## LES HISTOIRES : UN LEVIER POUR DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES

Dans cette dernière partie, nous prenons appui sur une étude empirique qui visait à analyser la construction et le devenir des connaissances construites par des lycéens durant une séquence d'éducation physique de huit leçons dont la pratique support était l'escalade (Terré, 2015)<sup>1</sup>. L'un des enjeux était d'analyser l'adéquation entre la démarche de l'enseignant (p. ex. choix des dispositifs d'apprentissage, ordre des dispositifs d'apprentissage) et son objectif qui était de conduire les élèves à s'adapter, au fil de la séquence, à différentes formes de prises et de supports, en endossant les rôles de grimpeur et d'assureur. Se pose plus largement ici la question récurrente de l'« éternel débutant », c'est-à-dire le constat d'un manque de progrès significatifs des élèves dans les échelles de compétences visées en éducation physique.

### Présentation de l'étude

Cette étude a été menée dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006) dont le cadre d'analyse fait appel à la théorie du signe de Peirce (1978). Les connaissances des élèves ont été étudiées en tant que catégories construites et actualisées dans le flux continu du « cours d'expérience » (Theureau, 2006). Par hypothèse, les connaissances s'actualisent et se transforment selon un double processus (Peirce, 1978) : 1) analogique, dans le sens où l'acteur interprète ce qui fait signe dans sa situation sur la base d'expériences passées; 2) dialogique, dans le sens où l'acteur interprète si ce qui fait signe dans sa situation le fait autrement (ou mieux ou pas du tout) que dans des expériences passées.

L'expérience de six élèves a été documentée à partir de l'enregistrement continu,

---

1. L'intégralité de ce corpus est accessible à l'adresse suivante :  
[http://media.wix.com/ugd/a54f95\\_2702e38c02cc4cb4ad87c724e38e76ed.pdf](http://media.wix.com/ugd/a54f95_2702e38c02cc4cb4ad87c724e38e76ed.pdf)

pendant huit leçons, de leurs comportements (avec caméra fixe, face au mur d'escalade, en plan large) et communications (clés USB-dictaphone portées en collier, déclenchées dès l'entrée des élèves dans le gymnase, arrêtées à leur sortie) in situ, de même qu'à partir de verbalisations obtenues lors d'entretiens d'autoconfrontation. Durant ces entretiens, il était demandé aux élèves, au cours même du visionnement de leur activité passée, de décrire celle-ci telle qu'ils l'avaient vécue (Theureau, 2006), sans chercher à l'analyser, à la rationaliser ou à la justifier *a posteriori* (Sève et Saury, 2010).

Dans un premier temps, nous avons documenté chaque unité du cours d'expérience (c.-à-d. communications, actions pratiques, focalisations, sentiments, interprétations). En référence au cadre d'analyse du cours d'action (Theureau, 2006), les unités d'expérience ont été identifiées comme les plus petites fractions d'expérience que les élèves pouvaient monter, raconter ou commenter lors des entretiens d'autoconfrontation. Ces unités ont ensuite été décrites comme l'expression de signes dits hexadiques rendant compte de l'articulation insécable de six composantes de l'expérience. Dans chaque signe hexadique, l'engagement de l'acteur (Engagement) ouvre un champ de possibles en termes de préoccupations et d'intérêts pratiques, qui délimitent (par pensée analogique) des anticipations susceptibles de se réaliser dans la situation présente (Actualité potentielle) du fait de l'actualisation de certains éléments de connaissance (Référentiel). Sur le fond de cette structure d'anticipation s'actualisent des actions (Unités de cours d'expérience), compte tenu de ce qui est jugé significatif par l'acteur dans la situation (Représentamen) et pouvant donner lieu à une interprétation (par pensée dialogique) et, donc, à la construction ou à la transformation d'éléments de connaissance (Interprétant). Pour identifier l'actualisation d'éléments de connaissance dans les actions en train de se dérouler, deux indices ont été retenus : 1) l'expression par l'élève d'un caractère de typicité dans ses verbalisations in situ ou lors des entretiens d'autoconfrontation (p. ex. « *des fois, ça ne sert à rien de monter vite et de forcer sur les bras. Là, je repense à la voie orange, en fait, où je fais une pause de deux secondes avant le toit* »); 2) des regroupements d'occurrences réalisés sur la base d'inférences à partir de la confrontation des données d'entretien et d'observation.

Dans un second temps, nous avons analysé la dynamique du cours d'expérience en termes de relations entre les composantes de chaque signe hexadique et d'engendrement d'un signe hexadique à l'autre, dans l'objectif d'éclairer la façon dont les élèves construisent (Interprétant) et actualisent (Référentiel) des éléments de connaissance dans un empan temporel long (c.-à-d. de l'ordre de la séquence de huit leçons). Le devenir des éléments de connaissance a été pisté en comparant le contenu des composantes des signes hexadiques correspondant à la construction et à l'actualisation d'éléments de connaissance similaires (p. ex. la comparaison de l'engagement de l'élève chaque fois que celui-ci actualise l'élément de connaissance « Réaliser une pause avant un passage difficile »).

## Résultats

Les résultats de cette étude pointent une forme de couplage entre l'actualisation d'éléments de connaissance et l'objet de l'engagement de l'acteur (c.-à-d. leurs préoccupations et leurs intérêts pratiques). Ils révèlent également que l'engagement des élèves est tenu par des histoires qui sont à la fois constitutives et constitutives du développement de leurs compétences.

### L'actualisation de connaissances est tenue par l'engagement de l'élève

La comparaison des objets de l'engagement des élèves au moment où ces derniers actualisaient des éléments de connaissance similaires a révélé une relation entre les préoccupations et la tendance à reproduire certaines actions.

Tout d'abord, des éléments de connaissance ont été actualisés par les élèves en dehors de la tâche d'apprentissage dans laquelle ils avaient été construits lorsque les préoccupations auxquelles ils étaient associés étaient récurrentes pendant la séquence. Tel a été le cas de la connaissance « Observer la voie avant de grimper pour anticiper le choix des prises » construite par un élève lorsqu'il avait pour préoccupation d'atteindre le sommet de la voie en ayant les yeux bandés. Cet élève a ensuite actualisé le même élément de connaissance à différents moments de la séquence et dans des tâches différentes. Chaque fois, ses communications et ses actions avaient en commun d'être liées à la préoccupation de réaliser une voie nouvelle dont la réussite était incertaine (voir le tableau 1).

Tableau 1. **Extraits d'enregistrements correspondant à l'actualisation de la connaissance « Observer la voie avant de grimper pour anticiper le choix des prises »**

| Leçons – Tâches                                                   | Extraits des communications                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leçon 2 – Aide auprès de Quentin                                  | Alexandre dit à Quentin : <i>« J'ai de la chance parce que je suis un peu plus grand pour attraper des prises. Toi, c'est un peu plus chaud. Il faut que tu prennes des prises peut-être un peu plus dures en main, mais plus proches l'une de l'autre. Il faut que tu lises. La bleue qui est là, par exemple, elle pourrait être pas mal pour toi parce qu'il n'y a pas d'endroit où tu dois vraiment enjamber. »</i>                                                                                          |
| Leçon 4 – L'atteinte d'une hauteur maximale avec 7 prises de main | Alexandre se prépare pour aller le plus haut possible avec un maximum de sept prises de main. Il observe la voie en silence. En entretien, il commente : <i>« Là, je suis plus préoccupé par la voie. J'essaie vraiment de trouver les prises les plus hautes. »</i>                                                                                                                                                                                                                                             |
| Leçon 5 – L'atteinte du sommet de la voie noire (difficulté 5a)   | Alexandre observe le toit de la voie orange au moment du passage de Mathias. En entretien, il commente : <i>« Là, je regarde Mathias sur la orange parce que je veux la faire. Ce qui m'intéresse, c'est surtout le dessous du toit. Je pense que c'est ça qui est difficile. Au toit, je vois qu'il ne se sert pas du tout de ses jambes. Il ne se sert que de ses bras. Mais moi je n'ai pas sa force dans les bras. »</i>                                                                                     |
| Leçon 6 – L'enchaînement des deux voies                           | Après avoir enchaîné une ascension sur la voie jaune et sur la voie verte, Quentin demande à Alexandre : <i>« Elle est dure la jaune? »</i> Alexandre lui répond : <i>« La jaune, non ça va. C'est la verte. Je n'ai pas pu la regarder au début. Du coup, c'est galère. »</i>                                                                                                                                                                                                                                   |
| Leçon 6 – L'atteinte du sommet de la voie verte (difficulté 5b)   | Alexandre observe la voie verte et dit : <i>« Alors là par contre je ne comprends pas. Il n'y a pas de prise verte à partir d'où là? Allez, j'y vais. »</i> Il commence son ascension et s'arrête à cinq mètres. En entretien, il commente : <i>« Les prises sont petites. Je n'ai pas l'habitude et puis je n'ai pas bien regardé la voie déjà. J'aurais dû prendre plus le temps parce qu'après je me suis rendu compte qu'il y avait des petites prises écartées sur les côtés que j'aurais pu prendre. »</i> |

À l'inverse, des éléments de connaissance n'ont jamais été actualisés par les élèves une fois la tâche d'apprentissage achevée, lorsque leurs préoccupations au moment de la construction de ces connaissances étaient propres à cette seule tâche. Tel a été le cas de l'élément de connaissance « Assurer la descente en alternant les deux mains sous le descendeur », construite par un élève qui auto-assurait sa descente au cours de la deuxième leçon. Pour descendre en rappel, celui-ci cherchait à « se sentir soutenu par la corde ». Relancé par le chercheur au cours de l'entretien sur sa descente, il a raconté : *« Après deux-trois mouvements, je me suis rendu compte que c'était plus facile de changer de main. »* La pertinence de cette gestuelle était liée, dans l'expérience de cet élève, à la préoccupation de se sentir soutenu. N'ayant plus eu cette préoccupation à la suite de cette tâche, cet élève n'a jamais actualisé cet élément de connaissance. Pourtant, l'enseignant avait proposé ce dispositif pour préparer les élèves à toujours alterner les deux mains sous le descendeur lorsqu'ils avaient à assurer la descente d'un partenaire, quelle que soit la tâche proposée.

Dans ces deux exemples, la pertinence que le sujet accorde à certaines actions et son engagement concourent à former des « dispositions à agir » (Durand, 2013). En ce sens, les dispositions à agir désignent une propension à actualiser certaines connaissances – et donc au développement de compétences – liées à des engagements vécus comme semblables par les acteurs. Un engagement récurrent dans de multiples

situations différentes est propice au développement de compétences dont le champ d'expression est élargi (p. ex. la lecture préalable des voies d'escalade chaque fois que celles-ci sont nouvelles). *A contrario*, un engagement plus spécifique et propre à une catégorie limitée de situations est propice au développement de compétences dont le champ d'expression est plus étroit (p. ex. une manipulation de corde reconnue efficace uniquement dans l'auto-assurance). Ces résultats accréditent l'hypothèse selon laquelle les connaissances actualisées dans une compétence ne peuvent être tenues par une cohérence épistémique d'ensemble, mais davantage par des « îlots » de cohérence expérientielle guidés par les intérêts pratiques des acteurs (Dougherty, 1980).

### La pérennité des connaissances est indexée à des histoires

Cette étude pointe, en second lieu, que l'engagement des élèves est tenu par des histoires qui garantissent les possibilités de pérennisation des connaissances en même temps qu'elles en limitent plus ou moins le champ d'expression.

#### a) L'engagement de l'élève s'inscrit dans des histoires

La reconstruction des cours d'expérience des élèves a révélé des continuités de l'engagement au sein de structures archétypes dont la forme s'apparente à celle d'une histoire. L'ouverture d'une histoire coïncidait à l'identification d'un nouveau faisceau d'attentes (Actualité potentielle) qui correspondait à la perception d'un événement pertinent pour l'élève (Représentamen) compte tenu de ses préoccupations du moment (Engagement). Cet engagement s'accompagnait de différentes actions et restait ouvert jusqu'à ce que les attentes de l'élève soient satisfaites, au moins provisoirement. Par exemple, l'histoire « Le coaching auprès de Quentin », vécue par Alexandre entre la première et la cinquième leçon, a débuté lorsqu'Alexandre cherchait à aider Quentin (Engagement) qui réalisait une ascension avec les yeux bandés (Représentamen). Alexandre a estimé que cette tâche était difficile pour Quentin qui était novice en escalade et lui a indiqué des prises à saisir et des actions à réaliser pour atteindre le sommet de la voie (Actualité potentielle). Cette histoire s'est ouverte à nouveau dans cinq autres tâches pendant la séquence d'escalade (voir le tableau 2).

Tableau 2. Histoire « Le coaching auprès de Quentin » vécue par Alexandre

|                            | Leçon 1                                                                           |                                                          | Leçon 3                                                  | Leçon 5                                      |                                            |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Dispositif d'apprentissage | Grimpe à l'aveugle                                                                | Voie rouge (difficulté 4a)                               | Assurance à l'aveugle                                    | Voie noire (difficulté 5a)                   | Voie orange (difficulté 5b)                |
| Engagement                 | Aider Quentin à atteindre le sommet des voies et à réussir les tâches en escalade |                                                          |                                                          |                                              |                                            |
| Actualité potentielle      | Liée à l'atteinte par Quentin du sommet avec le bandeau                           | Liée à l'atteinte par Quentin du sommet de la voie rouge | Liée à l'atteinte par Quentin du sommet de la voie jaune | Liée au franchissement de dévers par Quentin | Liée au franchissement du toit par Quentin |
| Représentamen              | Le foulard sur les yeux de Quentin                                                | Les blocages de Quentin                                  | Le fait que Quentin dise qu'il arrive au rocher          | L'arrivée de Quentin dans le dévers          | Le toit de la voie orange                  |

Les histoires avaient pour particularité de s'entremêler dans le cours d'expérience des élèves et de se développer sur différentes temporalités. Certaines histoires se sont développées à l'échelle d'une tâche d'apprentissage mise en place par l'enseignant (p. ex. atteindre le sommet de la voie avec une charge additionnelle). D'autres histoires se sont développées à l'échelle d'une leçon. Elles débutaient lors d'une tâche et se rouvraient régulièrement au cours des autres tâches de la même leçon (p. ex. atteindre le sommet d'une voie particulière avant la fin de la leçon). Des histoires se sont également développées à l'échelle d'un ensemble de leçons, voire de la séquence. Elles débutaient au cours d'une leçon et se rouvraient régulièrement pendant d'autres leçons (p. ex. l'aide auprès d'un camarade de sa cordée).

Comme d'autres études menées en éducation physique (Evin, Sève et Saury, 2015; Saury et Huet, 2010), la mise en évidence d'histoires, en tant que structures archétypes du cours d'expérience des élèves, supporte l'idée selon laquelle « l'homme pense par "histoires" » (Theureau, 2004, p. 154). Les histoires « font en fait mieux que raconter : elles imposent leur structure, leur réalité contraignante à ce que nous vivons » (Bruner, 2005, p. 79). Les régularités observées dans l'expérience des élèves en escalade font écho à la façon dont se structurent les histoires selon Bruner : elles commencent par une « *périphétia* », sorte de brèche dans l'ordre des choses (p. ex. la difficulté perçue par Alexandre chez Quentin lorsque celui-ci a les yeux bandés), déclenchent une « intrigue » qui se développe avec une continuité évidente (p. ex. l'aide proposée à Quentin chaque fois que ce dernier éprouve une difficulté), réclament des « efforts » pour faire avec ou pour accepter cette brèche et ses conséquences (p. ex. les conseils donnés à Quentin), malgré « des obstacles » obligeant à revoir ses positions (p. ex. de nouvelles difficultés rencontrées par Quentin, comme le franchissement d'un toit), jusqu'à une « issue » (p. ex. l'atteinte par Quentin du sommet des voies d'escalade).

## b) Le potentiel d'actualisation des connaissances est lié aux histoires

L'analyse a également révélé que « le potentiel d'actualisation » d'une connaissance était lié à la temporalité des histoires. Ce potentiel était plus grand lorsque la connaissance avait été construite au cours d'une histoire qui s'était développée selon une temporalité qui débordait celle des dispositifs ou des leçons (p. ex. Alexandre conseillait régulièrement à Quentin de pousser sur les jambes avant de saisir une nouvelle prise de main, tout au long de l'histoire « Le coaching auprès de Quentin »). À l'inverse, le potentiel d'actualisation d'une connaissance était réduit lorsque celle-ci avait été construite au cours d'une histoire qui était bornée par les limites temporelles de la tâche, tout en étant associée à des préoccupations liées à cette seule tâche (p. ex. Alexandre assura la descente en alternant les deux mains sous le descendeur uniquement dans l'histoire « L'auto-assurance »). Dans ces exemples, l'Interprétant (c.-à-d. l'interprétation par l'acteur de ce qui fait signe dans sa situation et qui concourt à la construction-transformation d'éléments de connaissance) se situe à un niveau plus global que l'action en cours. Il est « narratif » (Bruner, 1991). Les élèves interprètent ce qui fait signe pour eux compte tenu de l'histoire dans laquelle ils sont engagés. En conséquence, les connaissances qu'ils construisent et transforment portent l'empreinte de ces histoires (c.-à-d. les intérêts pratiques de l'élève, les personnes avec qui il coopère, le matériel utilisé, etc.).

Ces résultats pointent également la structure à la fois constituante et constitutive des histoires pour le développement des compétences. Les histoires sont constituantes du développement de compétences, car elles permettent, par leur objet et leur durée, d'élaborer des connaissances à la fois stabilisées et ouvertes. Elles assurent les possibilités de pérennisation des connaissances en même temps qu'elles en sont les limites en les contenant dans des structures relativement étanches. Les histoires sont également constitutives du développement de compétences dans le sens où elles émergent et se transforment au fur et à mesure que se raffinent les compétences des élèves. Cette correspondance entre les histoires des élèves et leurs compétences accrédite l'idée selon laquelle toute compétence est « évolutive » (Legendre, 2004) ou résulte d'un processus « circonvolutif » (Komar et Adé, 2014). Inscrites dans un « cours de vie relatif à une pratique » (Theureau, 2006), les compétences se développent lorsqu'une continuité de l'engagement engendre des relations entre les épisodes d'activité au sein d'histoires. Les connaissances construites au cours de ces épisodes seraient ainsi le produit de la compétence en développement, et non l'inverse.

## CONCLUSION

Dans cet article, nous avons choisi de décrire le développement de compétences en nous appuyant sur l'analyse de l'expérience vécue des élèves. En tenant fermement le postulat de l'autonomie des êtres vivants (c.-à-d. la capacité fondamentale de tout acteur à déterminer et à agir dans son propre monde), nous avons esquissé les

contours de ce que peut être une approche énaïve du développement des compétences. Une telle approche est de nature, selon nous, à apporter un supplément de sens à l'introduction des compétences dans les programmes scolaires et à apporter une aide aux enseignants dont le rôle n'est pas seulement d'évaluer des compétences, mais aussi de favoriser leur développement.

L'alternative majeure proposée par l'approche énaïve, par rapport aux conceptions théoriques dominantes de la compétence, est de considérer l'ancrage du développement des compétences dans des histoires. C'est en s'engageant dans des histoires que les actions et interprétations des élèves prennent une épaisseur temporelle et qu'ils construisent des «dispositions à agir» (Durand, 2013) constitutives de compétences. Là où il est couramment admis qu'une expérience doit être «authentique» pour s'accompagner de transformations pérennes (Delignières, 2014; Gérard, 2008; Perrenoud, 1997; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006; Roegiers, 2010), nous ajoutons que c'est en favorisant l'engagement des élèves dans des histoires que ces derniers peuvent vivre des expériences «authentiques pour eux». L'authenticité de l'expérience ne serait donc qu'un effet de surface de la continuité de l'engagement.

Cette approche du développement des compétences plaide en faveur d'une conception «énaïve de l'enseignement» (Masciotra, Roth et Morel, 2007; Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013) dont un des principes est de favoriser la continuité de l'engagement des élèves au cours des diverses séquences d'enseignement. L'enjeu, pour l'enseignant, est d'établir des liens entre les tâches, par les histoires des élèves, et non pas seulement en faisant appel à un registre discursif souvent déconnecté des expériences des élèves (Saury *et al.*, 2013; Sève et Terré, 2016).

Une première mise en œuvre peut consister à présenter aux élèves le type de tâches qu'ils pourront avoir à remplir à la fin de la séquence d'enseignement de manière suffisamment explicite. Il s'agit alors de gérer au mieux le dilemme entre présenter la tâche avec suffisamment de détails pour que l'engagement des élèves ait une dimension projective, mais avec suffisamment de «zones d'ombre» pour conserver une intrigue et éviter des formes de «bachotage» stériles. L'échéance d'une réalisation concrète comme un spectacle en fin d'année scolaire (Crance, 2013) peut, par exemple, inciter les élèves à «remplir les blancs» entre les tâches et les leçons, et plus largement à vivre des histoires sur de larges empan temporels. C'est un des principes de la mise en place des enseignements pratiques interdisciplinaires en France, dont une des visées est d'engager les élèves à construire et mobiliser des connaissances au service de la réalisation d'un projet.

Une autre mise en œuvre destinée à aider les élèves à «connecter leurs expériences» (Saury *et al.*, 2013) consiste à enquêter sur leurs préoccupations pour anticiper des histoires susceptibles de déborder de la temporalité des leçons et de la séquence. Par exemple, à partir des sensibilités qu'un enseignant peut repérer chez ses élèves lors-

qu'ils pratiquent l'escalade, il est possible de varier les parcours de formation en mettant l'accent sur la vitesse (atteindre le sommet d'une voie le plus vite possible), l'esthétique (être jugé sur des critères esthétiques), le caractère utilitaire (transporter ou manipuler des charges en hauteur) ou la dimension collective de l'escalade (atteindre un même sommet par des voies différentes au sein d'une même cordée) jusqu'à proposer des épreuves d'évaluation hybrides avec des parties communes et des parties optionnelles (Terré, 2015). Cette façon d'organiser la formation des élèves sous forme de cheminements plutôt que d'itinéraires identiques pour tous tend, plus largement, à s'opérationnaliser avec la mise en place des « parcours » dans la réforme du collège en France. Par exemple, le « parcours avenir » vise à accompagner le projet d'orientation scolaire et professionnelle des élèves en le coordonnant avec divers apports disciplinaires (p. ex. rédaction d'un curriculum vitae en cours de français, comparaison des systèmes de formation en langue vivante étrangère, mise en relation d'exercices de musculation avec des gestes et postures professionnels en éducation physique). Une troisième mise en œuvre favorable à la continuité de l'engagement des élèves consiste, pour les enseignants, à adopter une démarche plus proscriptive (c.-à-d. laissant une marge de liberté aux élèves pour englober les tâches dans leurs propres histoires) que prescriptive (c.-à-d. guidant l'activité des élèves vers des réponses prédéfinies). L'enseignant doit, en particulier, se méfier de son autorité pour éviter qu'elle ne devienne l'élément majeur de l'engagement de l'élève dans une histoire. Le risque serait alors grand de voir l'élève construire des connaissances dont la portée ne dépasserait pas la tâche qui lui est proposée.

---

## Références bibliographiques

- BRUNER, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschel.
- BRUNER, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz.
- CRANCE, M.-C. (2013). *Construction d'une œuvre collective et apprentissage en éducation physique. Dynamique de la pratique collective d'une classe de collégiens engagés dans un projet de construction d'un spectacle de danse à l'échelle d'une année scolaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes.
- DE KETELE, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires. Quoi? Pourquoi? Pour quoi? *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*, 23, 17-36.
- DE KETELE, J.-M. et GÉRARD, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.

- DELIGNIÈRES, D. (2014). Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité. Dans M. Quidu (dir.), *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS* (p. 478-489). Paris : L'Harmattan.
- DELIGNIÈRES, D. et GOTTSMANN, L. (2015). *Les obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence*. 4<sup>es</sup> Journées de l'A3EPS, Rennes, 21-22 mars 2015.
- DIDIERJEAN, A. (2015). *La madeleine et le savant*. Paris : Seuil.
- DOUGHERTY, J. W. D. (1985). *Directions in cognitive anthropology*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- DURAND, M. (2013). Construction of dispositions and development of human activity. A theoretical framework illustrated by the case of a novice manager. *International Journal of Lifelong Education*, 32(1), 39-55.
- DURAND, M., HAUW, D. et POIZAT, G. (2015). « Apprendre les techniques corporelles : une introduction ». Dans M. Durand, D. Hauw et G. Poizat (dir.), *L'apprentissage des techniques corporelles* (p. 9-24). Paris : Presses universitaires de France.
- EVIN, A., SÈVE, C. et SAURY, J. (2015). L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse d'élèves engagés dans des situations de coopération en Éducation physique. *@ctivités*, 12(2), 3-25.
- GAL-PETITFAUX, N. et DURAND, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- GOTTSMANN, L. et DELIGNIÈRES, D. (2015). À propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence. *Movement & Sport Sciences – Science et motricité*. Récupéré de <http://www.mov-sport-sciences.org/fr/articles/sm/abs/first/sm150023/sm150023.html>
- HUET, B. et SAURY, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive. *eJRIEPS*, 24, 4-30.
- JONNAERT, P. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 35-55). Bruxelles : De Boeck Université.
- KOMAR, J. et ADÉ, D. (2014). Un P.A.C. pour les compétences en EPS. *Revue EP&S*, 363, 14-16.

- LEGENDRE, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires, regards croisés* (p. 13-48). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MASCIOTRA, D., ROTH, W. M. et MOREL, D. (2007). *Énaction: apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, n° 2005-380 du 23 avril 2005. *Journal officiel*, 24 avril 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Bulletin officiel*, n° 17.
- MORIN, E. (1999). *Relier les connaissances: le défi du XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris: Seuil.
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des compétences. Enseignement et compétences*. Paris: Éditions de l'OCDE.
- OCDE (2013). *Résultats du PISA 2012*. Paris: Éditions de l'OCDE.
- PEIRCE, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris: Seuil.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et KAHN, S. (2006). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- RICHARD, J.-F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Armand Colin.
- ROEGIER, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration: des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck Université.
- SAURY, J., ADÉ, D., GAL-PETITFAUX, N., HUET, B., SÈVE, C. et TROHEL, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: EP&S.
- SCALLON, G. (2015). *Des savoirs aux compétences. Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck Université.
- SÈVE, C. et SAURY, J. (2010). Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action. *eJRIEPS*, 20, 93-108.

- SÈVE, C. et TERRÉ, N. (2016). *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*, Dossier EP&S n° 84. Paris : EP&S.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- TERRÉ, N. (2015). *Les connaissances des élèves en éducation physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade*. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Nantes.
- THEUREAU, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- VARELA, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- VARELA, F., THOMPSON, E. et ROSCH, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

## Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité

**Christian CHAUVIGNÉ**

Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

**Liminaire**

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**  
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité

**Christian CHAUVIGNÉ**

Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

## RÉSUMÉ

En s'appuyant sur le concept de « schème » (Piaget, 1967)<sup>1</sup> pour définir la compétence comme « organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1990), la problématique de l'évaluation des compétences, déjà très documentée, ouvre à de nouvelles interrogations et perspectives, qu'il s'agisse de développer ces compétences ou de valider socialement leur acquisition.

L'une des caractéristiques de la compétence ainsi définie est d'être doublement adaptative : son organisation permet l'adaptation aux situations et sa mise en œuvre, dans l'activité, permet l'adaptation de son organisation. Ainsi, les compétences ne cessent d'évoluer en fonction des activités déployées par les sujets. Il en découle qu'il existe toujours différentes manières d'être compétent et que chaque sujet développe de manière spécifique ses compétences. Par ailleurs, toute évaluation dans ce registre est non seulement diagnostique, mais aussi pronostique ; reconnaître une compétence comme « acquise » suppose toujours de faire un pari sur l'extension de l'organisation de l'activité constatée à des situations non testées, voire non connues. Analysée sous cet angle, l'évaluation des compétences procède d'un jugement sur l'adaptabilité du construit cognitif constaté, tandis que la certification des compétences procède d'un jugement d'acceptabilité portant sur cette adaptabilité pour un champ d'intervention donné.

1. Dans son ouvrage *Biologie et connaissance*, Piaget présente le schème comme « ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action ».

## ABSTRACT

### Skill assessment: a judgement of adaptability

Christian CHAUVIGNÉ, University of Rennes 2 and National Conservatory of Arts and Trades, France

Relying on the “schema” concept (Piaget, 1967) to define competence as an “invariant organization of conduct for a limited class of situations” (Vergnaud, 1990), the already well-documented problematic of skill assessment opens up to new questions and perspectives about whether to develop these skills or to socially validate their acquisition.

One of the characteristics of competence thus defined is that it is doubly adaptive: the organization of a skill leads to adaptation to situations, and using a skill in an activity leads to adaptation to its organization. Thus, skills continue to evolve according to the activities organized by the subjects. It follows that there are different ways of being competent and that each subject develops skills in a specific way. Moreover, any assessment in this register is not only diagnostic, but also prognostic; recognizing competence as “acquired” always implies being able to extend the organization of the activity observed into untested or unknown situations. Analyzed in this light, competency assessment comes out of a judgement on the adaptability of the cognitive construct observed, while the certification of competencies comes out of a judgement of acceptability concerning this adaptability for a given field of intervention.

## RESUMEN

### Evaluar las competencias: un juicio de adaptabilidad

Christian CHAUVIGNÉ, Universidad Rennes 2 y Conservatorio Nacional de Artes y Oficios, Francia

Apoyándonos en el concepto de «esquema» (Piaget, 1967) para definir la competencia como «una organización invariante del comportamiento en una clase de situaciones dadas» (Vergnaud, 1990), la problemática de la evaluación de competencias, ya bastante documentada, se presta a nuevas interrogaciones y perspectivas, sea para desarrollar dichas competencia o para validar socialmente su adquisición. Una de las características de la competencia así definida es la de ser doblemente adaptativa: su organización permite la adaptación a situaciones y a su ejecución en la actividad, asimismo permite la adaptación de su organización. De esta manera, las competencias no cesan de evolucionar en función de las actividades desarrolladas por los sujetos. De lo anterior se desprende que existen siempre diferentes maneras de ser competente et que cada sujeto desarrolla de manera específica sus competencias.

Asimismo, toda evaluación en este dominio no solamente es un diagnóstico, sino también un pronóstico; reconocer una competencia como «adquirida» supone siempre aventurarse sobre la extensión de la organización de la actividad constatada en situaciones aun no probadas, incluso desconocidas. Analizada desde este ángulo, la evaluación de competencias deriva de un juicio sobre la adaptabilidad de la construcción cognitiva constatada, mientras que la certificación de competencias proviene de un juicio sobre la aceptabilidad de dicha adaptabilidad para un campo de intervención dado.

---

## INTRODUCTION

L'évaluation des compétences est au centre de multiples pratiques dans les mondes de la formation et du travail. Elle a ainsi suscité de nombreuses recherches et publications dans différents champs disciplinaires, tels que les sciences de l'éducation, les sciences de gestion, la psychologie, la sociologie<sup>2</sup>. Les conceptions mobilisées pour ces pratiques comme pour ces recherches sont peu homogènes, qu'il s'agisse de la compétence ou de l'évaluation, ce qui a pour effet de créer des malentendus tant sur ce qui est à évaluer que sur le sens à donner à l'opération même d'évaluation.

En fondant l'analyse de la compétence et de l'évaluation sur des conceptions théoriquement établies<sup>3</sup>, cet article propose d'interroger ce qui peut être évalué de la compétence, les opérations permettant de le faire et le sens à donner aux résultats de ce processus. Il se focalise notamment sur la dimension pronostique de l'évaluation de la compétence, peu traitée jusqu'à présent, et discute du bien-fondé de la notion de «transférabilité». Il conclut sur quelques points de repère utiles pour fonder une compétence à évaluer des compétences. Les situations d'évaluation des compétences prises en référence dans ce texte sont issues des travaux menés à l'École des hautes études en santé publique (Chauvigné, 2005, 2007, 2008, 2010; Legoff, 2009), en France, et concernent les compétences d'ingénieur en santé environnement ou celles de directeurs d'établissements sociaux.

- 
2. L'évaluation des compétences, comme pratique, est ainsi très dépendante des conceptions de la compétence liées aux problématiques spécifiques des disciplines qui la convoquent (pour une présentation documentée et critique de ces conceptions, voir Legendre, 2008) ou des utilités sociales qui la mobilisent. Quelques publications récentes portant sur l'évaluation des compétences en attestent : Allal (2002), Aubret et Gilbert (2003), Bain (2002), Bernaud (2012), Delobbe, Gilbert et Leboulaire (2012), Defélix (2005), Jonnaert (2011), Tardif (2006)...
  3. Les conceptions s'appuyant sur la notion de schème pour définir la compétence dans la continuité des travaux de Piaget, dont notamment la didactique professionnelle (Vergnaud, Pastré, Mayen, Coulet...); les conceptions de l'évaluation comme pratique sociale d'attribution de valeur (Barbier, De Ketele...).

## UN MODÈLE DE LA COMPÉTENCE FONDÉ SUR LA NOTION DE SCHÈME

La conception de la compétence détermine fortement la manière de l'évaluer et les éléments pris en compte pour le faire. Tous les auteurs s'accordent sur l'idée que la compétence intègre des éléments de différentes natures, conçus comme des ressources pour réaliser une activité et décrits dans des registres pragmatiques, comme le classique triptyque savoirs, savoir-faire, savoir-être, ou dans des registres plus conceptualisés, par exemple celui de connaissances, habilités et attitudes. La plupart des auteurs considèrent aujourd'hui que la compétence n'est pas une simple sommation de ressources, mais leur combinaison en situation, intégrant parfois même des ressources de l'environnement. Cependant, une conception exclusivement située de la compétence interroge l'intérêt même de la notion : l'idée de compétence renvoie à l'hypothèse d'une certaine permanence qui est antinomique avec une définition la réduisant à la singularité d'une situation. D'où les conceptions actuelles faisant référence à des familles de situations au sein desquelles des ressources sont mobilisables et combinables pour réaliser un type d'activité dans la perspective d'un but à atteindre. La famille de situations délimite alors le champ de pertinence de la compétence.

Une définition de la compétence l'identifiant à un schème conçu comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données » (Vergnaud, 1990) permet à la fois d'intégrer les différentes conceptions mobilisées au sein de diverses disciplines et de les dépasser par son pouvoir explicatif des caractéristiques de la compétence : caractères intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel, évolutif (Tardif, 2006; Legendre, 2007, 2008). La notion de « classe » (au sens mathématique), sémantiquement proche de celle de « famille » mais moins ambiguë, suppose qu'il est possible de définir les caractères pertinents autorisant un regroupement (ici, des situations) au sein d'un même ensemble. Le schème se caractérise par un but<sup>4</sup> et se structure en quatre composantes qui rendent compte de l'organisation de l'activité : les invariants opératoires, les inférences, les règles d'action et les anticipations. Les invariants opératoires constituent l'ensemble des représentations de la situation et de l'activité à conduire ; c'est ce que le sujet tient pour vrai sur la situation et ce qu'il tient pour pertinent dans la conduite de l'action à engager, que les éléments sur lesquels il s'appuie soient fondés ou non. Les inférences sont des calculs<sup>5</sup> qui permettent l'ajustement de l'activité aux spécificités de la situation en sélectionnant ou en modifiant des règles d'action. Les règles d'action sont des suites d'actes censés produire le résultat attendu. Elles constituent la partie effectrice du schème. Les anticipations sont les effets attendus par le sujet tout au long de la mise en œuvre de son activité ; elles permettent au sujet de réguler son activité soit en agissant sur les règles d'action, soit en réinterrogeant les invariants opératoires.

---

4. Ce qui renvoie à l'idée d'action finalisée, inhérente à la compétence.

5. Le calcul est du type « si... alors... » : si (tel paramètre de situation), alors (telle règle d'action).

La compétence ainsi définie est un construit sociocognitif activable pour un ensemble de situations ayant des caractéristiques communes au regard d'un but à atteindre. Si son organisation est invariante (au moins sur le plan synchronique), sa mise en œuvre est toujours singulière, car elle est déterminée, d'une part, par les spécificités de la situation perçues par le sujet, ce dont rend compte la notion d'inférence, et, d'autre part, par la confrontation de l'activité à la réalité et aux écarts perçus par le sujet au regard de ses attentes, ce dont rend compte la notion d'anticipation. Ainsi, la mise en œuvre de la compétence génère des régulations proactives et rétroactives; les régulations rétroactives sur les règles d'action ou les invariants opératoires jouent un rôle dans l'enrichissement des constituants de la compétence et dans son évolution. C'est d'ailleurs en ce sens que l'on peut dire que l'expérience est formatrice<sup>6</sup>.

Ce modèle de la compétence identifie trois types de ressources : des systèmes de représentations en lien avec l'activité à réaliser, y compris les éléments normatifs liés aux attentes sociales, se fondant ou non sur des savoirs formels qu'ils soient théoriques ou pratiques, et permettant au sujet d'orienter son activité; des modes opératoires mobilisant des sous-compétences plus ou moins incorporées ou automatisées, qui permettent au sujet d'exécuter l'action; la perception d'indices sur la situation ou le déroulement de l'activité permettant au sujet de réguler son activité. Si les deux premiers types de ressources peuvent s'apparenter aux ressources couramment désignées pour décrire la compétence, le troisième type est plus spécifique de ce modèle et consacre le caractère adaptatif de la compétence. Analysée comme schème, la compétence est même doublement adaptative, puisque son organisation permet l'adaptation aux situations singulières et que sa mise en œuvre conduit à l'adaptation de son organisation par le jeu des régulations en retour qui enrichissent ses éléments constituants<sup>7</sup>. De ce point de vue, le schème et donc la compétence possèdent les propriétés de l'habitus présenté par Bourdieu (1972) comme « une structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante<sup>8</sup> ».

Ainsi définies comme des schèmes, les compétences s'appliquent à toutes formes d'activités humaines, quel que soit leur niveau de complexité. En revanche, la complexité est identifiable dans les niveaux d'organisation de l'activité qui trouve écho dans la structuration des schèmes. Ainsi, les règles d'action organisent des sous-activités mobilisant des sous-compétences (ou compétences contributives), mais la somme de ces sous-compétences ne conditionne pas la compétence au niveau d'organisation supérieur. Chaque niveau d'organisation fonctionne selon une autonomie relative : c'est l'organisation des sous-activités au niveau supérieur qui caractérise la compétence, mais cette dernière est dépendante des sous-compétences mobilisées dans les règles d'action.

6. En effet, les schèmes sont appelés à s'enrichir et à s'élargir du fait même de leur mobilisation.

7. Ce qui renvoie à la complémentarité de l'assimilation et de l'accommodation, de l'adaptation et de l'organisation, chez Piaget.

8. C'est d'ailleurs au schème que cet auteur se réfère pour définir l'habitus.

Ce modèle postule que les compétences ne cessent de se développer par la mise en œuvre de l'activité dans des situations toujours singulières et par l'enrichissement des conceptualisations de l'action auquel la confrontation à des savoirs formels peut contribuer. Ainsi, les compétences ne sont jamais construites de la même façon d'un sujet à l'autre et il existe toujours plusieurs façons d'être compétent.

## UNE CONCEPTION GÉNÉRIQUE DE L'ÉVALUATION

Si, parlant d'évaluation des compétences, la nécessité de préciser la notion de compétence s'impose comme une évidence, le besoin de définir l'évaluation paraît moins aller de soi. Pour autant, au regard des conceptions mobilisées dans les pratiques d'évaluation, une clarification de ce que recouvre la notion nous paraît essentielle<sup>9</sup>.

L'évaluation appartient au domaine de l'attribution de valeur; évaluer, c'est *a priori* donner de la valeur à des actions, à leurs résultats, à ce qui permet de les réaliser; c'est aussi donner de la valeur à des personnes, à leurs compétences, à leurs potentialités. L'évaluation imprègne la vie sociale et, si la perception domine aujourd'hui que ses pratiques sont en expansion, il s'agit moins des pratiques d'évaluation en général que des pratiques d'évaluation instituées. Évaluer est une conduite quotidienne et socialement très partagée. Donner spontanément son avis sur les compétences d'un collègue, sur les capacités d'un étudiant, sur l'efficacité d'un mode d'action procède de la mise en œuvre d'une évaluation informelle. La plus grande partie des évaluations se réalise, en fait, sous ce mode qui n'apporte que peu de garanties pour ce qui concerne la pertinence des jugements produits. L'absence de formalisation et le peu de rigueur apporté à la sélection de l'information, support du jugement, conduisent ce type d'évaluation à alimenter les croyances, les rumeurs, à justifier des positions plus qu'à accompagner le changement. C'est quelquefois même en rupture et en opposition par rapport à ces pratiques «spontanées» que se constitue l'évaluation instituée que Barbier (1985) définit comme «un acte délibéré et socialement organisé aboutissant à la production d'un jugement de valeur». Un «acte délibéré» ne se conçoit pas sans objet. Toutefois, si le jugement de valeur est le produit reconnu de tout processus d'évaluation, il ne peut constituer un but en soi. Le jugement est produit en vue d'un usage social qui va se matérialiser par une décision ou un ensemble de décisions. De ce fait, on peut considérer que le véritable produit de l'évaluation est la décision finale (y compris une possible non-décision). C'est cette interprétation qui est retenue par De Ketele et Roegiers (1993) : «Évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un

---

9. Il s'agit plus particulièrement ici de cerner les caractéristiques générales de l'évaluation, qui débordent largement le cadre de l'évaluation instituée et qui sont propres à orienter la réflexion sur ce que peut impliquer ou signifier évaluer des compétences. Cette approche intègre en outre un point de vue critique sur une vision un peu trop restrictive de l'évaluation prétendant à l'objectivité pure au nom d'une certaine scientificité.

ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision.» Le procès d'évaluation consiste plus particulièrement à établir un jugement de valeur sur l'adéquation entre les critères retenus et les données recueillies, entre le référent et le référé (Barbier, 1985).

L'évaluation instituée s'inscrit dans des contextes porteurs d'enjeux pour les personnes comme pour les organisations. Elle intègre toujours une dimension arbitraire qui est celle du jugement de valeur quand bien même celui-ci est porté à partir de données construites avec la rigueur de l'observation scientifique, quelquefois revendiquée pour masquer cette dimension irréductible. Comme l'évoquent Guba et Lincoln (1989), « [n]ous ne traitons pas l'évaluation comme un processus scientifique parce que nous sommes convaincus qu'une approche scientifique de l'évaluation passe complètement à côté de son caractère fondamentalement social, politique et *valued-oriented* ». Or dans nombre de situations d'évaluation, et notamment dans les institutions d'éducation, cette dimension est souvent ignorée, voire rejetée au nom de la recherche d'une mesure supposée factuelle et objective.

Établir le référent, c'est préciser les critères à partir desquels une action sera jugée positive ou négative, une organisation, efficace ou non, un produit, de bonne ou de mauvaise qualité, une personne, répondant ou non aux caractéristiques d'un poste ou aux exigences d'un examen. Mais comme l'affirme Stufflebeam (1980) :

le choix des critères fait toujours appel à un quelconque système de valeurs et les valeurs elles-mêmes sont essentiellement arbitraires. Il n'existe pas de métacritère ni de métathéorie qui détermine *a priori* des critères utiles et applicables, de sorte qu'il ne peut exister aucune raison qui impose (même s'il existe des raisons qui convainquent) le choix de critères plutôt que d'autres.

Le référé est le matériau produit par le processus d'évaluation, censé être représentatif de la réalité à évaluer et qui va être utilisé pour produire le jugement de valeur. Une lecture naïve conduirait à penser que ce matériau est constitué de faits, d'éléments concrets produits de l'observation et relativement incontestables. Or le référé est délimité et construit par les modes d'investigation qui l'ont constitué. C'est un rendu de la réalité qui porte la marque des théories explicites ou implicites structurant les grilles d'analyse utilisées. Ces éléments constituent des filtres et une mise à distance de la réalité à évaluer. La constitution du référé suppose donc de mobiliser les techniques et les méthodes aptes à extraire des données significatives de la réalité sociale évaluée. À cet égard, la référence à la démarche scientifique est forte et les méthodes d'objectivation des sciences de l'homme sont fréquemment convoquées. Si le recours aux méthodes scientifiques révèle un souci d'objectivité, il est souvent censé donner une garantie indiscutable aux résultats et lever toute interrogation sur la procédure. Or, la démarche scientifique est un domaine d'action où s'exercent des théories concurrentes et où les conceptions mêmes de ce qui la délimite ne font pas l'unanimité. Ainsi, historiquement, différentes approches s'opposent sur le plan des

méthodes (expérimentale/clinique, quantitative/qualitative, par abstraction/compréhensive...). Ces oppositions vont se retrouver dans les choix des méthodes préconisées par les divers méthodologues intervenant dans ce champ. Comme le souligne Guingouain (1999), « [l]e combat entre les tenants des unes et des autres tient plus du dogmatisme que du pragmatisme »; l'évaluateur est amené à « puiser dans un répertoire très large de pratiques en fonction des conditions, des moyens et des objectifs de l'évaluation » (p.16). De plus, compte tenu de l'environnement ouvert où se déroulent la plupart des processus d'évaluation, intégrant l'impact de multiples facteurs en interaction dont il est difficile de neutraliser les effets, le recours croisé à différentes méthodes s'avère être la solution la plus pertinente et souvent la plus réaliste.

Si le jugement de valeur est directement en prise avec la comparaison entre le référent et le référé par la vérification du degré d'adéquation entre les critères retenus et les données recueillies, son élaboration nécessite un travail de traitement qui, dans la plupart des cas, n'a rien de mécanique. L'ensemble des données recueillies renvoie aux différentes dimensions de ce qui va être évalué à partir des critères retenus. Pour chaque critère, une ou des données vont être mobilisées. L'attribution d'une valeur en fonction du constat effectué ne conduit pas nécessairement à un choix binaire. Certains critères peuvent être plus ou moins satisfaits et demandent le recours à une notation sur une échelle. Par ailleurs, tous les critères n'ont pas nécessairement la même importance au regard de l'évaluation globale. Un système de pondération est alors utile pour aboutir au jugement final. Un jugement de valeur a d'autant plus d'effet qu'il émane d'une autorité reconnue, légitime, supposée impartiale. L'extériorité par rapport à l'entité évaluée apportera davantage de crédit au jugement produit<sup>10</sup>. Mais l'extériorité n'implique pas l'opacité des procédures utilisées pour produire le jugement et n'interdit pas la concertation sur les techniques mobilisables (notateurs multiples, matrice multicritères, pondération, etc.) avec les acteurs concernés.

## **L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : UNE OPÉRATION COMPLEXE**

Évaluer des compétences implique qu'on dispose d'une description des compétences attendues (référent). C'est l'objet d'un référentiel de compétences que de proposer cette description. Les compétences à évaluer étant précisées, il s'agit ensuite de choisir et de définir un mode de collecte d'informations permettant de produire des données (référé) pour les mettre en comparaison avec les attendus du référentiel en vue de produire un jugement sur le constat effectué. Cependant, décrire une compétence dans un référentiel, tout comme recueillir les indices pertinents constitutifs

---

10. De ce point de vue, l'autoévaluation n'échappe jamais tout à fait au soupçon d'autocomplaisance.

d'une compétence, est une tâche difficile en raison des propriétés que possède la compétence dans ce modèle<sup>11</sup> :

- La compétence n'est pas directement observable; on la déduit souvent des performances observées, mais la performance n'est qu'un des indicateurs.
- La compétence suppose une certaine permanence (reproduction) dans la manière de conduire l'action, mais aussi des adaptations pour faire face à la singularité de chaque situation.
- La compétence ne s'exprime pas nécessairement de la même manière d'un individu à l'autre : il y a toujours plusieurs façons d'être compétent.
- La compétence ne cesse de se développer en s'enrichissant des expériences; elle se construit donc dans et par l'action, et il n'est possible d'évaluer qu'un niveau momentané de développement.

### **La production d'un référentiel de compétences**

Dans cette approche, décrire une compétence dans un référentiel consiste à décrire des éléments potentiellement mobilisables aux différents niveaux d'élaboration de la conduite de l'action pour une classe de situations. Il ne s'agit donc pas de décrire la compétence d'un sujet particulier, mais une compétence de référence qui, si elle s'appuie sur l'analyse des activités mobilisant cette compétence chez différents sujets, suppose aussi une élaboration normative, autrement dit un accord sur ce qui peut être attendu en situation.

Cela suppose, dans un premier temps, de définir le domaine de pertinence de la compétence, c'est-à-dire de décrire les caractéristiques communes aux situations de la classe et le but commun des tâches mobilisant cette compétence. Cela suppose, dans un second temps, de décrire les composantes de la compétence ainsi que le prévoit le modèle. Décrire les ressources pour interpréter la situation et la tâche et se situer par rapport aux attentes sociales (invariants opératoires) constitue une première difficulté au regard de la multiplicité des expériences et de l'infinité des ressources mobilisables. Il est toutefois possible de noter les types de savoirs formels pouvant potentiellement enrichir les invariants opératoires, tout en considérant que ce qui est décrit n'est en aucun cas un ensemble fini, ce qui aura des conséquences dans la pratique de l'évaluation. Un raisonnement identique peut être tenu dans l'identification de paramètres de situation pouvant déclencher des adaptations des règles d'action (inférences) ou dans l'identification des résultats attendus et des indices de réussite en cours d'action pouvant déclencher des rétroactions sur l'activité en cours (anticipations). En ce qui concerne les règles d'action, les décrire toutes est impossible, étant donné les combinaisons possibles liées aux contextes; le choix

---

11. Voir aussi Legendre (2007) concernant les caractéristiques de la compétence et leurs incidences sur l'évaluation.

peut être fait d'identifier un mode opératoire type dont on suppose qu'il s'adapte en fonction des situations et des résultats en cours d'action.

Un exemple de compétence de directeur d'établissements sociaux, décrite sous cette forme, est présenté en annexe 1.

Ce type de référentiel de compétences ne décrit pas une norme de comportement, mais donne des repères normés sur l'organisation générale des compétences. Il propose, pour chaque compétence, un ensemble de repères sur l'organisation et la conduite d'une activité répondant à des attentes sociales. Ces repères sont issus d'un travail d'analyse de l'activité et de normalisation réalisé avec des parties prenantes (c'est le cas dans les exemples présentés en annexe). Ils ne sont pas exhaustifs et sont potentiellement mobilisables en fonction de la situation. Par ailleurs, le référentiel ainsi construit inscrit la contribution des savoirs au cœur de la compétence, mais relativise simultanément leurs apports s'ils ne sont pas l'objet d'un « processus d'élaboration pragmatique » (Mayen, 2003), c'est-à-dire traduit en connaissances dans et pour l'action, ce qui leur donne alors le statut d'invariant opératoire.

### **Une prise d'information adaptée à l'évaluation des compétences**

Dire que la compétence ne s'apprécie qu'en situation n'est que partiellement exact si l'on considère que le construit cognitif qui la structure est présent même lorsqu'il ne s'exerce pas dans l'activité. En revanche, c'est bien en référence à des situations qu'il est possible de tester celui-ci et de vérifier son organisation.

La mise en situation dans une épreuve qui suppose la mobilisation de la compétence est une pratique courante pour évaluer une compétence. Dans ce cas, il convient que la situation proposée s'intègre bien à la classe délimitant le domaine de pertinence de la compétence. La présentation de la tâche à réaliser précise les caractéristiques du contexte et ce qui est attendu de l'étudiant au-delà de la réalisation de la tâche et de l'atteinte de l'objectif. C'est à ce niveau qu'il est possible de recueillir de l'information sur les éléments organisateurs de l'activité. Des consignes peuvent y pourvoir : Quel est l'objectif à atteindre dans cette situation ? Quels sont les enjeux de votre activité ? Quels sont les éléments les plus importants à prendre en compte dans cette activité ? Quels sont les éléments qui déterminent votre façon d'opérer ? À quoi êtes-vous particulièrement attentif dans la réalisation de votre activité ? Qu'est-ce qui peut vous amener à modifier votre manière d'opérer ? Décrivez les différentes étapes de votre activité, justifiez votre manière d'opérer, commentez vos résultats (voir en annexe 2 un extrait d'un référentiel de validation pour la formation d'ingénieur santé environnement). À travers ces questions, il est possible d'accéder à la conceptualisation de l'action (invariants opératoires), aux paramètres de situation pris en compte (déclenchant les inférences), aux anticipations, aux règles d'action. Si, dans cette méthode, le résultat (performance) est pris en compte, il ne l'est qu'au regard de

l'organisation de l'activité qui l'a permis. Les informations obtenues sont alors mises en lien avec les éléments descriptifs de la compétence recensés dans le référentiel de compétences. Sont notamment interrogés la pertinence de la conceptualisation de l'action, le nombre d'adaptateurs de l'action identifiés (paramètres de situation et anticipations). Toutefois, au-delà de la présence de tels ou tels éléments dans les composantes de la compétence mise en œuvre, c'est la cohérence de leur mobilisation en acte qui est objet d'appréciation. Il peut être utile de répéter l'épreuve pour d'autres situations de la classe de situations afin de vérifier l'adaptation de la compétence à de nouvelles situations; en aucun cas, la simple prise en compte des performances ne peut suffire à évaluer la compétence.

Il est aussi possible d'évaluer une compétence à partir d'une observation post situ. Il est alors demandé au sujet de décrire des activités qu'il a menées et qui supposent la mobilisation de cette compétence. C'est notamment le cas lorsqu'il s'agit d'attribuer un diplôme à un candidat par la voie de la validation des acquis de l'expérience. Le mode d'investigation consiste là encore à recueillir de l'information sur le mode conduite de l'activité et son organisation (voir l'annexe 3).

Dans tous les cas, l'évaluation n'a rien de mécanique. Elle procède de la mise en comparaison d'un référent caractérisé par sa nécessaire incomplétude et d'un référent s'appuyant sur l'analyse d'un nombre limité d'activités se rapportant à la compétence. Plus encore, l'évaluation de la compétence porte sur des activités réalisées, mais présuppose que le construit constaté sera opérant pour des activités à venir s'inscrivant dans la même classe de situation. Il est alors nécessaire, au-delà d'une évaluation diagnostique, de mettre en œuvre une évaluation pronostique.

### **Apprécier le potentiel de développement : l'évaluation pronostique**

Fréquemment, lorsque cette dimension est abordée dans l'évaluation des compétences, la référence est faite à la notion de « transférabilité » (Perrenoud, 2002). Or, en matière de compétence, pour paraphraser Lavoisier, rien ne se transfère, rien ne se transpose, tout se transforme... Au regard du modèle convoqué, la question ne se pose pas en termes de « déplacement » du construit cognitif d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre, mais de son adaptation possible à ces situations et à ces contextes. L'exercice de bon nombre de compétences se réalise dans des contextes changeants où aucune situation n'est tout à fait semblable à une autre. L'adaptation est au cœur de la mise en œuvre de la compétence. Pronostiquer l'adaptation, c'est penser en termes d'adaptabilité. Mais la compétence elle-même ne cesse de se construire dans l'activité au gré des expériences qu'offrent les situations nouvelles. L'adaptabilité pourra donc être abordée à un double niveau : celui du construit cognitif constaté dans la prise en charge d'activités rattachées à la classe de situations et celui de l'évolution du construit cognitif lui-même. Cela revient à tester les

fonctions d'assimilation et d'accommodation du schème constituant les deux pôles de l'adaptation définis par Piaget<sup>12</sup>.

Anticiper la fonction d'assimilation d'une compétence, c'est vérifier que les cadres conceptuels déjà mobilisés seront opérants pour d'autres activités relevant potentiellement de la même classe de situations, que les paramètres de situation ou les anticipations identifiés seront suffisants pour réguler l'action, que les sous-compétences mobilisées dans les règles d'action seront suffisantes pour la mise en œuvre de ces nouvelles activités. Cela suppose que l'évaluateur identifie des situations de ce type pour les soumettre au sujet.

Anticiper l'accommodation de la compétence, c'est réfléchir au potentiel de développement. Le concept de « zone proximale de développement », proposé par Vigotski, offre une voie d'investigation pertinente pour tester ce potentiel. Sur le plan opérationnel, ce concept se traduit par l'apprentissage constaté chez un individu dans la résolution aidée d'un nouveau problème ou, par extension, dans la réalisation d'une activité nouvelle avec une aide apportée. Dans le cadre d'une épreuve d'évaluation, cela peut supposer pour l'évaluateur d'intervenir au cours de l'activité, d'apporter un éclairage conceptuel (invariant opératoire), d'alerter sur un paramètre à prendre en compte (inférence), de suggérer une étape dans un cours d'action (règle d'action), de manière à vérifier comment le sujet s'y adapte. Cela légitime le principe d'une évaluation intégrée aux apprentissages (Morrisette et Legendre, 2011). Il est aussi possible de porter les mêmes interrogations en référence à une activité passée en introduisant de nouveaux éléments d'information (si vous aviez pris en compte telle théorie, tel paramètre... comment votre activité en aurait-elle été affectée?). Le potentiel de développement peut être aussi apprécié en prenant en compte des indices en termes de réflexivité sur l'activité ou d'esprit critique du sujet à propos de son activité<sup>13</sup>.

## **CERTIFIER DES COMPÉTENCES : JUGER UNE ADAPTABILITÉ ACCEPTABLE**

L'appréciation de l'adaptabilité de la compétence joue un rôle encore plus central dans les situations où des compétences doivent être validées socialement lors de l'attribution d'une certification ou d'un diplôme. La question souvent retenue, dans ce cadre, est de savoir si telle ou telle compétence est acquise ou non. Le modèle développemental sur lequel nous fondons notre analyse nous conduit à réfuter l'idée même qu'une compétence soit « acquise ». Comme nous l'avons vu, dans ce modèle les compétences ne cessent de se construire, d'évoluer, de se structurer tout au long

---

12. Ces fonctions sont liées à la complémentarité de l'organisation et de l'adaptation. En effet, chez Piaget, à un certain type d'organisation correspond un certain mode d'adaptation. Une transformation dans l'organisation a des effets sur les capacités d'adaptation. Réciproquement, les exigences adaptatives ont pour effet de transformer l'organisation.

13. Ce qui renvoie à la dimension métacognitive de la compétence.

de l'existence<sup>14</sup>. Ce qui peut être reconnu et validé socialement, c'est un état de construction de la compétence qui serait jugé acceptable du point de vue de son adaptabilité à un espace d'intervention socialisé (travail ou vie sociale). Cela conduit à certain nombre de conséquences sur la gestion de la décision dans ce type de contexte et à la mise en valeur de pratiques souvent déconsidérées, ou en tout cas peu revendiquées, des processus de décision de jurys d'examen.

L'acceptabilité relève du jugement social, de la norme sociale (scolaire, professionnelle...). Elle n'est pas du registre de la mesure, au mieux du registre du traitement de l'incertitude<sup>15</sup>. En matière d'évaluation de la compétence, l'incertitude est présente sur tous les plans : il est impossible de vérifier l'organisation exhaustive de chaque compétence développée, il est impossible de connaître toutes les situations où elle sera mobilisée, il est impossible de prévoir avec certitude le développement de chaque compétence... Certes, des éléments appartenant aux différentes composantes de la compétence peuvent être objets de mesure : les savoirs pris en référence, le nombre de paramètres pris en compte pour adapter l'activité, les caractéristiques du résultat obtenu. Il est toujours tentant de mesurer ce que l'on peut ou ce que l'on sait mesurer, mais l'ensemble de ces mesures ne constitue pas une évaluation de la compétence. Pour autant, la validation des compétences prétend souvent utiliser la mesure présentée comme un gage d'objectivité, ce qui ne manque pas d'introduire des biais de jugement dans ce processus<sup>16</sup>. Par ailleurs, la comparabilité interindividuelle des compétences est limitée du fait de la singularité de la construction des compétences. Cela restreint notamment les possibilités de classement des individus, très prisées dans l'univers scolaire, mais autorise la valorisation des différences individuelles, y compris dans ce qu'elle peut avoir de créatif.

Renoncer à la certitude illusoire donnée par la mesure ne suppose en aucun cas de renoncer à l'évaluation et à la validation sociale de la compétence. Assumer l'incertitude liée à l'appréciation de l'adaptabilité de la compétence peut contribuer à éviter le biais de naturalisation de la compétence et les prophéties autoréalisatrices, trop souvent à l'origine de l'inhibition du développement de compétences individuelles dans des institutions qui ont pour objet de promouvoir ce développement.

Il reste possible de définir avec rigueur et méthode des éléments du construit cognitif constitutif de la compétence et de sa dynamique dans la mise en œuvre d'activités ; de même, il est possible de recenser des indices de l'adaptabilité de cette compétence. La certification revient à produire un jugement d'acceptabilité sur cette adaptabilité. Cela peut consister à relever ce qui pourrait ne pas être acceptable du

---

14. Du fait de « l'activité constructive » qui accompagne « l'activité productive » dans l'action (Rabardel, 1995).

15. Ce rapport à l'incertitude est, selon Legendre et Morrissette (2014), un des éléments explicatifs de la difficulté à développer l'approche par compétences.

16. C'est notamment le cas lorsqu'on prétend parfois porter un jugement global sur des compétences, par ailleurs définies souvent de manière trop large, à partir d'indicateurs extrêmement limités.

point de vue des composantes de la compétence telle qu'elle est observable à un moment donné, au regard du champ dans lequel elle est censée s'exprimer. Cela peut aussi conduire à identifier des obstacles à l'adaptabilité : certitudes acquises sur la base d'une expérience limitée, dogmatisme, illusion de maîtrise... En dernière instance, il faut répondre à la question : Est-ce acceptable ou non ? Est-ce que ça passe ou non ? Expériences que connaissent toutes les personnes qui sont amenées à siéger dans des jurys de diplômes ; moments d'incertitudes où un dialogue collectif et critique permet de conjurer l'arbitraire en vue d'établir une décision relativement juste.

## CONCLUSION

Quels seraient, au regard de ce modèle, les éléments clés fondant une compétence à évaluer des compétences, dans la perspective de produire un jugement d'adaptabilité ? Tout d'abord, s'appuyer nécessairement sur un référentiel de compétences qui présente les éléments contributifs à la conduite de l'activité<sup>17</sup>. Ensuite, organiser une prise d'information qualitative, éventuellement participative, sur ces éléments organisateurs et régulateurs de l'activité afin d'en apprécier l'adaptabilité à d'autres contextes relevant du domaine de pertinence de cette compétence. Le modèle du schème paraît particulièrement pertinent pour ce faire. Enfin, accepter une part d'incertitude pour produire le jugement et promouvoir une pratique collective de l'évaluation afin de limiter les effets de la subjectivité de l'évaluateur unique et favoriser une décision de groupe prenant en compte les observations croisées des évaluateurs.

L'évaluation des compétences est complexe en raison de la difficulté de la réduire à de la mesure ou à de la comparaison. Produire un jugement dans ce contexte relève toujours d'un pari sur un développement à venir. Parier sur un développement à venir, c'est aussi contribuer à rendre possible ce développement, un acte d'éducation. La validation sociale de compétences que réalise la certification est alors moins une fin qu'une mise en perspective de développements à venir.

---

17. Encore faut-il que ce référentiel soit bien conçu et qu'il permette la mise au jour des éléments constitutifs de la conduite de l'activité et pas seulement d'une liste d'ingrédients utiles à sa réalisation.

## Références bibliographiques

- ALLAL, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en contexte scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75-94). Bruxelles : De Boeck.
- AUBRET, J. et GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Bruxelles : Mardaga.
- BAIN, D. (2002). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 129-145). Bruxelles : De Boeck.
- BARBIER, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- BERNAUD J.-L. (2012). Recrutement et évaluation du personnel. Dans J.-L. Bernaud et C. Lemoine (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (p. 101-139). Paris : Dunod.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Précédé de *Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève : Droz.
- CHAUVIGNÉ, C. (2007). *Une nouvelle approche des compétences comme analyseur pédagogique*. Communication présentée au 24<sup>e</sup> congrès de l'AIPU : *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. Montréal, Canada.
- CHAUVIGNÉ, C., DEMILLAC, R., LE GOFF, M., NAGELS, M. et SAUVAGET, G. (2008). *Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels*. Communication présentée au 25<sup>e</sup> congrès de l'AIPU : *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur. Vers un changement de paradigme*. Montpellier, France.
- CHAUVIGNÉ, C. et COULET, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- COULET, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.
- COULET, J.-C. et CHAUVIGNÉ, C. (2005). Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation. *Éducation permanente*, 165(4), 101-113.

- DEFÉLIX, C. (2005). Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations: la négociation invisible. *Négociations*, 4, 7-20.
- DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck.
- DELOBBE, N., GILBERT, P. et LE BOULAIRE, M. (2012). *L'évaluation des compétences: analyse des processus en contexte*. Communication présentée au 17<sup>e</sup> Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française, Lyon, France.
- GUBA, E. G. et LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- GUINGOUAIN, G. (1999). *Psychologie sociale et évaluation*. Paris: Dunod.
- JONNAERT, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences? *Éducation et Formation*, (e-296), 31-43.
- LEGENDRE, M.-F. (2007). Conclusion. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 223-242). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- LEGENDRE, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p. 27-50). Bruxelles: De Boeck.
- LEGENDRE, M.-F. et Morrissette, J. (2014). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans un contexte d'obligation de résultats. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer: regard sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 211-238). Québec: Presses de l'Université Laval.
- LE GOFF, M. et CHAUVIGNÉ, C. (2009). De la compétence à son évaluation: une question de modèle. *Actes du 21<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE – Europe: Évaluation et développement professionnel*. Louvain-la-Neuve, Belgique.
- MAYEN, P. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1, 15-53.
- MORRISSETTE, J. et LEGENDRE, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education Sciences & Society*, 2(2), 120-132.
- PASTRÉ, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

- PERRENOUD, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser des connaissances. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75-94). Bruxelles : De Boeck.
- PIAGET, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- STUFFLEBEAM, D. (dir.) (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision* (Jules Dumas, trad.). Ottawa : NHP.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière Éducation.
- VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(23), 133-170.
- VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

## Annexe 1

### Compétence 1.1

*Élaborer un projet d'établissement ou de service en cohérence avec le projet de la personne morale gestionnaire et avec les besoins et attentes des usagers*

## I. DOMAINE DE PERTINENCE DE LA COMPÉTENCE

### But des tâches mobilisant cette compétence

Mise à disposition, dans un document écrit, du cadre général dans lequel s'inscrit l'activité de l'établissement ou le service (historique, missions, valeurs, références réglementaires, etc.), de l'état des lieux, des préconisations d'orientations et du plan d'action.

### Exemples de tâches nécessitant la mise en œuvre de la compétence

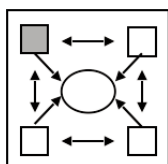
- Réorganisation d'un établissement d'hébergement pour personnes âgées.
- Organisation du projet de chaque atelier de production d'un établissement ou service d'aide par le travail (ESAT).
- Sur le droit des usagers, dans le cadre du droit opposable au logement.
- Proposition de nouveaux modes d'accompagnement relatifs à la protection de l'enfance.
- ...

### Caractéristiques des situations dans lesquelles le directeur mobilise cette compétence

- Il existe un écart entre les besoins des usagers, des agents et les prescriptions des politiques publiques.
- Une collaboration est attendue entre les acteurs des établissements sanitaires, sociaux et médico-sociaux.
- Une formalisation de cette collaboration est attendue, que cette collaboration s'inscrive dans une dimension éducative, thérapeutique ou pédagogique.
- La formalisation des valeurs qui sous-tendent les activités à réaliser est attendue en cohérence avec la réglementation.
- La conception d'un projet d'établissement ou de service nécessite la prise en compte de l'ensemble des besoins collectifs et individuels des usagers.
- L'optimisation des ressources et des moyens est attendue au service de la mission.

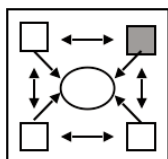
## II. SYSTÈME DE RESSOURCES PERMETTANT L'EXPRESSION DE LA COMPÉTENCE

Pour interpréter la situation dans laquelle il doit agir, un directeur mobilise généralement des connaissances sur les éléments suivants (liste non exhaustive) :



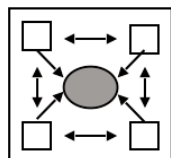
- Les normes, les textes réglementaires et les guides de bonnes pratiques relatifs au champ sanitaire, social et médico-social.
- Les obligations réglementaires liées à la conception de projets d'établissement ou de service.
- La conduite d'un projet (faisabilité et pertinence du projet).
- Les méthodes d'élaboration de scénarios.
- Les caractéristiques et les besoins des populations relevant de l'intervention.
- L'évolution des besoins des populations.
- Les différentes sources d'information.
- Les politiques publiques.
- Des politiques territoriales dans lesquelles s'inscrit l'activité de l'établissement.
- Les outils et méthodes de construction des projets d'intervention.
- ...

Généralement, lors de la définition de son action, le directeur prend en compte les normes et les usages suivants (liste non exhaustive) :



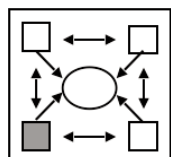
- Écouter et prendre en compte la parole de l'ensemble du personnel.
- Engager l'ensemble des acteurs dans la démarche.
- S'inscrire dans un réseau et identifier des partenaires potentiels.
- Repérer et situer l'établissement dans l'environnement local (politique; concurrentiel, etc.).
- Mettre en place une veille relative aux besoins émergents et organiser des réponses à ces besoins identifiés.
- Organiser la mise en œuvre des projets en veillant à l'adéquation entre le projet institutionnel et les projets individualisés.
- Identifier les responsabilités engagées et les risques encourus par la mise en œuvre du projet proposé.
- Évaluer la pertinence des sources d'information mobilisées.
- Communiquer pour fédérer autour du projet d'établissement.
- ...

**Généralement, l'activité du directeur s'organise de la manière suivante (adaptable en fonction des situations) :**



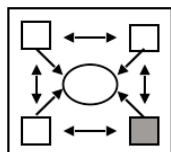
1. Repérer les valeurs de référence, les orientations stratégiques, les ressources et le projet de la personne morale ayant en charge la responsabilité de l'établissement.
2. Identifier les institutions et les acteurs en matière de contrôle et de tarification, de commande, de financement et de concurrence.
3. Établir un diagnostic des besoins, des attentes des usagers et des publics potentiels actuels ou en devenir.
4. Traduire les politiques publiques dans le projet d'établissement ou de service.
5. Identifier les forces et les faiblesses de l'offre de service de la structure ainsi que les opportunités et les contraintes de l'environnement.
6. Élaborer et hiérarchiser des scénarios pour instruire des choix stratégiques.
7. Définir les moyens, les modalités et les étapes de la mise en œuvre du projet d'établissement ou de service.
8. Définir les conditions du pilotage (tableaux de bord, système d'information et d'évaluation, etc.).

**Variables situationnelles qui peuvent obliger le directeur à adapter sa manière d'agir (liste non exhaustive) :**



- Le degré de délégation confiée au directeur.
- Le nombre de dimensions et enjeux à prendre en compte (politique, législatif ou réglementaire, économique, financier, etc.).
- La disponibilité, la qualité, la pertinence et la densité des informations.
- L'adaptation des délais impartis à l'ampleur du travail à réaliser.
- Le budget alloué.
- Le nombre de partenaires.
- La qualité du climat social.
- La stabilité des profils des publics accueillis.
- ...

**Indices de réussite que le directeur prend généralement en compte pour évaluer son action en cours de réalisation et ainsi l'ajuster (liste non exhaustive) :**



- Les partenaires pressentis s'engagent.
- Les usagers associés à la réflexion participent.
- Les délais de mise en œuvre sont respectés.
- Le personnel s'est approprié le projet, il en comprend le sens et peut en parler dans les mêmes termes.
- Le personnel s'implique dans la réalisation.
- ...

## Annexe 2

### Épreuve d'évaluation de la compétence 1 « Analyse prospective des impacts potentiels des facteurs environnementaux sur l'état de santé de sous-groupes de population »

## I. LA CONSTRUCTION DE L'ÉPREUVE D'ÉVALUATION

### Public concerné : les enseignants

#### a) Délimitation de l'épreuve d'évaluation

1) L'épreuve consiste pour l'élève à :

Produire des informations fondées sur l'analyse critique et spécialisée d'une situation pour anticiper des risques sanitaires potentiels.

2) La situation proposée doit satisfaire aux caractéristiques suivantes :

- L'état de l'environnement<sup>18</sup> est susceptible de modifier les états de santé des populations.
- La situation à risque sanitaire n'existe pas encore.
- Il n'y a pas encore de modifications des états de santé.
- Des connaissances sont disponibles sur les situations qui sont susceptibles d'être dangereuses pour les états de santé des populations.
- L'évaluation des risques est qualitative ou quantitative.

#### b) Présentation de l'épreuve d'évaluation

1) Préciser la situation à traiter

- Décrire le contexte de l'analyse, préciser ses particularités (paramètres de situation).
- Décrire globalement l'activité attendue par l'élève.

2) Expliciter ce qui est attendu de l'élève dans l'épreuve

La consigne pourra notamment comporter les questions qui suivent :

- Quel est l'objectif à atteindre dans cette situation?
- Quels sont les enjeux de cette analyse?
- Quels sont les éléments les plus importants à prendre en compte lorsque vous réalisez cette analyse? Qu'est-ce qui détermine votre façon de faire?

---

18. État de l'environnement : ensemble à un moment donné des conditions physiques, chimiques, biologiques, sociales, etc., dans lesquelles vit une population, ces conditions étant susceptibles d'avoir sur elle un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme.

- Explicitez le ou les sous-buts que vous vous fixez dans cette situation.
- Comment vous y prenez-vous? Décrivez les différentes étapes de l'analyse.
- Justifiez votre manière de faire.
- Commentez les résultats obtenus.

3) Définir les modalités de passation de l'épreuve d'évaluation

- Individuelle ou collective?
- Durée de l'épreuve

## **II. LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE**

### **Public concerné : les évaluateurs et les élèves**

#### **a) Critères d'évaluation portant sur la conduite de l'activité**

- L'élève identifie-t-il correctement et avec pertinence :
  - le contexte réglementaire de son intervention?
  - les contraintes temporelles de son activité?
- Apprécie-t-il la qualité des données recueillies (pertinence/cohérence des données) pour réaliser l'analyse?
- Confronte-t-il les sources d'information?
- Discute-t-il la validité, la fiabilité des résultats obtenus? Prend-il en compte les incertitudes?
- Sa manière de mener l'analyse est-elle pertinente avec les éléments qu'il a identifiés auparavant?
- Est-il capable de justifier ses choix d'action?

#### **b) Critères d'évaluation portant sur les résultats de l'activité**

L'analyse telle qu'elle est envisagée par l'élève permet-elle d'atteindre les objectifs suivants?

- L'identification des enjeux de l'analyse.
- L'identification des facteurs environnementaux susceptibles de provoquer un risque sanitaire.
- L'identification des polluants actifs du milieu de vie étudié.
- La mise en relation de l'état de l'environnement avec les données sanitaires et environnementales du milieu de vie étudié.
- L'élaboration des scénarios possibles d'évolutions de la situation pouvant provoquer un risque sanitaire.
- L'appréciation et évaluation des risques sanitaires possibles selon leur probabilité d'apparition et leur ampleur
- L'organisation des informations analysées en fonction des résultats obtenus, du contexte de l'analyse et de ses enjeux.

## Annexe 3

### **Exemple de grille d'appréciation des compétences dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience de directeurs d'établissement sociaux**

#### **Les situations de travail**

- Les activités décrites sont-elles représentatives du niveau d'intervention d'un directeur?
- Les activités décrites sont-elles représentatives du domaine de compétences auquel elles sont adossées?
- Le candidat décrit-il des activités réellement réalisées ou ne sont-elles que des descriptions d'activités prescrites (p. ex. fiche de poste, liste d'activités...)?

#### **Les compétences mobilisées dans ces situations de travail**

- Les activités décrites sont-elles suffisamment précises pour permettre le repérage des compétences? pour pouvoir les comparer aux exigences du CAFDES?
- À quelles compétences font référence les situations de travail présentées?
- Quelles sont les preuves de la mise en œuvre de ces compétences?

#### **Le raisonnement professionnel: reflet de la compétence**

Les ressources mobilisées sont-elles acceptables?

Quelle est la capacité de diagnostic du candidat? Identifie-t-il correctement les causes de l'action? Si la situation est la suivante ... alors quels sont vos objectifs? Cette question permet de déterminer sa connaissance du but de la compétence, la pertinence de ses systèmes de perception et d'interprétation.

Quelle est la capacité d'anticipation du candidat? Identifie-t-il correctement les conséquences de ses actions? Si vous faites ça ... alors que va-t-il se produire? Cette question permet d'identifier le nombre et le type de buts fixés ainsi que le nombre d'indicateurs de réussite définis.

Quelle est la capacité d'adaptation du candidat? Sera-t-il capable de mobiliser cette compétence tout aussi efficacement dans un autre contexte? Si la situation est la suivante ... alors comment vous y prenez-vous? Formuler une question de ce type permet d'apprécier le nombre de paramètres situationnels pris en compte ainsi que la variété des modes opératoires qu'il propose pour un même type d'activité.

## Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages

**Isabelle NIZET**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

**Liminaire**

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**  
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages

**Isabelle NIZET**

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Dans le contexte de la mise en œuvre de programmes par compétences en enseignement secondaire au Québec, nous analysons le processus de construction de savoirs professionnels d'enseignants du secteur de l'éducation des adultes, dans le cadre d'une recherche-formation collaborative qui a duré deux ans et qui était centrée exclusivement sur le développement de la compétence professionnelle à évaluer les apprentissages. Les enseignants y étaient invités à se former pour former leurs pairs. À partir de l'analyse de contenu d'extraits d'échanges ayant eu lieu durant quatre journées de formation sur un ensemble de vingt-sept, nous avons réalisé, une fois le projet terminé, une étude visant à repérer les mécanismes par lesquels les participants attribuent une valeur aux savoirs de formation. L'étude a révélé la difficulté des enseignants à construire des savoirs professionnels de référence, alors que les savoirs issus de leur expérience jouissent *a priori* d'une crédibilité et d'une légitimité plus grandes que les savoirs construits dans un espace de formation. Ce constat nous

amène à interroger les conditions de développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice.

---

## ABSTRACT

### **The development of professional competencies by practicing teachers: learning assessment**

Isabelle NIZET, University of Sherbrooke, Québec, Canada

In the context of the implementation of secondary-level competency programs in Québec, we analyze the process of building professional knowledge among adult-education teachers as part of a collaborative research-training that lasted 2 years and was exclusively focused on developing the professional competency of learning assessment. The teachers were invited to take training to teach their peers. Once the project was finished, through the analysis of content drawn from exchanges that took place during four out of a total of twenty-seven days of training, we conducted a study to identify mechanisms through which participants attributed a value to the training knowledge. The study revealed the trouble teachers had building professional reference knowledge, while the knowledge that came from their experience had greater credibility and legitimacy than the knowledge built in a training space. This observation led us to question conditions practicing teachers require for the development of professional competencies.

---

## RESUMEN

### **El desarrollo de competencias profesionales por maestros en ejercicio: el caso de la evaluación de aprendizajes**

Isabelle NIZET, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

En el contexto de la aplicación de programas por competencias en enseñanza secundaria en Quebec, analizamos el proceso de construcción de saberes profesionales de maestros del sector de la educación de los adultos, en el marco de una investigación-formación colaborativa que duró dos años y que estaba centrada exclusivamente en el desarrollo de la competencia profesional para evaluar los aprendizajes. Los maestros fueron invitados a formarse con el fin de formar a sus pares. A partir de los análisis de contenido extraídos de los intercambios que hubo durante los cuatro días de formación sobre un conjunto de veintisiete, hemos realizado, una vez el proyecto terminado, un estudio cuyo objetivo era identificar los mecanismos utilizados por los participantes para atribuir un valor a los conocimientos para formar. El estudio mostró la dificultad de los maestros para construir los saberes profesionales de referen-

cia, mientras que los saberes provenientes de su experiencia gozaban *a priori* de una credibilidad y de una legitimidad mayor que los saberes construidos durante la formación. Esta constatación nos lleva a interrogarnos sobre las condiciones de desarrollo de competencias profesionales entre los maestros en ejercicio.

---

## INTRODUCTION

Au Québec, la formation continue des enseignants en exercice est considérée comme une obligation individuelle et collective. En réponse à des besoins de formation identifiés au niveau local, l'offre de formation continue est gérée par les commissions scolaires; ses visées essentielles sont le « maintien des compétences », la mise à jour et l'enrichissement de la pratique professionnelle par des moyens variés dans lesquels l'expertise et l'expérience des enseignants sont reconnues (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Gouvernement du Québec, 1999). En tant que partenaires intervenant dans la formation continue formelle des enseignants, les équipes universitaires joignent de plus en plus fréquemment à ces dispositifs de formation un processus de recherche de type collaboratif et la mise en place de groupes de travail structurés en communautés d'apprentissage (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013; Vinatier, 2015). Dans cette perspective d'articulation entre formation et recherche, nous avons mis en place de 2013 à 2015 et sur deux sites distincts un dispositif de formation continue à caractère collaboratif intitulé *Soutien au développement de pratiques évaluatives d'enseignants de la formation générale des adultes* pour 14 enseignantes et enseignants et 5 conseillères et conseillers pédagogiques de la formation générale des adultes (FGA) dans quatre commissions scolaires du Québec. Ce projet a été financé dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel enseignant du **ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport**, programme qui existe depuis 2009.

Les résultats des recherches collaboratives mettent de plus en plus l'accent sur la description et la compréhension des processus de construction de savoirs professionnels *in situ* et sur leur émergence dans une grande diversité de domaines de formation, qu'il s'agisse des enseignants ou d'autres professionnels des *métiers de l'humain* (Desgagné, Bednarz, Leblanc, Poirier et Couture, 2001; Ducharme, Leblanc, Bourassa et Chevalier, 2007; Morrisette, Mottier Lopez et Tessaro, 2012; Vinatier, 2015). Échelonnée sur un plus ou moins long laps de temps, la formation continue est donc considérée comme un terrain propice à l'observation du développement de compétences des enseignants qui réfléchissent sur leurs situations professionnelles et sur les apprentissages réalisés au sein de ces groupes.

Au terme du projet de formation continue mentionné plus haut, nous avons éprouvé le besoin de réfléchir sur les conditions qui ont pu favoriser ou freiner la construction de savoirs professionnels par les enseignants en ce qui concerne leur compétence à évaluer les élèves. Afin de mener cette étude, nous avons élaboré un cadre conceptuel prenant appui sur des concepts de didactique professionnelle tels que «savoir professionnel», «savoir de référence» et «construction de savoirs professionnels» (Vanhulle, 2013, 2014). Nous avons également développé une réflexion de nature épistémologique portant sur les critères de validité et de viabilité attribuées aux savoirs de formation par les participants à des projets collaboratifs (Nizet et Leroux, 2015). Ce cadre a été mobilisé pour problématiser *a posteriori* les observations empiriques réalisées durant le projet de formation continue dont il est question ici et pour repérer les valeurs attribuées aux savoirs de formation en lien avec deux problèmes de formation abordés dans la recherche-formation collaborative. Les résultats de cette étude seront discutés afin de produire des pistes de réflexion sur les conditions favorables au développement de la compétence à évaluer en contexte collaboratif.

## CONTEXTE

Le contexte de notre étude se situe à l'éducation des adultes, dont les enseignants sont depuis 2007 aux prises avec la mise en œuvre de programmes par compétences, ce qui crée chez eux d'importants besoins de formation continue. L'ancien curriculum fondé sur une approche par objectifs est remplacé depuis 2007 en formation de base commune (FBC)<sup>1</sup> et depuis 2011 en formation de base diversifiée, pour les élèves adultes (FBD)<sup>2</sup>, par un curriculum structuré autour de compétences situationnelles et polyvalentes en FBC, disciplinaires et transversales en FBD. En résumé, l'introduction de ces nouveaux programmes modifie le rapport de l'enseignant aux savoirs enseignés dans des modules d'autoapprentissage, l'incitant à passer d'une expertise disciplinaire centrée sur les connaissances à une expertise centrée sur les compétences. Les changements curriculaires impliquent le renouvellement du matériel et la diversification des modalités pédagogiques, alors que les enseignants n'ont pas tous pu développer une expérience à cet égard. Le matériel d'apprentissage standardisé ne peut plus servir d'appui pour l'accompagnement des élèves qu'il faut préparer à la passation d'examens certificatifs dont le contenu est profondément modifié, notamment par l'introduction de situations d'évaluation dans lesquelles les élèves doivent démontrer leur compétence en traitant des tâches complexes. L'évaluation des connaissances y prend une place limitée au profit de l'évaluation des manifestations de compétences, objets difficiles à cerner pour des enseignants habitués à procéder à une correction objective de connaissances et non formés en

- 
1. Couvrant les huit premières années de formation et comprenant l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire.
  2. Couvrant les trois années du second cycle du secondaire, accessible aux élèves de 16 ans et plus (limite de la scolarité obligatoire au Québec) qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires.

évaluation (Nizet, 2014). À l'ensemble de ces modifications s'ajoute la nécessité de développer des démarches d'évaluation « en aide à l'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 2003), qui favorisent un apprentissage durable chez les élèves adultes.

Ces éléments caractérisent de manière générale les situations professionnelles des enseignants de FGA et délimitent la nature des problèmes de formation abordés au cours du projet. Nous avons choisi un modèle de formation de type non applicatif pour donner une place prépondérante aux acteurs et laisser une place importante à leur réalité professionnelle (Boudjaoui et Clénet, 2011). Ce choix est de plus en plus fréquent lorsqu'il s'agit de former les enseignants à l'évaluation (Durand et Poirier, 2012; Jorro, Maire Sandoz et Watrelot, 2012; Morrissette, Mottier Lopez et Tessaro, 2012).

La formation a également été conçue dans une perspective de « durabilité » afin que ses bénéfices ne se limitent pas aux participants directs, mais qu'ils soient également accessibles à leurs collègues actuels et futurs. Les enseignants ont donc été invités à mobiliser les savoirs de formation nouvellement construits dans la production d'activités d'apprentissage originales rendues disponibles en ligne. Les participants à ce projet de formation continue se sont donc formés à l'évaluation des apprentissages dans le but de pouvoir à leur tour former des pairs (enseignants). Dans cette perspective, le projet a été structuré en deux temps : un temps d'apprentissage *pour soi* (An 1) et un temps de conception d'activités d'apprentissage *pour autrui* (An 2). Cette double dimension constitue la finalité du projet de formation continue. Les 27 rencontres de formation d'une journée chacune ont été réparties de la façon suivante : trois rencontres communes aux deux sites portant sur l'analyse de besoins, dont l'une menée avec les conseillères et conseillers pédagogiques seulement; sur chacun des sites, une rencontre de définition des objectifs initiaux de formation, puis trois rencontres axées sur la construction de savoirs de référence; aussi, neuf rencontres (site A) et cinq rencontres (site B) pour la production d'activités d'apprentissage. Une rencontre de bilan a eu lieu sur chacun des sites. Enfin, la production de 13 activités d'apprentissage disponibles sur une plateforme interactive (Moodle) constitue le principal extrant de ce projet de formation continue.

## PROBLÉMATISATION THÉORIQUE

Dans le cadre du projet de formation continue qui sert de contexte à notre étude, les enseignants, ainsi que Vial (2009) le mentionne à propos de toute personne non formée en évaluation, étaient soucieux d'acquérir des méthodes et des outils. Nous avons cependant fait le choix de travailler avec eux en amont de l'instrumentalisation et de ne pas orienter la formation sur l'appropriation d'outils ou de stratégies d'évaluation à appliquer. Dans cette perspective, la formation s'est appuyée sur un processus de recherche collaborative (Morrissette *et al.*, 2012) qui « incite » chaque enseignant à endosser une posture de chercheur sur ses propres savoirs en évaluation.

De manière générale, le développement professionnel des enseignants peut être défini comme :

[...] un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise (Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014, p. 12).

Les indicateurs de ce développement sont une évolution dans les pratiques générées par un possible développement de compétences (Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014, p. 12), l'accroissement d'une capacité réflexive et d'une intelligibilité de ses pratiques à ses propres yeux et aux yeux des pairs (Vial, 2009) ainsi que l'appropriation à différents degrés d'un agir professionnel de plus en plus porteur de sens et intentionnel (Vanhulle, 2013, 2014). Selon Vanhulle, l'appropriation de nouveaux savoirs professionnels contribue à un développement professionnel durable. Le développement professionnel de l'enseignant repose sur la construction de savoirs professionnels élaborés à partir de références multiples : son environnement et les pratiques qui l'entourent, sa formation initiale, les sources scientifiques, ses pairs et sa propre expérience. Un savoir professionnel résulte de l'agencement d'autres savoirs structurés dans un travail de conceptualisation et de régulation soutenu par une recherche de sens orientée vers des finalités propres à l'activité professionnelle du sujet. Les savoirs de référence désignent les savoirs définissant le métier ; ils sont issus de sources autres que l'expérience de l'enseignant et ne se construisent pas nécessairement dans l'action, mais dans la réflexion. Les savoirs de référence proviennent de différentes sources : expérientielles, scientifiques, institutionnelles ou pratiques (Vanhulle, 2013). Ces savoirs agissent comme agents transformateurs de la réalité vécue en situation professionnelle, contribuant ainsi à l'élaboration de savoirs professionnels (Buysse, 2011). Dans ce processus, les savoirs de la formation, c'est-à-dire les savoirs abordés dans un contexte de formation continue, sont intériorisés et reconfigurés de manière constante au contact de nouvelles informations ou de nouvelles expériences et en fonction des contextes et des situations qui les sollicitent. À la suite de Vanhulle (2013), nous avons considéré que la construction de savoirs professionnels à partir de références théoriques est un enjeu essentiel pour le développement professionnel des enseignants, l'amélioration de la pratique évaluative s'appuyant sur l'intériorisation de ressources (concepts, stratégies de résolution de problèmes, de modes de raisonnement) et sur la réflexivité.

Selon Vial (2009), le développement de la compétence en évaluation implique de pouvoir problématiser des situations professionnelles. La problématisation de ces situations constitue un point de départ incontournable qui permet de cibler les contraintes situationnelles délimitant les besoins de formation des enseignants. Buysse (2011) estime pour sa part que le cadrage du problème et son recadrage à la

lumière des savoirs de référence et d'expérience constituent un point d'ancrage pour la construction de savoirs professionnels. Dans le processus de formation choisi, nous avons donc délibérément encouragé une démarche de questionnement sur les connaissances que les enseignants mobilisent habituellement pour évaluer leurs élèves, sur l'identification des apprentissages professionnels qu'ils pensent devoir faire pour répondre aux nouvelles prescriptions ministérielles en matière d'évaluation (évaluer des compétences) et sur les manières de réaliser ces apprentissages, en tenant compte de leur volonté individuelle et collective de changement.

Dans le cadre d'une formation continue de type non applicatif, nous considérons que le concept de *savoir professionnel* favorise une meilleure compréhension des processus de réaménagement des ressources cognitives de l'enseignant. Le concept de savoir professionnel introduit également la possibilité de repérer comment les savoirs scientifiques ou institutionnels et les savoirs expérientiels se concurrencent ou s'appuient mutuellement dans une dynamique de coconstruction au sein de groupes de pairs ou lorsque les membres de communauté de pratique professionnelle et de communautés scientifiques travaillent ensemble (Morrisette, Mottier Lopez et Tessaro, 2012). La démarche réflexive mise en place dans les échanges qui ont ponctué la formation a représenté une occasion privilégiée d'observer les mécanismes par lesquels les participants développent une dynamique d'arbitrage et de négociation dans la construction de leurs savoirs professionnels.

La reconfiguration des savoirs de formation s'effectue dans le cadre d'interactions entre les enseignants, le chercheur-formateur et les conseillers pédagogiques. Il est donc possible de repérer dans les échanges certaines opérations « réflexivo-cognitives » des participants qui aident à comprendre quel sens ces derniers donnent aux savoirs abordés et quelle valeur ils leur attribuent (Vanhulle, 2013). Par exemple, on peut repérer des marques de jugement positif ou négatif, des justifications, des choix, des explications ou des attributions causales. Les activités réflexives engagent le soi professionnel de l'enseignant à apprécier les objets d'apprentissage ou les situations vécues en formation « en termes de valuation<sup>3</sup> de rapports entre des fins et des moyens » (Vanhulle, 2013, p. 47). Autrement dit, l'enseignant pose en quelque sorte un jugement sur un savoir candidat en lui attribuant de la valeur en termes de rapports entre des fins souhaitées et des moyens de les atteindre (Vanhulle, 2013, citant Dewey, 2011). Le concept de valuation nous semble porteur pour comprendre les dynamiques collaboratives, car la question de l'interprétation des situations, des problématiques et des solutions y prend une place centrale et détermine largement l'acceptabilité des savoirs en circulation, quelle que soit leur origine, scientifique, situationnelle, prescriptive, expérientielle ou pratique. Ces éclairages théoriques

---

3. Le concept de valuation est utilisé par Vanhulle (2014) dans l'analyse de discours de professionnels en devenir. La valuation y est définie comme « un travail réflexif consistant à discuter et produire des valeurs » (p. 7). Ces valeurs se forment « dans des intentions volontaires, délibérées, critiques [...] consistant à "valuer" ce qui dans une situation existante crée une aversion; et ce qui, dans une situation possible à venir, crée une attirance » (Vanhulle, 2014, p. 7).

nous ont poussée à émettre l'hypothèse que le repérage de la valeur attribuée aux savoirs de formation en contexte collaboratif permettrait de cerner des conditions d'acceptabilité de ces savoirs et donc leur potentiel effet dans le développement des compétences professionnelles. Nous interrogeant sur les qualités épistémologiques des savoirs et des connaissances construits dans le cadre du projet, nous avons établi des critères de validité et de viabilité des savoirs de référence sur lesquels s'appuyaient les participants pour accorder une valeur aux savoirs de formation. Ces critères ont été établis à la suite d'une recension d'écrits de didactique professionnelle, du champ de la professionnalisation, de l'épistémologie constructiviste et de la pédagogie (Nizet, 2016).

Ce cadre conceptuel nous permet de repérer des traces de valuation à travers des énoncés discursifs des participants. Nous avons catégorisé les valuations comme étant positives ou négatives en termes de justification de la valeur attribuée (validité) et de la conservation de cette valeur au fil des activités de formation (viabilité). Une valuation positive est associée à un savoir de formation lorsque le discours du participant présente des indices de son acceptation par la reprise d'information, l'acquiescement, le jugement positif, la reformulation, l'interprétation, l'inclusion dans un développement d'idées. Une valuation négative est associée à un savoir de formation lorsque le discours du participant présente des indices de refus, d'évitement, de jugement négatif, de doute ou de remise en cause du contenu d'une proposition antérieure d'un autre participant.

Afin de mieux comprendre les conditions de développement de la compétence à évaluer les apprentissages dans un contexte collaboratif, ce qui constitue l'objectif général de cette étude, nous souhaitons 1) décrire les problèmes de formation définis avec ces enseignants pour la compétence à évaluer durant le projet, 2) décrire les attributions de valeur données aux savoirs de formation au cours des deux années du projet pour les différents problèmes abordés afin de 3) présenter des pistes de réflexion quant aux conditions de développement de la compétence à évaluer.

## MÉTHODOLOGIE

Le corpus analysé est constitué de matériel enregistré sur support audio ou vidéo provenant de deux rencontres ayant eu lieu pendant l'an 1 et d'une rencontre de l'an 2 sur le site A. L'analyse de contenu allait porter sur 67 segments, dont 38 segments sélectionnés dans un échange de 2 h 37 min après un moment de formation plus formel durant la première année du projet, puis 29 segments provenant d'une séance de bilan de 55 minutes au courant de la deuxième année du projet.

Ce matériel a été traité selon une méthode d'analyse de contenu de discours. Nous avons d'abord procédé à un découpage des verbatims en séquences à partir d'un plan de travail reconstruit *a posteriori*. Ce travail interprétatif de premier niveau a

permis d'effectuer une sélection d'échanges représentatifs. Une fois cette scénarisation effectuée, il a été possible de repérer, dans l'ensemble des échanges retenus, des passages significatifs liés aux objets de l'étude en termes de problèmes de formation d'abord et de valuation des savoirs ensuite.

## RÉSULTATS

Pour le premier objectif spécifique, nous décrirons les problèmes de formation soulevés par les enseignants au cours du projet afin de contextualiser les résultats d'analyse de valuations. Pour le deuxième objectif spécifique, nous présenterons les résultats de l'analyse des échanges pour les deux problèmes signalés, sous forme de données quantitatives pour les valuations repérées. Enfin, pour ce qui est du troisième objectif spécifique, nous illustrerons par des extraits de verbatims quelques cas de valuation à propos de certains savoirs de formation.

### Les besoins de formation

Sur les deux sites, dès le début des rencontres de travail, nous avons constaté que les références scientifiques étaient presque totalement absentes du répertoire cognitif des enseignants pour désigner leurs gestes évaluatifs dans le nouveau contexte de l'approche par compétences. Il a été collectivement décidé de mettre l'accent sur la construction de ressources conceptuelles pour rehausser le niveau d'intelligibilité des échanges entre participants concernant la thématique de l'évaluation des compétences des élèves adultes. La réponse à ce besoin de formation a nécessité l'apprentissage d'éléments théoriques concernant le processus d'apprentissage de l'élève qui se sont révélés incontournables pour la poursuite de la formation. Il s'agit d'un processus dont les enseignants se sont révélés avoir une connaissance partielle d'un point de vue scientifique, mais fortement marquée par leur expérience professionnelle. La compréhension commune du processus d'apprentissage de l'élève a donc été reconnue comme un premier besoin de formation auquel répondre. Au terme de cette étape, sur le site A, une équipe a décidé de concevoir du matériel de formation pour les pairs portant sur le processus d'apprentissage lui-même, sous forme d'une analogie. À la suite de ces apprentissages théoriques, une équipe du site A a déterminé un deuxième besoin de formation, soit celui de se former aux pratiques d'évaluation qui favorisent l'apprentissage. Dans la démarche de production de matériel d'apprentissage pour les pairs, cette équipe a produit des vidéos commentées où elle situe les interventions d'enseignants pilotant des démarches d'évaluation formative en se référant au processus d'apprentissage pour diagnostiquer les difficultés d'élèves avec qui ces enseignants interagissent en classe.

## La valuation des savoirs de formation

L'analyse de contenu des échanges de deux rencontres ayant eu lieu sur le site A a permis de confirmer ce que nous avons pu observer de manière empirique au cours des réunions de travail.

Comme le montre le tableau 1, les valuations attribuées aux savoirs de formation sur le processus d'apprentissage ont été en majorité positives (58 %), mais les valuations négatives demeurent importantes (42 %). L'analyse des valuations au cours de l'an 2 montre en effet que les poids des valeurs positives et négatives s'inversent.

Tableau 1. **Poids des valuations positives et négatives attribuées aux savoirs de formation (An 1 et an 2, site A)**

| Nature des <i>valuations</i> | An 1 (%) | An 2 (%) |
|------------------------------|----------|----------|
| Positives                    | 58       | 29       |
| Négatives                    | 42       | 71       |
| Total                        | 100      | 100      |

Lorsqu'on considère comment se concrétisent ces valuations en fonction des quatre critères retenus dans le cadre conceptuel (voir le tableau 2), on remarque que les valuations positives visent essentiellement le critère d'intelligibilité, ce qui n'est pas étonnant puisque le besoin de formation résultait essentiellement d'une perception d'inintelligibilité collective. Il est cependant intéressant de noter que les valuations négatives visent d'abord la crédibilité des savoirs de formation, et ensuite la légitimité et l'efficacité. Nous illustrerons ces constats par des extraits de verbatims dans la section suivante.

Tableau 2. **Répartition des valuations positives et négatives en fonction de critères de validité et de viabilité (An 1 et an 2, site A)**

| <i>Valuations</i> | Positives | Négatives | Positives | Négatives |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Crédibilité       | 2,3       | 16,5      | 3,5       | 11        |
| Intelligibilité   | 44,5      | 10,5      | 18,5      | 15        |
| Efficacité        | 11        | 13        | 7         | 34        |
| Légitimité        | 0         | 2,5       | 0         | 11        |
| Total             | 58        | 43        | 29        | 71        |
|                   | 100       |           | 100       |           |

Si le critère d'efficacité semble être une source de valuation négative durant la première année du projet, cela nous apparaît compréhensible du fait que le groupe était impliqué dans un travail intense de construction de savoirs de référence de source théorique, pour soi.

### **La crédibilité des savoirs à construire : le poids des prescriptions et de l'expérience**

Après avoir défini le besoin de formation sur le processus d'apprentissage à la suite de l'élaboration d'une carte conceptuelle à partir de deux lectures à caractère scientifique au début de la première année du projet, nous avons fait un exposé sur quelques connaissances relatives au processus d'apprentissage. Nous avons employé à cette fin des termes utilisés dans un document ministériel encadrant l'évaluation des apprentissages : l'*acquisition*, la *compréhension*, l'*application* et la *mobilisation* de connaissances. Cet ancrage dans un document dont le contenu est prescriptif a justifié la démarche théorique, considérée *a priori* comme peu utile par les enseignants. L'objectif était d'aider les enseignants à discriminer ces quatre concepts considérés par eux comme étant presque équivalents, mais aussi et surtout à voir leur utilité dans un raisonnement pédagogique en évaluation des apprentissages. Par exemple, la distinction entre l'« application de connaissances » et la « mobilisation de connaissances » permet de discerner une approche par objectifs d'une approche par compétences dans laquelle la mobilisation des connaissances est un enjeu d'apprentissage crucial pour les élèves.

Les enseignants ont été invités à réaliser une activité portant sur les distinctions entre ces quatre concepts et sur les liens que ceux-ci entretiennent dans le processus d'apprentissage. Une démarche d'étayage a ensuite eu lieu au cours d'un échange informel dans lequel les enseignants, les conseillers pédagogiques et la chercheuse-formatrice ont joué un rôle de régulation.

L'un des éléments clés de ces échanges est constitué d'interventions d'enseignants qui se fondent sur leur expérience pour nommer les distinctions entre les concepts d'*application* et de *transfert*. Le concept de transfert a été utilisé spontanément par des enseignants pour désigner la difficulté des élèves à dépasser le niveau de l'application décontextualisée de connaissances souvent privilégié dans leurs cahiers d'apprentissage; le concept de transfert semblait en effet bien connu des enseignants. C'est donc à travers des savoirs d'expérience que les enseignants ont en quelque sorte appuyé la crédibilité des concepts d'*application* et de *transfert/mobilisation*.

## Des savoirs de référence en quête de légitimité

La construction de ces savoirs de référence a demandé plusieurs mois, si l'on considère le temps écoulé du début de l'appropriation des concepts jusqu'à leur intégration dans des activités d'apprentissage pour autrui. À la suite de cette prise de conscience que l'application de connaissances ne représente plus la finalité ultime des apprentissages en FGA, les enseignants ont évoqué plusieurs facteurs qui pourraient, selon eux, freiner, voire empêcher la mise en œuvre cette nouvelle exigence du programme dans leur contexte professionnel. Cela nous a permis d'observer qu'un concept ne devient légitime pour les enseignants que s'il peut servir de référence dans l'exercice d'une pratique en situation.

Ainsi, une enseignante propose une généralisation tirée de son expérience pour indiquer qu'il ne lui semble pas possible que les élèves de FGA puissent tous être préparés à réussir le transfert ou la mobilisation des apprentissages, considérés comme trop complexes pour ceux-ci. Elle renvoie alors à son contexte professionnel, notamment aux difficultés et aux troubles d'apprentissages des élèves, pour justifier le fait que ce savoir de formation, tout en étant pertinent selon elle, ne résistera pas à son utilisation dans le contexte de sa classe de mathématiques. Seuls, d'après elle, « *les élèves qui réussissent bien vont peut-être effectuer la deuxième partie du transfert, parce qu'ils vont pouvoir avoir un raisonnement...* ». Une autre enseignante fait le constat que le programme actuel lui permet d'éviter de travailler l'étape de mobilisation des connaissances avec les élèves, puisque, « *présentement, on est encore par objectifs. Ce qu'on enseigne, c'est toujours acquisition, compréhension, application. Pis à la fin, là, on va à l'examen* ». Le matériel d'apprentissage dont dépend l'autoformation des élèves constitue selon une autre enseignante un obstacle à la mise en œuvre de la « mobilisation de connaissances » par les élèves, puisque « *même les ouvrages de certaines maisons d'édition [...] restent à l'application encore [et] ne mènent pas beaucoup vers la tâche complexe [...]* ». Enfin, une troisième enseignante tente d'expliquer ces limites par des facteurs psychologiques propres au vécu de certains élèves pour qui il ne serait « pas facile, voire impossible pour eux d'aller vers le transfert ». Elle va jusqu'à invoquer des raisons culturelles pour justifier que « *ce n'est comme tellement pas dans leur culture scolaire... On a beau essayer de leur montrer, ils vont refuser d'aller vers le transfert et ça reste dans l'application* », ce qui empêcherait les élèves de transférer leurs apprentissages au moment des prétests préparatoires à l'examen final.

Une participante précise également que le changement est perçu comme une dépossession du rôle actuel de l'enseignant, qui serait en quelque sorte déchu de sa place « en avant » (de la classe) pour prendre une place « à côté » de l'élève (l'accompagner), ce qui pour elle équivaut à « *changer notre rôle* ». Selon elle, les enseignants ont été « *beaucoup freinés par ça* ». Cette intervention montre que l'incorporation de nouveaux savoirs de formation semble présenter pour certains enseignants un risque identitaire. Enfin, pour plusieurs enseignants, la compréhension des concepts liés au

processus d'apprentissage paraît déconnectée de l'expérience ou de la pratique et est « *encore abstrait* » même s'« *il y en a pour qui c'est un peu plus clair* ».

Lorsque ces obstacles sont évoqués et discutés, l'espace d'échange s'ouvre alors pour certains enseignants sur des tentatives d'usage référentiel du savoir dans l'élaboration d'une activité d'apprentissage pour autrui, ce qui soulève d'autres obstacles.

Créer une activité de formation pour faire comprendre le savoir de référence à autrui s'est avéré une tâche particulièrement contraignante pour certains participants, la crédibilité des savoirs de formation acquis pour soi étant à nouveau mise en doute : « *On va effectivement former d'autres personnes et c'est difficile de trouver une définition pour les autres [...] Est-ce qu'on dit la bonne chose, est-ce qu'on dit ce qu'on veut dire? Et moi, ça me dérange beaucoup.* »

Cependant, le travail collaboratif rend aussi perceptibles les différences de degré d'appropriation des savoirs de formation, certains enseignants n'hésitant pas à anticiper l'usage de ces savoirs dans une nouvelle pratique, notamment ici en partageant l'analyse d'une situation vécue avec une élève à l'aide des savoirs de formation abordés :

*Je pensais à une élève qui est en train de travailler sur la rédaction d'un reportage, mais il faut qu'elle passe par tout le processus, beaucoup d'acquisition, de compréhension et d'application; et éventuellement elle va arriver à la mobilisation. Et je me disais que ce que je dois faire c'est, pendant qu'elle fait ça, [identifier] elle est dans quoi.*

Elle conclut en indiquant que ces concepts lui permettent de comprendre l'utilité de pratiques d'évaluation en aide à l'apprentissage afin de mieux préparer les élèves « *au niveau de la mobilisation, parce qu'il ne peut pas juste en avoir dans le sommatif si on veut qu'ils apprennent à mobiliser* ». L'intelligibilité des savoirs de référence semble donc acquise pour cette enseignante qui peut en anticiper l'usage professionnel (critère d'efficacité).

## DISCUSSION

La définition collaborative des problèmes de formation est un processus lent et complexe, dans lequel les participants ont progressivement appris à partager leurs perceptions des contraintes de leurs situations professionnelles et à en dégager une compréhension commune pour chercher des espaces d'autonomie au-delà d'un sentiment initial d'impuissance ou de résistance.

L'analyse *a posteriori* d'échanges qui ont eu lieu dans le cadre de cette formation continue a permis de repérer quelques conditions favorisant le développement des compétences des enseignants. Une compréhension fine des mécanismes qui soustraient ou entravent la construction de savoirs professionnels permet d'observer

que cette construction soulève des problèmes de valuation des savoirs de formation, notamment par un questionnement implicite sur la crédibilité et la légitimité de ces savoirs au sein du groupe des formés et plus largement au sein de leur communauté professionnelle (Bednarz, 2013).

Nous pouvons penser qu'une des premières conditions favorables au développement de compétences en évaluation consiste à reconnaître le degré de « littératie<sup>4</sup> » des enseignants en matière d'évaluation au début de leur formation, c'est-à-dire l'état de leurs savoirs professionnels en évaluation, tels qu'ils sont définis par leur expérience, leur culture professionnelle et leur contexte de travail (Mertler, 2009). La nécessité de mettre l'accent sur le développement de ces connaissances de base en évaluation, de nature souvent intuitive et expérientielle, pour lui donner un caractère plus universel passe par l'apprentissage professionnel d'une terminologie commune afin de favoriser la communication entre pairs et l'intelligibilité des pratiques. Cela constitue une démarche de développement professionnel souvent considérée comme secondaire et négligeable par les personnes non formées en évaluation. Les apprentissages professionnels de ce type se révèlent extrêmement chronophages dans la formation continue, mais ils sont déterminants pour l'élaboration de savoirs pratiques intelligibles par autrui.

Une deuxième condition favorable consiste selon nous à interpréter les obstacles évoqués en cours d'appropriation comme des signes de questionnement épistémologique sur la valeur des savoirs coconstruits (Desgagné, 2007). La construction de savoirs professionnels dont les sources de référence sont parfois conflictuelles (Legendre et Morrissette, 2013) implique une démarche constante d'attribution de valeur selon des critères implicites de crédibilité, d'intelligibilité et de légitimité (Nizet et Leroux, 2015). La dimension épistémologique est donc constamment présente dans les délibérations des enseignants qui construisent ces savoirs en présence de pairs et de membres de communautés scientifiques.

Enfin, la décision de demander aux enseignants de construire du matériel de formation pour leurs pairs de manière presque concomitante à leur propre formation constitue une voie peu habituelle pour eux. Cette dimension du projet a permis de constater que la valeur des savoirs de référence considérés comme crédibles, intelligibles et légitimes par les participants qui se les sont appropriés est remise en doute lorsque vient le temps de les partager avec des pairs qui n'ont pas participé au processus de formation. En cela, le développement professionnel dépasse l'adhésion individuelle de l'enseignant à un projet de développement de compétences dans des situations pédagogiques isolées. Les obstacles mentionnés par les enseignants de FGA dans leur processus d'appropriation montrent que l'« amélioration » de la compétence à évaluer les apprentissages ne semble possible qu'à une troisième condi-

---

4. Traduction libre du terme « *assessment literacy* ».

tion favorable, celle de leur accompagnement dans la traversée de contraintes situationnelles sur lesquelles ils peuvent avoir prise.

## CONCLUSION

Le pilotage d'un processus de formation non applicatif centré sur la réalité des enseignants, auquel se greffe un processus de recherche collaborative, permet de cerner la façon dont des savoirs produits par et pour la communauté professionnelle deviennent des ressources cognitives nouvelles, potentiellement mobilisables par les enseignants. Cela apparaît d'autant plus que le processus de formation rassemble, dans le cadre de partenariats universités-écoles, des membres de communautés scientifiques et de pratique pour qui les conditions de production des savoirs ne sont pas nécessairement semblables.

---

## Références bibliographiques

- BEDNARZ, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- BOUDJAOUI, M. et CLÉNET, J. (2011). Les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Les apports d'expériences françaises de formation et de formateurs d'adultes. Dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (p. 13-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BUYSSE, A. (2011). Une modélisation de la régulation et des médiations dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 267-308). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science*. Québec : Gouvernement du Québec.
- DESGAGNÉ, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., LEBUIS, P., POIRIER, L. et COUTURE, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- DUCHARME, P., LEBLANC, R., BOURASSA, M. et CHEVALIER, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire: un travail d'acculturation. *Éducation et francophonie*, 35(2), 217-232.
- DURAND, M.-J. et POIRIER, S. (2012). La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et francophonie*, 40(1), p. 119-137.
- FONTAINE, S., SAVOIE-ZAJC, L. et CADIEUX, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2015). *Programme de la formation générale des adultes*. Québec: Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/suivre-un-programme-detudes/formation-generale-des-adultes/>
- JORRO, A., MAIRE SANDOZ, M.-O. et WATRELOT, M. (2012). Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs. Dans *Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle. Perspectives croisées: didactiques et didactique professionnelle*. Actes du colloque international de didactique HGEC, 16, 17 et 18 mars 2011, INRP, Lyon. Récupéré de <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/27.pdf>
- LEGENDRE, M.-F. et MORRISSETTE, J. (2013). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans un contexte d'obligation de résultats. Dans J. Morrissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 211-246). Québec: Presses de l'Université Laval.
- MERTLER, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113. doi: 10.1177/1365480209105575

- MORRISSETTE, J., MOTTIER LOPEZ, L. et TESSARO, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation : questionnements épistémologiques* (p. 27-43). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- NIZET, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 373-396.
- NIZET, I. (2016). *Transitions de culture évaluative chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire*. Phronesis, 5(3-4).
- NIZET, I. et LEROUX, J.-L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation : enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue. *e-JIREF. Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*.
- PORTELANCE, L., MARTINEAU, S. et MUKAMURERA, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- VANHULLE, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- VANHULLE, S. (2014). *Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours*. Récupéré de [www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014\\_1\\_Vanhulle.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_1_Vanhulle.pdf)
- VIAL, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- VINATIER, I. (2015). Recherche collaborative. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 249-252). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

## Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada

**Miriam LACASSE**

Université Laval, Québec, Canada

**Jean-Sébastien RENAUD**

Université Laval, Québec, Canada

**Adrien CANTAT**

Université Laval, Québec, Canada

**Danielle SAUCIER**

Université Laval, Québec, Canada

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

**Liminaire**

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**  
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada

**Miriam LACASSE**

Université Laval, Québec, Canada

**Jean-Sébastien RENAUD**

Université Laval, Québec, Canada

**Adrien CANTAT**

Université Laval, Québec, Canada

**Danielle SAUCIER**

Université Laval, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Au Canada comme ailleurs dans le monde, un mouvement général de transformation des cursus est en cours depuis une vingtaine d'années en vue d'adopter une approche par compétences dans les programmes de formation médicale et autres professions. Cet article décrit la mise en œuvre de cette approche dans le contexte

particulier des programmes de formation postdoctorale (résidence) en médecine familiale au Canada. Après une mise en contexte sur l'éducation médicale et la résidence en médecine familiale au Canada, on y discute de trois défis rencontrés à travers le pays : définir compétence et approche par compétences dans le contexte de l'éducation médicale; enseigner dans une approche par compétences en transformant les dispositifs de formation pour favoriser le développement des compétences; évaluer les compétences pour en soutenir le développement. Pour ce faire, les auteurs se basent sur des écrits en éducation et en éducation des sciences de la santé, de même que sur leur expérience de travail au sein de programmes de résidence et de comités nationaux portant sur le sujet.

---

#### ABSTRACT

### **The development of advanced skills in training future doctors: The example of family medicine in Canada**

Miriam LACASSE, Laval University, Québec, Canada

Jean-Sébastien RENAUD, Laval University, Québec, Canada

Adrien CANTAT, Laval University, Québec, Canada

Danielle SAUCIER, Laval University, Québec, Canada

In Canada, like elsewhere in the world, a general movement to change the curriculum has been underway for about twenty years in order to adopt a competency-based approach in medical training programs and other professions. This article describes the implementation of this approach in the specific context of Canadian postgraduate residency programs in family medicine. After providing background on medical education and family medicine residency, we discuss three challenges encountered across the country: defining competence and competency approaches in the context of medical education; teaching with a competency approach by modifying training methods to promote skill development, evaluating the competencies to support their development. The authors based their research on education and health sciences education literature, and on their work experience in residency programs and national committees on the subject.

## RESUMEN

### Desarrollo de competencias avanzadas en la formación de los futuros médicos: el ejemplo de la medicina familiar en Canadá

Miriam LACASSE, Universidad Laval, Quebec, Canadá

Jean-Sébastien RENAUD, Universidad Laval, Quebec, Canadá

Adrien CANTAT, Universidad Laval, Quebec, Canadá

Danielle SAUCIER, Universidad Laval, Quebec, Canadá

En Canadá como en otras partes del mundo, desde hace unos veinte años se vive un movimiento general de transformación de la carrera que busca adoptar un enfoque por competencias en los programas de formación médica y en otras profesiones. El presente artículo describe la puesta en práctica de dicho enfoque en el contexto particular de los programas de formación posdoctoral (residencia) en medicina familiar en Canadá. Después de una contextualización de la educación médica y de la residencia en medicina familiar, se discuten tres desafíos encontrados a través del país: definir competencia y enfoque por competencia en el contexto de la educación médica; enseñar desde un enfoque por competencia convirtiendo los dispositivos de formación para favorecer el desarrollo de competencias; evaluar las competencias para apoyar su desarrollo. Para lograrlo, los autores se basan en escritos sobre la educación y la educación en ciencias de la salud, así como en sus experiencias de trabajo al interior de programas de residencia y de comités nacionales sobre el tema.

---

## INTRODUCTION<sup>1</sup>

Au Canada comme ailleurs dans le monde, un mouvement général de transformation des cursus est en cours depuis une vingtaine d'années en vue d'adopter une approche par compétences dans les programmes en sciences de la santé, y compris dans la formation des futurs médecins (Association des facultés de médecine du Canada, 2012; Irby, Cooke et O'Brien, 2010).

Cet article décrit la mise en œuvre de cette approche dans le contexte particulier de la résidence en médecine familiale au Canada, en faisant ressortir certains enjeux rencontrés en cours de route. L'objectif poursuivi est d'apporter dans le présent débat au sein du monde de l'éducation un exemple de la pertinence de l'approche par compétences pour les programmes universitaires préparant directement à une profession.

---

1. Nous remercions Jean-Philippe Bélanger, Marie-Noëlle Bouchard et Frédéric Douville pour leurs précieux commentaires sur le manuscrit.

Le Collège des médecins de famille du Canada (CMFC) a coordonné sur le plan national la transformation du cursus de la résidence en médecine familiale (MF) de toutes les universités canadiennes, en l'orientant vers une approche par compétences. Des travaux communs de réflexion et de concertation entre tous les acteurs nationaux ont ainsi été menés sur presque cinq ans (Oandasan et Saucier, 2013; Tannenbaum *et al.*, 2011a). Ils ont conduit à un consensus national et à la mise en œuvre concertée d'éléments déterminants qui ont transformé profondément les dispositifs de formation des 17 programmes de résidence en cause. Trois défis communs rencontrés feront ici l'objet de la discussion: 1) définir compétence et approche par compétences dans le contexte de l'éducation médicale; 2) enseigner dans une approche par compétences: transformer les dispositifs de formation pour favoriser le développement des compétences; 3) évaluer les compétences pour en soutenir le développement, dans un contexte d'une préparation immédiate à l'exercice professionnel autonome. Une mise en contexte sur l'éducation médicale et la résidence en médecine familiale au Canada sera présentée en prémisses.

## **MISE EN CONTEXTE: L'ÉDUCATION MÉDICALE ET LA RÉSIDENCE EN MÉDECINE FAMILIALE AU CANADA**

La formation des futurs médecins au Canada débute par un doctorat de premier cycle en médecine d'une durée de trois à cinq ans selon les universités. Cette formation comporte près de 24 mois en stages à temps plein (externat) durant lesquels l'étudiant assume progressivement des responsabilités dans les soins, exerce ses compétences et poursuit ses apprentissages grâce à un ensemble d'activités d'enseignement et à un long apprentissage autonome.

L'étudiant doit obligatoirement faire suivre ce doctorat en médecine d'un programme de résidence pour obtenir un permis d'exercice. Il choisit parmi un grand nombre de spécialités, dont la médecine familiale<sup>2</sup>, pour laquelle la résidence de 24 mois est la voie d'accès unique à l'obtention du permis d'exercice. Ce programme vise à développer un ensemble de compétences nécessaires à l'exercice professionnel autonome du médecin de famille, qui va se différencier et développer une plus grande maîtrise de certaines de ses compétences en fonction des besoins de sa clientèle et de son contexte de pratique. Le maintien et le raffinement des compétences se poursuivront tout au long du parcours professionnel par l'intermédiaire de l'apprentissage coopératif avec les pairs et d'activités de développement professionnel continu.

- 
2. La médecine familiale est reconnue comme une spécialité au Canada depuis 2007; cette discipline unique est axée sur la prise en charge globale de la personne (McWhinney et Freeman, 2009), de l'enfant à naître jusqu'aux personnes en fin de vie. Au Canada, les médecins de famille représentent environ 50 % des médecins en exercice, dans un pays où la population est dispersée sur un très grand territoire. Les compétences attendues en fin de résidence sont donc très étendues (accouchements, soins des enfants, services d'urgence, soins aux patients hospitalisés, etc.) afin de permettre une pratique tant en cabinet qu'en établissement de santé.

La formation en médecine familiale est assurée par les 17 facultés de médecine canadiennes, selon les normes établies par le CMFC, l'organisme professionnel national responsable de l'établissement des normes de formation, de la certification des futurs médecins de famille, de l'agrément des programmes de résidence et du développement professionnel continu des médecins de famille en pratique (Collège des médecins de famille du Canada, 2015). Le référentiel de compétences utilisé en médecine familiale s'intitule le «cadre CanMEDS-médecine familiale» (Tannenbaum *et al.*, 2011a). Il s'appuie sur des travaux antérieurs, principalement canadiens, qui définissent l'exercice du professionnel en santé en fonction des besoins exprimés par la population (Frank, 2005; Frank et Danoff, 2007). Il comporte sept «rôles professionnels»: l'expert en médecine familiale, le communicateur, le collaborateur, le promoteur de la santé, le gestionnaire, l'érudit et le professionnel. Chaque rôle est décrit tel que le pratiquent les médecins de famille dans le contexte canadien. L'exercice de chacun de ces rôles fait appel à un certain nombre de compétences «transversales», c'est-à-dire qui s'appliquent dans diverses familles de situations cliniques. Chacune de ces compétences est déclinée en un certain nombre de compétences habilitantes ou «objectifs spécifiques». Le tableau 1 donne, pour chacun des sept rôles, quelques exemples de cette déclinaison. Durant ses stages, le résident apprend à «mobiliser et combiner de manière efficace une variété de ressources internes et externes» (Tardif, 2006). Le tableau 2 illustre, par deux scénarios cliniques, comment cette mobilisation et cette combinaison efficaces de ressources par le futur médecin de famille représentent en fait l'exercice simultané de plusieurs des rôles du cadre CanMEDS-médecine familiale, à partir de l'exemple d'un même symptôme de départ très fréquent en médecine familiale (douleur abdominale) qui se présente dans deux domaines de soins (familles de situations) différents.

Tableau 1. **Cadre CanMEDS-médecine familiale : quelques extraits**

| Rôles CanMEDS-médecine familiale    | Exemples de compétences principales                                                                                                                                                                       | Exemples d'objectifs spécifiques                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Expert en médecine familiale</b> | 5. Prendre en charge efficacement les situations cliniques complexes en médecine familiale.                                                                                                               | 5.1 À l'aide du raisonnement clinique, adapter, de manière sélective, l'étendue de l'évaluation clinique au contexte particulier, afin d'évaluer chaque patient de manière appropriée.<br>5.3 Déterminer les priorités pertinentes relativement à la prise en charge, en se basant sur le point de vue du patient, l'urgence médicale et le contexte.<br>5.7 Gérer simultanément plusieurs problèmes cliniques, tant aigus que chroniques, souvent dans un contexte d'incertitude. |
| <b>Communicateur</b>                | 1. Développer une relation thérapeutique avec les patients et les membres de leur famille, basée sur la confiance et respectueuse de l'éthique.                                                           | 1.2 Établir avec les patients et les membres de leur famille des relations thérapeutiques positives, caractérisées par la compréhension, la confiance, le respect, l'honnêteté et l'empathie.                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Collaborateur</b>                | 1. Participer à une équipe de travail selon un modèle de collaboration et coopérer avec les professionnels de la santé demandés en consultation afin de prodiguer les soins aux patients.                 | 1.4 Collaborer avec d'autres personnes pour évaluer, planifier et intégrer des soins à des patients en particulier ou à des groupes de patients.<br>1.6 Participer efficacement à des réunions d'équipes interprofessionnelles.<br>1.7 Établir des relations d'interdépendance avec d'autres professions pour prodiguer des soins de qualité.                                                                                                                                      |
| <b>Gestionnaire</b>                 | 3. Répartir judicieusement les ressources limitées en soins de santé.                                                                                                                                     | 3.3 Gérer judicieusement l'accès aux ressources communautaires limitées et aux consultants.<br>3.4 Tenir compte de leur connaissance de la structure du système de santé et de ses composantes dans la prestation des soins.                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Promoteur de la santé</b>        | 1. Réagir aux besoins et aux problèmes liés à la santé des patients dans le cadre de la prestation des soins.                                                                                             | 1.3 Mettre en œuvre des interventions et des stratégies de promotion de la santé et de prévention des maladies auprès de ses patients et de la population de patients desservie.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Érudit</b>                       | 2. Évaluer de façon judicieuse l'information médicale, ses sources et sa pertinence par rapport à leur pratique et employer cette information pour prendre des décisions dans le contexte de la pratique. | 2.2 Évaluer de façon constructive les données sélectionnées dans la littérature afin de répondre à une question clinique.<br>2.3 Intégrer dans les soins cliniques les conclusions tirées de leur lecture critique.                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Professionnel</b>                | 1. Démontrer un engagement envers leurs patients, la profession et la société par une pratique respectueuse de l'éthique.                                                                                 | 1.1 Démontrer des comportements professionnels dans la pratique, y compris l'honnêteté, l'intégrité, la fiabilité, la compassion, le respect, l'altruisme et l'engagement à l'égard du bien-être des patients.<br>1.2 Démontrer leur engagement à dispenser des soins de la plus grande qualité et à maintenir leur compétence.<br>1.7 Maintenir les limites relationnelles professionnelles appropriées.                                                                          |

Source : Extraits tirés de Tannenbaum *et al.* (2011a).

Note : Le cadre CanMEDS-médecine familiale est le référentiel de compétences adopté par le Collège des médecins de famille du Canada. Il décrit le travail professionnel des médecins de famille du Canada. Certains énoncés dépassent ce qui peut être attendu comme niveau de compétence en fin de programme de résidence.

Tableau 2. **Exemples de mobilisation et de combinaison de ressources internes et externes par un résident en médecine familiale**

|                                                                                                                                                                                                                                    | Ressources internes |                              |                  | Ressources externes                                  |                           | Rôles<br>(catégories de compétences) |               |               |                       |        |              |               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------|------------------|------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|---------------|---------------|-----------------------|--------|--------------|---------------|
|                                                                                                                                                                                                                                    | Connaissances       | Habiletés                    | Attitudes        | Matérielles                                          | Humaines                  | Expert en médecine familiale         | Communicateur | Collaborateur | Promoteur de la santé | Érudit | Gestionnaire | Professionnel |
| <b>Exemple A :<br/>Situation d'urgence /<br/>jeune femme</b>                                                                                                                                                                       |                     |                              |                  |                                                      |                           |                                      |               |               |                       |        |              |               |
| Une résidente en médecine familiale termine sa garde à l'urgence dans 20 minutes. L'infirmière l'avise qu'une femme de 23 ans vient d'arriver en salle de réanimation avec une douleur abdominale et une tension artérielle basse. |                     | Interpersonnelles            |                  |                                                      | Infirmière                |                                      | X             | X             |                       |        |              |               |
| Bien qu'elle ait hâte de terminer son quart de travail,                                                                                                                                                                            |                     |                              | Professionnelles |                                                      |                           |                                      |               |               |                       |        |              | X             |
| la résidente <b>interroge d'abord la patiente rapidement</b> , procède à un <b>examen physique ciblé</b> et demande rapidement <b>les examens de laboratoire nécessaires</b> .                                                     | Cliniques           | Cognitives<br>Psychomotrices |                  | Matériel d'examen physique<br>Examens de laboratoire | Technicien de laboratoire | X                                    | X             |               |                       |        |              |               |
| Elle <b>diagnostique</b> une grossesse ectopique possible.                                                                                                                                                                         | Cliniques           | Cognitives                   |                  |                                                      |                           | X                                    |               |               |                       |        |              |               |
| Elle procède à une <b>échographie au chevet</b> et remarque du liquide libre dans l'abdomen de la patiente, ce qui augmente son niveau de suspicion pour une grossesse ectopique qui saigne activement.                            | Procédurales        | Psychomotrices               |                  | Appareil d'échographie                               |                           | X                                    |               |               |                       |        |              |               |
| Elle téléphone au gynécologue de garde <b>pour planifier une chirurgie urgente</b> .                                                                                                                                               | Du milieu           | Interpersonnelles            |                  |                                                      | Médecin consultant        |                                      | X             | X             |                       |        |              |               |
| Elle appelle aussi son <b>copain pour l'aviser qu'elle doit rester encore une heure auprès de cette patiente, jusqu'à sa stabilisation</b> .                                                                                       |                     |                              | Professionnelles |                                                      |                           |                                      |               |               |                       |        | X            | X             |

Tableau 2. **Exemples de mobilisation et de combinaison de ressources internes et externes par un résident en médecine familiale - suite**

|                                                                                                                                                                                                                          | Ressources internes |                                            |                   | Ressources externes                             |                     | Rôles<br>(catégories de compétences) |               |               |                       |        |              |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------|---------------|---------------|-----------------------|--------|--------------|---------------|
|                                                                                                                                                                                                                          | Connaissances       | Habiletés                                  | Attitudes         | Matérielles                                     | Humaines            | Expert en médecine familiale         | Communicateur | Collaborateur | Promoteur de la santé | Érudit | Gestionnaire | Professionnel |
| <b>Exemple B :<br/>Centre d'hébergement et<br/>de soins de longue durée /<br/>personne âgée</b>                                                                                                                          |                     |                                            |                   |                                                 |                     |                                      |               |               |                       |        |              |               |
| Un résident en médecine familiale reçoit un appel de l'infirmière au centre d'hébergement et de soins de longue durée pour un de ses patients de 85 ans qui présente une douleur abdominale basse depuis quelques jours. | Du milieu           | Interpersonnelles                          |                   |                                                 | Infirmière          |                                      | X             | X             |                       |        |              |               |
| Il s'agit d'un patient présentant des troubles cognitifs sévères et qui est difficile à interroger. Le résident discute avec l'infirmière de l'évaluation à laquelle elle a procédé.                                     | Cliniques           | Interpersonnelles et interprofessionnelles |                   |                                                 | Infirmière          | X                                    | X             | X             |                       |        |              |               |
| Il consulte ensuite une application médicale sur son téléphone intelligent afin de valider ses hypothèses diagnostiques.                                                                                                 | Cliniques           | Organisationnelles<br>Cognitives           |                   | Téléphone intelligent et applications cliniques |                     | X                                    |               |               |                       | X      |              |               |
| Comme il hésite, à savoir s'il doit se déplacer ou non pour évaluer cette patiente, il discute avec un médecin superviseur de la prise en charge de ce patient,                                                          |                     | Structurelles                              | Professionnelles  |                                                 | Médecin superviseur |                                      |               |               |                       | X      | X            |               |
| puis rappelle l'infirmière pour lui confirmer la conduite à tenir                                                                                                                                                        | Cliniques           | Interpersonnelles                          |                   |                                                 |                     |                                      | X             | X             |                       |        |              |               |
| et planifie de rendre visite au patient le lendemain.                                                                                                                                                                    |                     | Structurelles                              |                   |                                                 |                     |                                      |               |               |                       |        | X            |               |
| Il compte ensuite contacter la fille du patient pour l'aviser du problème et obtenir des informations complémentaires.                                                                                                   |                     | Interpersonnelles                          | Interpersonnelles |                                                 | Famille             |                                      | X             | X             |                       |        |              |               |

Note: Les deux exemples portent sur le même objet (l'évaluation d'une douleur abdominale), mais ils montrent la variété des ressources internes et externes que le résident en médecine familiale doit mobiliser lorsqu'il est confronté à des familles de situations différentes. Ils présentent également les rôles CanMEDS-médecine familiale exercés.

En réponse aux besoins sociétaux et aux changements en cours prescrits par le système de santé dans l'exercice professionnel des médecins de famille, le CMFC a décidé, au tournant des années 2010, d'entreprendre une refonte en profondeur du cursus de résidence en médecine familiale, en tenant compte des meilleures pratiques éducatives. L'approche par compétences a fourni des assises conceptuelles permettant de transformer les dispositifs de formation en s'appuyant sur ce qui se faisait déjà intuitivement au sein de plusieurs milieux de stage dans une intuition de développement des compétences.

### **Définir « compétence » et « approche par compétences » dans le contexte de l'éducation médicale**

La notion de compétence, définie comme la capacité à gérer des situations professionnelles complexes (Le Boterf, 1997) parfois inattendues, capacité découlant tant de la formation que de l'expérience (Lévy-Leboyer, 2009), s'avère bien adaptée aux enjeux modernes du monde du travail.

L'approche par compétences a été introduite en formation professionnelle au cours des années 1980 (Rey, 2014), puis a été adoptée en formation générale, notamment au Québec par la Politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation (2003) ou en Belgique avec le décret «Missions» en 1997 (Conseil de la Communauté française de Belgique, 1997).

De très nombreuses définitions en éducation essaient de donner un sens au concept de compétence et plus généralement à l'approche par compétences. Celles-ci sont essentiellement orientées autour des concepts de mobilisation de ressources (Joannert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2005; Le Boterf, 1994; Roegiers, 2000; Tardif, 2006), de situations (Joannert, 2009) ou de tâches (Rey, 1996) et plus précisément de famille de situations (Beckers, 2002; De Ketele, 2001). En bref, par compétence, on n'entend plus seulement une simple restitution de savoirs, de procédés techniques ou d'accumulation de ressources cognitives, mais la mobilisation des ressources nécessaires à une situation complexe qui n'a pas nécessairement été déjà étudiée ou rencontrée (Rey, 2014; Rey, Carette, et Kahn, 2002). La compétence ne réside donc pas dans les ressources elles-mêmes, mais dans la mobilisation de celles-ci (Le Boterf, 1994).

Bien qu'elle ait fait l'objet de plusieurs critiques (Crahay, 2006; Donnelly, 2007; Malan, 2000; Morcke, Dornan et Eika, 2013), l'approche par compétences a rapidement suscité l'intérêt des formateurs des futurs professionnels de la santé, car elle rejoint l'intuition des professionnels du milieu voulant que cette formation doive avant tout développer les compétences des apprenants, plutôt que de simplement leur transmettre un vaste ensemble de savoirs, et les préparer à exercer de façon indépendante ces compétences professionnelles.

Une revue systématique des définitions publiées au sujet de l'approche par compétences en éducation médicale concluait qu'il s'agit d'une « façon de préparer les médecins à la pratique qui est axée sur les résultats (outcomes ou finalités d'apprentissage) et qui cible la promotion de diplômés maîtrisant des compétences [...] dérivées d'une analyse des besoins de la société et des patients. Elle accorde moins d'importance au temps de formation, garantit une meilleure imputabilité, une meilleure flexibilité et promet d'être davantage centrée sur le patient » (Frank *et al.*, 2010, p. 636; traduction libre). Cette approche oriente tout le cursus en fonction de compétences professionnelles et fournit des outils pour documenter et évaluer la compétence des finissants. On en attend aussi des gains en efficience dans l'emploi des ressources éducatives, en ciblant en priorité les environnements et les ressources d'apprentissage plus propices au développement de l'expertise propre du médecin de famille (p. ex. raisonnement clinique<sup>3</sup>, adaptation à une variété de contextes de soins, gestion simultanée de plusieurs problèmes de santé, etc.).

Cependant, le débat sur le concept de compétence, bien présent dans le monde de l'éducation (Rey, 2014), se poursuit en éducation médicale, où des conceptions opposées conduisent à organiser différemment les dispositifs de formation (Fernandez *et al.*, 2012) et d'évaluation des compétences. Voici, à titre d'exemple, certaines des définitions les plus contrastées de la compétence :

- « L'habileté à gérer des problèmes ambigus, à tolérer l'incertitude et à prendre des décisions à partir d'informations limitées » (Schön, 1983; traduction libre);
- « La capacité à démontrer une flexibilité cognitive et une adaptabilité lorsqu'on doit faire face à des situations nouvelles dans un domaine donné, plutôt que de donner un ensemble ritualisé de réponses à un ensemble prédictible de stimuli » (Regehr, 1994; traduction libre);
- « L'emploi habituel et judicieux de la communication, de connaissances, d'habiletés techniques, du raisonnement clinique, des émotions, des valeurs et de la réflexion dans l'exercice quotidien, au profit de l'individu et de la communauté » (Epstein et Hundert, 2002, p. 226; traduction libre);
- « La capacité d'une personne à faire des choix délibérés à partir d'un répertoire de comportements afin de gérer des situations et des tâches dans des contextes particuliers de la pratique professionnelle, en utilisant et en intégrant les connaissances, les habiletés, le jugement, les attitudes et les valeurs personnels, en conformité avec les rôles et les responsabilités professionnels » (Govaerts, 2008, p. 235, cité par Tannenbaum *et al.*, 2011a; traduction : Collège des médecins de famille du Canada).

Fernandez (2012) conclut qu'il y a consensus parmi les auteurs en éducation médicale sur le fait que la personne compétente mobilise un ensemble de composantes,

---

3. Le raisonnement clinique représente « les processus de pensée et de prise de décision qui permettent au clinicien de prendre les actions les plus appropriées dans un contexte spécifique de résolution de problèmes de santé » (Nendaz, Charlin, Leblanc et Bordage, 2005).

mais qu'il existe un désaccord sur la nature de certaines de ces composantes et sur la conception de leur utilisation. Pour certains, la compétence consiste en la sélection des composantes pertinentes à la situation rencontrée (approche microscopique sur «les» compétences, directement observables et donc mesurables), alors que pour d'autres l'accent est surtout mis sur la synergie résultant de la combinaison de ces composantes devant une situation donnée; on parle alors de «la» compétence, macroscopique et intégrative. Ces distinctions conceptuelles ont des répercussions importantes sur la construction et l'implantation du cursus et encore plus sur l'évaluation des compétences.

Au Québec, on retrouve dans la communauté d'éducation médicale un large consensus sur la pertinence de la définition de Tardif (2006) pour articuler les caractéristiques de la compétence professionnelle et orienter la formation médicale (Nguyen et Blais, 2007). Cette définition de la compétence, que voici, servira donc de toile de fond pour la suite de cet article : «un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations» (Tardif, 2006, p. 22).

### **Enseigner dans une approche par compétences : transformer les dispositifs de formation pour favoriser le développement des compétences**

L'approche par compétences a impliqué un changement fondamental de paradigme et l'élaboration d'un référentiel de compétences pertinent pour la discipline. La formation en médecine familiale se structure autour d'une exposition à diverses «familles de situations». On favorise les stratégies d'enseignement/apprentissage qui incitent l'apprenant à «mobiliser et combiner de manière efficace une variété de ressources internes et externes». Enfin, l'évaluation de ces «savoir-agir complexes» représente un changement d'une telle ampleur qu'on en traite dans la section suivante.

Transformer les dispositifs de formation pour qu'ils soient propices au développement des compétences et donnent l'occasion aux résidents de s'exercer dans l'ensemble des domaines de soins cliniques pertinents représente un défi organisationnel majeur (Norman, Norcini et Bordage, 2014). Une première transformation nécessaire était l'adaptation de la structure organisationnelle (dont les règles universitaires), traditionnellement ancrée dans une logique d'approche par objectifs. La résidence en médecine familiale est coordonnée par les universités, mais elle consiste essentiellement en des stages, traditionnellement effectués dans les hôpitaux universitaires où l'on assure des soins principalement de deuxième et de troisième ligne. Les résidents y sont des rouages importants (par exemple, ils assurent la garde de nuit); toute modification dans leurs stages se répercute donc sur le fonctionnement de plusieurs services du système de santé. Pour assurer la congruence avec les compétences ciblées, plusieurs stages ont dû être déplacés vers des

contextes de soins de première ligne afin de favoriser une meilleure exposition aux types de patients, de problèmes de santé et de contextes de soins qui seront rencontrés dans la pratique future des résidents en médecine familiale.

Les programmes de résidence traditionnels étaient définis par «une exposition à un contenu précis pendant des périodes de temps précises» (Carraccio, Wolfsthal, Englander, Ferentz et Martin, 2002), c'est-à-dire les stages. La réussite de chaque stage individuellement conduisait automatiquement à la réussite du programme, puisqu'on supposait que les apprentissages étaient faits (Hodges, 2010). À l'opposé, dans une approche par compétences, le temps de formation représente une ressource plutôt que le cadre organisateur du système d'éducation. Les apprenants doivent maintenant démontrer l'acquisition de leurs compétences plutôt que de simplement «couvrir» les activités prévues au programme (Harden, 2007). La finalité d'apprentissage de l'éducation médicale axée sur les compétences est l'acquisition des savoir-agir complexes nécessaires à la pratique médicale, ce qui correspond aux visées des formateurs, mais qui représente un changement de paradigme important dans le développement, le déroulement et l'évaluation des cursus.

L'éducation médicale axée sur les compétences va au-delà de l'acquisition d'une série de connaissances, habiletés et attitudes, en visant la capacité à les mobiliser efficacement, en choisissant les ressources internes pertinentes et en les intégrant entre elles en vue de résoudre des problèmes cliniques en situation réelle. Les finalités d'apprentissage (les compétences à maîtriser) ont été clairement définies sur le plan national (Groupe de travail sur la révision du cursus, 2009) et reprises comme base de redéfinition du dispositif d'enseignement que représente le programme de résidence. Ces finalités sont communiquées régulièrement aux enseignants et aux apprenants. Elles guident le choix des contextes et des activités d'apprentissage pertinents. Elles servent de base autant à la rétroaction quotidienne qu'à l'évaluation sommative des étudiants. L'apprenant est invité à s'impliquer activement dans le développement de ses compétences. L'enseignant (le superviseur en stage) et l'étudiant sont tous deux responsables du contenu des apprentissages. Ils doivent donc collaborer pour que se réalisent les apprentissages, en suivre la progression et s'entendre sur un plan individualisé de formation, au lieu de voir l'enseignant comme un transmetteur de connaissances ou comme un évaluateur externe détenant seul le jugement sur les apprentissages (Carraccio *et al.*, 2002; Saucier, 2013).

Plusieurs principes et théories en éducation liés à l'approche par compétences inspirent les transformations en cours dans les programmes de résidence en médecine familiale. Il s'agit en particulier :

- du cognitivisme, qui sous-tend entre autres le compagnonnage cognitif (*cognitive apprenticeship*) (Stalmeijer *et al.*, 2013), l'étude du raisonnement clinique (Higgs, Jones, Loftus *et al.*, 2008; Nendaz *et al.*, 2005) et la pratique réflexive (Schön, 1983);

- du behaviorisme, qui supporte certains principes d'évaluation formative en appui aux apprentissages (Carraccio *et al.*, 2002) et d'évaluation en milieu de travail (*work-based assessment*) (Norcini et Burch, 2007);
- de l'humanisme, duquel découlent l'andragogie (Knowles, 1975), l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), l'apprentissage en milieu de travail (*work-based learning*) (Boud et Solomon, 2001) et la pratique professionnelle intentionnelle (*deliberate practice*) (Gauthier, Cavalcanti, Goguen et Sibbald, 2015);
- du constructivisme, qui a fait éclore des concepts tels que l'apprentissage coopératif (Slavin, 1995), l'apprentissage contextualisé (Imel, 2000) et les communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991).

Ces divers cadres conceptuels aident à raffiner les stratégies éducatives déjà employées intuitivement par certains enseignants, à mettre en place de façon systématique de nouvelles modalités d'apprentissage et à concevoir la formation continue des enseignants qui se met en place à la grandeur du pays.

Enfin, les changements apportés par l'éducation axée sur les compétences obligent à modifier largement les critères d'évaluation de la qualité des programmes (normes d'agrément) : il faut passer de la démonstration de stages complétés par les processus administratifs en place à la démonstration de l'acquisition des compétences par les résidents grâce à des dispositifs propices à ces apprentissages, ce qui est congruent avec le contexte social d'imputabilité des résultats aux facultés de médecine (Oandasan *et al.*, 2013).

### Familles de situations en soutien au développement des compétences

Le terme «familles de situations» décrit «un ensemble des situations de niveau de difficulté équivalent qui traduisent une même compétence» (Roegiers, 2000, p. 130). Le CMFC a défini des «domaines de soins cliniques» au sein desquels exercent habituellement les médecins de famille – et, donc, que doivent maîtriser les finissants. Ces domaines se divisent en divers sous-groupes : les cycles de la vie (enfants et adolescents; femmes, y compris les soins de maternité; hommes; personnes âgées; soins de fin de vie); les contextes cliniques (soins ambulatoires/en cabinet, intrahospitaliers, à domicile, de longue durée; services d'urgence; autres contextes dans la communauté); les responsabilités cliniques (prévention/promotion de la santé; prise en charge de problèmes de santé aigus/subaigus; prise en charge de maladies chroniques; réadaptation; soins de confort/palliatifs) et les populations vulnérables (populations autochtones; patients atteints de maladie mentale ou toxicomanie; immigrants récents) (Tannenbaum *et al.*, 2011b). On décrit les différentes «familles de situations» propres à la médecine familiale en combinant des éléments de chaque sous-groupe. Le finissant en médecine familiale doit démontrer qu'il maîtrise les compétences décrites sous les rôles CanMEDS-MF dans l'ensemble de ces domaines de soins cliniques.

Les stages permettent d'exposer les résidents à tous les domaines de soins cliniques afin qu'ils développent leurs compétences dans l'ensemble des familles de situations ciblées. Les résidents passent beaucoup plus de temps qu'auparavant dans une clinique de médecine familiale, où ils s'exercent à prendre en charge des patients pour des suivis de maladies chroniques (hypertension, diabète, maladies cardiaques, etc.), des problèmes aigus courants (infections, traumatismes, etc.) et des soins préventifs (examens annuels, suivis de grossesses et de nourrissons). Les résidents y rencontrent des modèles de rôle directement pertinents pour eux, les médecins de famille qui les supervisent, qui peuvent ainsi façonner non seulement leur raisonnement clinique et leurs réflexes de soins, mais aussi leurs attitudes envers les patients et les autres professionnels de la santé (p. ex. travailler avec les organismes communautaires du quartier), et les inviter à adopter la culture propre de la discipline.

Les résidents complètent leur exposition clinique par des stages dans diverses autres spécialités afin de consolider leurs compétences. Le défi est alors de délimiter, de façon compréhensible et fonctionnelle, les «familles de situations» dans lesquelles les résidents finissants doivent démontrer leurs compétences. La réorganisation des stages en fonction des compétences à maîtriser a exigé la collaboration de plusieurs paliers de décideurs, tant au niveau universitaire qu'hospitalier et gouvernemental, pour assurer une exposition aux situations cliniques pertinentes à la première ligne. Par exemple, on favorise les activités en clinique externe plutôt qu'au bloc opératoire pour un stage d'orthopédie et on met l'accent sur les consultations à l'urgence ou sur les soins en hospitalisation de courte durée pour des problématiques fréquentes dans un stage de pédiatrie plutôt que d'exposer les résidents en médecine familiale à des enfants hospitalisés pour des maladies rares. Cette transformation a donné lieu à une plus grande flexibilité dans l'organisation des stages, ce qui favorise une meilleure adaptation à une grande variété de milieux de formation, qui comprennent maintenant autant des stages en milieu rural, avec de petits volumes de problèmes de santé très variés, qu'en hôpital universitaire, où l'on retrouve de grands volumes de problèmes de même type, dont bien des présentations rares ou atypiques.

### **Stratégies d'enseignement/apprentissage incitant à la mobilisation des ressources internes et externes de l'apprenant**

L'adoption d'une approche par compétences en éducation médicale a intensifié, pour tous les programmes de résidence en médecine familiale au Canada, la transformation déjà amorcée des stratégies d'enseignement/apprentissage, afin qu'elles favorisent plus systématiquement le développement des compétences. Cela implique d'apprendre aux résidents à mobiliser leurs connaissances, habiletés et attitudes (ressources internes) nécessaires à l'exercice de la profession et à utiliser les ressources externes (matérielles ou humaines) pertinentes.

L'exercice répété en situation réelle (le soin des patients) et une supervision adaptée au niveau d'autonomie du résident et aux besoins du patient représentent les principales stratégies employées au quotidien. Le résident doit accéder à ses connaissances en mémoire ou en apprendre de nouvelles pour résoudre des problèmes cliniques dans un contexte semblable à celui de sa pratique future. Il exerce et développe ses habiletés cognitives (p. ex. raisonnement clinique, lecture critique de la littérature scientifique, etc.), interpersonnelles (p. ex. techniques d'entrevue, travail en équipe, etc.), structurelles (p. ex. gestion de la pratique) et psychomotrices (p. ex. réparer une plaie, procéder à un accouchement) ainsi que les attitudes personnelles, interpersonnelles et professionnelles nécessaires à l'exercice de la médecine familiale. On demande aux superviseurs non seulement de discuter du diagnostic et du traitement du patient, mais aussi de fournir à l'étudiant une *rétroaction* portant explicitement sur ses forces et ses apprentissages à poursuivre en lien avec les diverses compétences du cursus. La discussion avec un *mentor* ou l'observation des *modèles de rôle*, tout comme l'apprentissage en *communauté de pratique*, se réalisent parallèlement aux activités en milieu clinique.

L'apprentissage autogéré (Knowles, 1975) représente une stratégie complémentaire essentielle. Le résident y passe de nombreuses heures et poursuit, seul ou avec des pairs, ses apprentissages non seulement des connaissances, mais aussi du processus de la définition de ses besoins, du choix des ressources et stratégies pertinentes à ses apprentissages (livres, articles scientifiques, modules d'autoapprentissage, congrès, etc.) et est encouragé à s'autoévaluer régulièrement. Cet accent sur l'autoévaluation est nouveau depuis l'adoption d'une approche par compétences.

Les programmes de résidence ont aussi transformé complètement les activités pédagogiques structurées, comprises traditionnellement comme des cours magistraux, où la déclinaison de savoirs complexes devait assurer la garantie de leur rétention et de leur mise en application en situation clinique. Dorénavant, une grande variété d'activités pédagogiques structurées permettent de travailler en dehors des soins directs sur des éléments de compétences ou sur l'intégration des compétences entre elles, dans un contexte sécuritaire autant pour les patients que pour les apprenants. La *discussion de scénarios cliniques* ou l'*apprentissage par problèmes*, pendant lesquels les résidents travaillent à la résolution de problèmes, a remplacé la majorité des cours magistraux préalablement employés pour aborder systématiquement les problèmes de santé principaux rencontrés en médecine familiale. Des *jeux de rôle* et des *discussions* de cas permettent de travailler les compétences relationnelles. Des *clubs de lecture* et des *projets d'érudition* développent la démarche scientifique requise tout au long de la vie professionnelle. Des activités en *laboratoire de simulation* donnent l'occasion de consolider des savoir-agir pour des problèmes complexes et peu prévisibles (p. ex.: réanimation d'un patient, accouchement compliqué, etc.). D'autres activités ciblent l'apprentissage du travail en collaboration interprofessionnelle, avec les médecins consultants ou avec le personnel administratif et les organismes communautaires du réseau de la santé. Enfin, on incite les apprenants à

adopter une *approche réflexive* par de multiples stratégies : incitation à l'autoévaluation périodique, ateliers en groupe, coaching en cours de supervision pour apprendre sur soi et sur l'exercice professionnel à partir des situations cliniques rencontrées, dans un processus métacognitif.

En résumé, durant la résidence en médecine familiale, la mobilisation et la combinaison efficaces d'une grande variété de ressources internes et externes se développent principalement par la pratique supervisée dans un contexte d'apprentissage en milieu de travail, combinée avec diverses autres stratégies d'apprentissage individuel ou en groupe.

### Évaluer les compétences pour en soutenir le développement

L'implantation d'un système d'évaluation en cours de formation cohérent avec une approche par compétences représente le plus grand changement actuel et constitue un défi, notamment en raison du manque de recherche sur les pratiques d'évaluation (modèles de mesure et validation des instruments) en éducation supérieure (Zlatkin-Troitschanskaia et Pant, 2016). L'évaluation des compétences est un défi tant au regard du processus et des outils d'évaluation que sur le plan des enjeux pour les enseignants et les administrateurs de programmes.

#### Processus et outils d'évaluation

Le processus d'évaluation en cours de formation suggéré par le CMFC pour la résidence en médecine familiale comporte :

- des éléments d'évaluation formative à documenter au quotidien à l'aide de fiches de rétroaction;
- un recueil et une organisation de la documentation des compétences dans un portfolio;
- un suivi périodique de la progression du résident permettant la rédaction d'un rapport de progrès et la mise à jour de son plan d'apprentissage afin d'adapter le cursus selon ses besoins (Groupe de travail sur le processus de certification, 2012).

Contrairement au monde de l'éducation en général où évaluations formatives et évaluations sommatives sont gardées distinctes et indépendantes (Hadgi, 1989; Scallon, 2000), l'évaluation dans un cursus axé sur les compétences en médecine familiale se réalise par un processus continu en cours de formation, avec un accent mis sur l'évaluation formative qui reconnaît explicitement l'acquisition graduelle des compétences (Norman *et al.*, 2014). Cette rétroaction contribue aux apprentissages, en plus d'alimenter les évaluations sommatives effectuées périodiquement pour permettre d'apprécier le progrès de l'apprenant. L'évaluation est critériée (plutôt que norma-

tive) et implique des jugements d'experts périodiques sur des éléments clés, combinés avec une rétroaction quotidienne sur les activités cliniques du jour effectuée avec le superviseur. L'évaluation porte sur les tâches réelles de la profession observées en milieu de travail, sinon dans des situations les plus authentiques possible (p. ex. simulation sur mannequins, jeux de rôles) et évaluées par une variété d'outils pertinents pour les compétences ciblées (Carraccio *et al.*, 2002; Holmboe, Sherbino, Long, Swing et Frank, 2010). La rétroaction ainsi obtenue est documentée dans un portfolio, outil démontré utile pour responsabiliser l'apprenant et encourager l'approche réflexive (Tochel *et al.*, 2009).

Une force de l'approche par compétences est qu'elle encourage l'observation des résidents par les cliniciens enseignants. En contrepartie, il est souvent difficile pour les cliniciens enseignants de passer davantage de temps à cette tâche. L'approche par compétences utilise le jugement expert pour évaluer l'atteinte de compétences par les résidents. Ce jugement, bien qu'essentiel, demeure affecté par les biais déjà bien documentés dans la littérature sur les biais des évaluateurs (p. ex. effet de halo) (Klaman, Williams, Roberts et Cianciolo, 2016). Une autre critique de l'approche par compétences invoque qu'une fois morcelées de manière à être observables, évaluable et facilitant la rétroaction, les compétences ne sont plus vraiment différentes des objectifs comportementaux (Norman *et al.*, 2014).

Le suivi de la progression du développement des compétences est nouveau : plutôt que de tenir pour acquis le fait que les compétences se développeront après une série de stages, on le vérifie en surveillant cette évolution entre autres à l'aide de jalons qui sont des indicateurs de développement observables, spécifiant les attentes à des étapes importantes de la formation pour divers domaines ou contextes de pratique (Tardif, 2006). Le CMFC recommande que ces indicateurs soient fournis aux cliniciens enseignants comme base de leur jugement sur la progression d'un résident. Le jugement doit dorénavant porter l'atteinte des différents niveaux d'indicateurs de développement, qui ont été définis localement par quelques auteurs à l'aide de méthodologies diverses et pour des contextes de formation différents (Clavet, Pélissier-Simard, Bigonnesse et Girard, 2010; Lacasse, Théorêt, Tessier et Arsenault, 2014; Torbeck et Wrightson, 2005). Ce suivi de la progression permet donc maintenant des ajustements au cursus en fonction des besoins spécifiques de l'apprenant, ce qui est aussi particulièrement novateur.

Depuis quelques décennies déjà, l'examen national de certification administré par le CMFC évaluait non seulement les connaissances (par un examen écrit, évaluant entre autres la résolution de problèmes), mais aussi directement les compétences démontrées, par un volet pratique composé de simulations cliniques standardisées (p. ex. entrevue de 15 minutes avec un patient dépressif). Dans les dernières années, on s'est assuré que le référentiel national de compétences guide la construction de ces examens (Allen *et al.*, 2013; Groupe de travail sur le processus de certification, 2010). Ce même référentiel guide aussi toute l'évaluation en cours de formation,

comme précédemment décrit. Pour obtenir son permis d'exercice au Canada, le finissant en médecine familiale doit non seulement réussir l'examen national, mais aussi recevoir de son programme de résidence la validation des compétences démontrées en cours de stage, grâce au système local de suivi de la progression de ses compétences.

Aux yeux des cliniciens enseignants, les compétences paraissent souvent théoriques et difficiles à traduire dans la pratique de l'enseignement clinique (ten Cate et Scheele, 2007). L'évaluation par eux des compétences cliniques est donc un défi, que certains auteurs ont suggéré de surmonter en développant le concept d'activités professionnelles non supervisées (APNS), mieux connues sous le terme anglais *entrustable professional activities* (EPA). Une APNS est une activité professionnelle qu'un clinicien enseignant peut déléguer à un apprenant sans le superviser, en raison de la confiance qu'il accorde à cet apprenant pour la réaliser de manière autonome; ce jugement de confiance représente un jugement global holistique au regard d'une famille de compétences. Une APNS représente une tâche spécifique, essentielle, typique et observable du médecin en clinique, qui nécessite la maîtrise de plusieurs compétences (ten Cate, 2005, 2014). À titre d'exemple, pour l'APNS « Effectuer un accouchement et prendre en charge un nouveau-né », il faut maîtriser différentes compétences du cadre CanMEDS-MF, entre autres sous les rôles d'expert en médecine familiale, de communicateur et de collaborateur. L'observation à plusieurs reprises de la bonne performance d'une APNS permet d'inférer les compétences acquises pour un ou plusieurs domaines de pratique donnés, à partir de l'impression globale que l'enseignant a de son apprenant et de la confiance qu'il lui porte pour décider de lui déléguer une responsabilité clinique (ten Cate, 2006).

### Enjeux pour les enseignants et les administrateurs de programmes

L'évaluation par compétences a par ailleurs fait naître de nouveaux besoins de formation professorale parmi les enseignants: comment aider l'apprenant à formuler son plan d'apprentissage, comment échanger avec l'apprenant une rétroaction constructive en lien avec les différentes compétences travaillées et la documenter de manière efficiente, comment évaluer de manière critériée plutôt que normative, etc. Tant les enseignants que les résidents doivent apprendre à travailler dans une atmosphère de collaboration apprenant-enseignant. Ainsi, certains programmes ont implanté des interventions pour réduire la perception d'un accent mis sur l'évaluation et plutôt accroître les attitudes et les comportements qui favorisent l'apprentissage (Giroux, 2009; Giroux, Saucier, Cameron et Rheault, 2016).

La complexité du processus de documentation et d'évaluation des compétences a aussi entraîné des défis sur le plan administratif, particulièrement en ce qui a trait à la gestion du processus d'évaluation. L'informatisation des outils d'évaluation est devenue incontournable, mais pose un défi en termes de ressources humaines et

matérielles dans plusieurs milieux. Par ailleurs, comme un cursus axé sur les compétences permet théoriquement d'obtenir son diplôme à des moments variables (plutôt qu'après un nombre défini de mois de stages), selon la vitesse à laquelle l'apprenant acquiert l'ensemble des compétences jugées essentielles (Carraccio *et al.*, 2002; Saucier, 2013), l'assouplissement de la durée des stages et du programme de résidence pourrait maintenant être envisagé. Devoir faire face aux limites de la structure organisationnelle des universités, qui fonctionnent encore dans une approche par objectifs limitant des changements administratifs pertinents à l'approche par compétences, comporte des incidences organisationnelles pour les milieux de stage et pour la prestation de services de santé. Les règles d'admissibilité au permis d'exercice et de rémunération des résidents doivent aussi être repensées dans une optique par compétences. Les programmes de résidence en médecine familiale au Canada se dirigent donc vers un système mixte, comportant certaines balises fixes de durée de stage, mais une souplesse accrue pour prolonger ou modifier des stages et même prolonger au besoin la durée totale de la résidence, jusqu'à une démonstration suffisante de la maîtrise des compétences.

## CONCLUSION

Dans le cursus de résidence en médecine familiale au Canada, l'approche par compétences a fourni des outils conceptuels permettant de transformer l'enseignement et l'évaluation de façon hautement pertinente pour préparer à l'exercice professionnel autonome, en s'appuyant sur ce qui se faisait déjà intuitivement dans plusieurs milieux de stage. La définition de Tardif retenue pour articuler les caractéristiques de la compétence professionnelle a été utile dans le présent article pour structurer la discussion sur les importantes transformations des dispositifs de formation requises pour enseigner dans une approche par compétences. Ces transformations ont impliqué un changement de paradigme, la rédaction d'un référentiel de compétences national, la réorganisation de plusieurs stages pour mieux cibler différentes familles de situations où les compétences sont sollicitées en médecine familiale ainsi que des stratégies d'enseignement incitant la mobilisation de ressources en vue de soutenir le développement de ces compétences. L'évaluation d'un savoir-agir si complexe nécessite des processus et des outils d'évaluation spécifiques qui comportent leurs enjeux propres pour les enseignants et les administrateurs de programmes. Tandis que les stratégies d'enseignement et d'évaluation des compétences continuent à faire l'objet d'innovations pédagogiques et de recherche, il reste à explorer si et comment les pistes de solution trouvées dans le contexte de la résidence en médecine familiale sont transférables à d'autres disciplines.

L'approche par compétences fournit des pistes de solution qui semblent particulièrement utiles aux programmes professionnalisants. L'expérience de la résidence en médecine familiale au Canada, où l'approche par compétences a été adoptée de façon étendue dans l'ensemble du pays, illustre des défis et des solutions au regard

de sa mise en œuvre, en contexte de préparation immédiate à l'exercice professionnel autonome. Comme pour bien d'autres systèmes de formation professionnelle (autres professions de santé, ingénierie, enseignement, etc.), les transformations entreprises ont dû prendre en compte un vaste ensemble de contraintes organisationnelles dépassant le système universitaire, liées aux règles d'exercice professionnel dans le pays – quitte à les remettre en question et à entraîner des changements dans ces règles. Ces transformations ont dû être opérées sans perturbation dans la « mise en marché » annuelle d'une cohorte de professionnels et dans un contexte de restrictions budgétaires à la grandeur du pays. Vraisemblablement, mettre en œuvre des changements réels dans des systèmes complexes pose des défis de contexte et des contraintes semblables à ceux vécus par d'autres programmes professionnalisants.

---

## Références bibliographiques

- ALLEN, T., CRICHTON, T., BETHUNE, C., BRAILOVSKY, C., DONOFF, M., LAWRENCE, K., ...WETMORE, S. (2013). Les objectifs d'évaluation : rapport avec les autres référentiels du Cursus Triple C. Dans *Rapport sur le Cursus Triple C axé sur le développement des compétences – Partie 2: Faire progresser la mise en œuvre*. Mississauga, ON. Récupéré de [www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/\\_PDFs/TripleC\\_Rapport\\_2.pdf](http://www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/_PDFs/TripleC_Rapport_2.pdf)
- ASSOCIATION DES FACULTÉS DE MÉDECINE DU CANADA. (2012). *L'avenir de l'éducation médicale au Canada – Projet postdoctoral: une vision collective pour les études médicales postdoctorales au Canada* Ottawa, ON. Récupéré de [https://www.afmc.ca/future-of-medical-education-in-canada/postgraduate-project/phase2/pdf/FMEC\\_PG\\_Final-Report\\_FR.pdf](https://www.afmc.ca/future-of-medical-education-in-canada/postgraduate-project/phase2/pdf/FMEC_PG_Final-Report_FR.pdf)
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- BOUD, D. et SOLOMON, N. (dir.). (2001). *Work-based learning: A new higher education?* Buckingham, R.-U.: Open University Press.
- CARRACCIO, C., WOLFSTHAL, S. D., ENGLANDER, R., FERENTZ, K. et MARTIN, C. (2002). Shifting paradigms. From Flexner to competencies. *Academic Medicine*, 77(5), 361-367.
- CLAVET, D., PÉLISSIER-SIMARD, L., BIGONNESSE, J.-M. et GIRARD, G. (2010). *Systematising field supervisors' experience to guide residents' progression in a family medicine competency-based curriculum*. Affiche présentée au Forum en médecine familiale tenu à St. John's, Terre-Neuve.

- COLLÈGE DES MÉDECINS DE FAMILLE DU CANADA. (2015). *À propos du CMFC*. Récupéré de <http://www.cfpc.ca/apropos/>
- CONSEIL DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Récupéré de [http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=21557etreferant=l01](http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557etreferant=l01)
- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- DE KETELE, J.-M. (dir.) (2001). *Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- DONNELLY, K. (2007). Australia's adoption of outcomes based education. A critique. *Issues in Educational Research*, 17(2), 183-206.
- EPSTEIN, R. M. et HUNDERT, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287(2), 226-235.
- FERNANDEZ, N., DORY, V., STE-MARIE, L. G., CHAPUT, M., CHARLIN, B. et BOUCHER, A. (2012). Varying conceptions of competence: An analysis of how health sciences educators define competence. *Medical Education*, 46(4), 357-365.
- FRANK, J. R. (2005). *The CanMEDS 2005 Physician Competency Framework*. Récupéré de [http://www.royalcollege.ca/portal/page/portal/rc/common/documents/canmeds/resources/publications/framework\\_full\\_f.pdf](http://www.royalcollege.ca/portal/page/portal/rc/common/documents/canmeds/resources/publications/framework_full_f.pdf)
- FRANK, J. R. et DANOFF, D. (2007). The CanMEDS initiative: Implementing an outcomes-based framework of physician competencies. *Medical Teacher*, 29(7), 642-647.
- FRANK, J. R., MUNGROO, R., AHMAD, Y., WANG, M., DE ROSSI, T. et HORSLEY, T. (2010). Toward a definition of competency-based education in medicine: A systematic review of published definitions. *Medical Teacher*, 32(8), 631-637.
- GAUTHIER, S., CAVALCANTI, R., GOGUEN, J. et SIBBALD, M. (2015). Deliberate practice as a framework for evaluating feedback in residency training. *Medical Teacher*, 37(6), 551-557.
- GIROUX, M. (2009). Favoriser la position d'apprentissage grâce à l'interaction superviseur-supervisé. *Pédagogie médicale*, 10(3), 193-210.

- GIROUX, M., SAUCIER, D., CAMERON, C. et RHEAULT, C. (2016). La position d'apprentissage : un incontournable pour le développement des compétences. *Canadian Family Physician*, 62(1), 86-89.
- GOVAERTS, M. J. B. (2008). Educational competencies or education for professional competence? *Medical Education*, 42(3), 234-236.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉVISION DU CURSUS. (2009). *Rôles CanMEDS – Médecine familiale*. Récupéré de <http://www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/CanMeds%20FM%20Final%20FR%20oct%2009.pdf>
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LE PROCESSUS DE CERTIFICATION. (2010). *Définir la compétence aux fins de la certification par le Collège des médecins de famille du Canada. Les objectifs d'évaluation en médecine familiale*. Récupéré de <http://www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/Definition%20of%20Competence%20Complete%20Document%20with%20skills%20and%20phases%20FR%20Jan%202011.pdf>
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LE PROCESSUS DE CERTIFICATION. (2012). *Schéma du processus d'évaluation en cours de formation. Trousses d'outils Triple C*. Récupéré de [http://www.cfpc.ca/uploadedImages/Education/Postgraduate\\_Education/ITE-Chart-FR-\(2\).jpg](http://www.cfpc.ca/uploadedImages/Education/Postgraduate_Education/ITE-Chart-FR-(2).jpg)
- HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- HARDEN, R. M. (2007). Outcome-based education – The ostrich, the peacock and the beaver. *Medical Teacher*, 29(7), 666-671.
- HIGGS, J. et JONES, M. A. (2008). Clinical decision making and multiple problem spaces. Dans J. Higgs, M. A. Jones, S. Loftus et N. Christensen (dir.). *Clinical reasoning in the health professions* (3<sup>e</sup> éd., p. 3-18). Oxford, R.-U. : Butterworth-Heinemann.
- HODGES, B. D. (2010). A tea-steeping or i-Doc model for medical education? *Academic Medicine*, 85, S34-S44.
- HOLMBOE, E. S., SHERBINO, J., LONG, D. M., SWING, S. R. *et al.* (2010). The role of assessment in competency-based medical education. *Medical Teacher*, 32(8), 676-682.
- IMEL, S. (2000). *Contextual learning in adult education – Practice Application Brief N° 12*. Columbus, OH : ERIC Clearinghouse on Adult, and Vocational Education.
- IRBY, D. M., COOKE, M. et O'BRIEN, B. C. (2010). Calls for reform of medical education by the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching: 1910 and 2010. *Academic Medicine*, 85(2), 220-227.

- JOANNERT, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- JOANNERT, P., BARRETTE, J., BOUFRAHI, S. et MASCIOTRA, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- KLAMEN, D. L., WILLIAMS, R. G., ROBERTS, N. et CIANCIOLO, A. T. (2016). Competencies, milestones, and EPAs. Are those who ignore the past condemned to repeat it? *Medical Teacher*, 38(9), 904-910.
- KNOWLES, M. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Association Press.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- LACASSE, M., THÉORÊT, J., TESSIER, S. et ARSENAULT, L. (2014). Expectations of clinical teachers and faculty regarding development of the CanMEDS–Family Medicine competencies: Laval developmental benchmarks scale for family medicine residency training. *Teaching and Learning in Medicine*, 26(3), 244-251.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2009). *La gestion des compétences*. Paris: Eyrolles.
- MALAN, S. (2000). The 'new paradigm' of outcomes-based education in perspective. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 28, 22-28.
- McWHINNEY, I. R. et FREEMAN, T. (2009). *Textbook of family medicine* (3<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Oxford University Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf)

- MORCKE, A. M., DORNAN, T. et EIKA, B. (2013). Outcome (competency) based education: An exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice*, 18(4), 851-863.
- NENDAZ, M. R., CHARLIN, B., LEBLANC, V. et BORDAGE, G. (2005). Le raisonnement clinique: données issues de la recherche et implications pour l'enseignement. *Pédagogie médicale*, 6, 235-254.
- NGUYEN, D.-Q. et BLAIS, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251.
- NORCINI, J. et BURCH, V. (2007). Workplace-based assessment as an educational tool. AMEE Guide N°. 31. *Medical Teacher*, 29(9), 855-871.
- NORMAN, G., NORCINI, J. et BORDAGE, G. (2014). Competency-based education: Milestones or millstones? *Journal of Graduate Medical Education*, 6(1), 1-6.
- OANDASAN, I. et SAUCIER, D. (dir.) (2013). *Rapport sur le Cursus Triple C axé sur le développement des compétences – Partie 2: Faire progresser la mise en œuvre*. Mississauga, ON. Récupéré de [http://www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/\\_PDFs/TripleC\\_Rapport\\_2.pdf](http://www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/_PDFs/TripleC_Rapport_2.pdf)
- OANDASAN, I., WONG, E., SAUCIER, D., PARSONS, E., KERR, J., JILL KONKIN, J. ...WALSH, A. (2013). Éventuel impact du Cursus Triple C sur les intervenants externes du CMFC. Document de réflexion. Dans *Rapport sur le Cursus Triple C axé sur le développement des compétences – Partie 2: Faire progresser la mise en œuvre*. Mississauga, ON. Récupéré de [www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/\\_PDFs/TripleC\\_Rapport\\_2.pdf](http://www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/_PDFs/TripleC_Rapport_2.pdf)
- REGEHR, G. (1994). Chickens and children do not an expert make. *Academic Medicine*, 69(12), 970-971.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESE.
- REY, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- REY, B., CARETTE, V. et KAHN, S. (2002). *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences*. Bruxelles: Université libre de Bruxelles.
- ROEGIER, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

- SAUCIER, D. (2013). Un guide pour transposer les recommandations du Cursus Triple C axé sur le développement des compétences en un cursus pour le programme de résidence. *Rapport sur le Cursus Triple C axé sur le développement des compétences – Partie 2: Faire progresser la mise en œuvre*. Récupéré de [www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/\\_PDFs/](http://www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/_PDFs/)
- SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal: ERPI.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- SLAVIN, R. E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice* (2<sup>e</sup> éd.). Boston, MA: Allyn et Bacon.
- STALMEIJER, R. E., DOLMANS, D. H., SNELLEN-BALENDONG, H. A., VAN SANTEN-HOEUFFT, M., WOLFHAGEN, I. et SCHERPBIER, A. (2013). Clinical teaching based on principles of cognitive apprenticeship: Views of experienced clinical teachers. *Academic Medicine*, 88(6), 861-865.
- TANNENBAUM, D., KERR, J., KONKIN, J., ORGANEK, A., PARSONS, E., SAUCIER, D., ...WALSH, A. (2011a). *Cursus Triple C axé sur le développement des compétences. Rapport du Groupe de travail sur la révision du cursus postdoctoral – Partie 1*. Mississauga, ON (Canada). Récupéré de [http://www.cfpc.ca/uploadedfiles/Education/\\_PDFs/Triple\\_C\\_Competency\\_FR\\_w\\_cover\\_Sep29.pdf](http://www.cfpc.ca/uploadedfiles/Education/_PDFs/Triple_C_Competency_FR_w_cover_Sep29.pdf)
- TANNENBAUM, D., KERR, J., KONKIN, J., ORGANEK, A., PARSONS, E., SAUCIER, D., ...WALSH, A. (2011b). *Étendue de la pratique à maîtriser en résidence en médecine familiale. Rapport du Groupe de travail sur la révision du cursus postdoctoral*. Mississauga, ON (Canada). Récupéré de [http://www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/\\_PDFs/Etendu%20de%20la%20pratique%20a%20maîtriser%20en%20residence%20en%20medecine%20familiale\\_REV.pdf](http://www.cfpc.ca/uploadedFiles/Education/_PDFs/Etendu%20de%20la%20pratique%20a%20maîtriser%20en%20residence%20en%20medecine%20familiale_REV.pdf)
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- TEN CATE, O. (2005). Entrustability of professional activities and competency-based training. *Medical Education*, 39(12), 1176-1177.
- TEN CATE, O. (2006). Trust, competence, and the supervisor's role in postgraduate training. *The BMJ*, 333, 748-751.
- TEN CATE, O. (2014). AM last page: What Entrustable professional activities add to a competency-based curriculum. *Academic Medicine*, 89(4), 691.

- TEN CATE, O. et SCHEELE, F. (2007). Competency-based postgraduate training: Can we bridge the gap between theory and clinical practice? *Academic Medicine*, 82(6), 542-547.
- TOCHEL, C., HAIG, A., HESKETH, A., CADZOW, A. *et al.* (2009). The effectiveness of portfolios for post-graduate assessment and education: BEME Guide N°. 12. *Medical Teacher*, 31(4), 299-318.
- TORBECK, L. et WRIGHTSON, A. S. (2005). A method for defining competency-based promotion criteria for family medicine residents. *Academic Medicine*, 80(9), 832-839.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. et PANT, H. A. (2016). Measurement advances and challenges in competency assessment in higher education. *Journal of Educational Measurement*, 53(3), 253-264.

## La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage

**Lucie MOTTIER LOPEZ**

Université de Genève, Suisse

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

**Liminaire**

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**  
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage

**Lucie MOTTIER LOPEZ**

Université de Genève, Suisse

## RÉSUMÉ

Cet article présente une réflexion conceptuelle sur la compétence à partir des travaux de la cognition située et de l'apprentissage situé, particulièrement ceux qui concernent l'apprentissage scolaire. Pour interroger la compétence, l'unité d'analyse sera la «relation dialectique», au sens de Lave (1988), entre la personne en activité et le monde socialement et culturellement organisé expérimenté. Cette unité offre un cadre pour penser les processus de médiation dans la mobilisation des ressources internes et externes au cœur du concept de compétence. Nous choisissons de revenir aux travaux de la fin des années 1980, car, comme l'observe Brougère (2008), ils représentent une contribution majeure et originale à la conceptualisation de l'apprentissage comme un acte de participation à des pratiques sociales et culturelles. L'article examine plus particulièrement deux axes de conceptualisation interreliés : les dimensions données et construites du contexte immédiat à l'activité d'apprentissage, les pratiques socioculturelles des contextes de classe et plus largement. D'une part, la réflexion conceptuelle proposée par l'article amène à envisager le développement de compétences en salle de classe à partir des dimensions contextuelles sur lesquelles l'enseignant ou l'enseignante peut agir en pensant les contraintes et les ressources de l'environnement d'apprentissage et des pratiques de la classe. D'autre

part, elle insiste sur l'appréhension de la relation de structuration réciproque entre l'élève en activité et les aspects agissants des contextes, dans leurs dimensions circonstanciées et au regard des normes sociales et des pratiques culturelles dans la classe et en dehors de la classe.

---

## ABSTRACT

### Competency at school from the perspective of situated learning

Lucie MOTTIER LOPEZ, University of Geneva, Switzerland

This article presents a conceptual reflection on competency based on work done on situated cognition and situated learning, particularly concerning learning at school. To analyze competency, the analysis unit will be the “dialectical relationship”, in the sense of Lave (1988), between the person in action and the experienced socially and culturally organized world. This unit provides a framework for using mediation processes to mobilize the internal and external resources at the heart of the competency concept. We chose to return to the work of the late 1980s, since, as Brougère observes (2008), it represents a major and original contribution to the conceptualization of learning as an act of participation in social and cultural practices. More specifically, the article examines two interrelated axes of conceptualization: the dimensions given and built from the immediate context of the learning activity, the sociocultural practices of class contexts and more broadly. On one hand, the conceptual thinking proposed in the article leads to envisaging the development of classroom competencies based on contextual dimensions upon which the teacher can act within the limitations and resources of the learning environment and class practices. On the other hand, it stresses understanding the relationship of reciprocal structuring between the student and the activity and the active aspects of contexts in terms of circumstantial dimensions, social standards and cultural practices within and outside the classroom.

---

## RESUMEN

### La competencia en la escuela pensada a partir de la perspectiva situada en el aprendizaje

Lucie Mottier López, Universidad de Ginebra, Suiza

Este artículo presenta una reflexión conceptual sobre la competencia a partir de trabajos sobre la cognición situada y del aprendizaje situado, en particular aquellos que conciernen el aprendizaje escolar. Para interrogar la competencia, la unidad de análisis será de «relación dialéctica» en la acepción de Lave (1988), entre la persona en

actividad y el mundo social y culturalmente organizado que experimenta. Dicha unidad ofrece un marco para pensar los procesos de mediación en la movilización de los recursos internos y externos que constituyen el meollo del concepto de competencia. Decidimos regresar a los trabajos de finales de los años 80 pues, como ha observado Brougère (2008), representan una contribución importante y original en la conceptualización del aprendizaje como un acto de participación en prácticas sociales y culturales. El artículo examina en particular dos ejes de conceptualización interrelacionados: la dimensiones dadas y construidas del contexto inmediato de la actividad de aprendizaje, las prácticas socioculturales y más ampliamente de los contextos de clase. Por una parte la reflexión conceptual propuesta en este artículo nos lleva a considerar el desarrollo de competencias en la sala de clase a partir de las dimensiones contextuales sobre las que el maestro y la maestra actúan, tomando en consideración las restricciones y los recursos del entorno del aprendizaje y de las prácticas en la clase. Por otra parte, se insiste en el entendimiento de la relación de estructuración recíproca entre el alumno en actividad y los aspectos del contexto que influyen, en las dimensiones circunstanciales y con respecto a las normas sociales y las prácticas culturales en el salón de clase y fuera de la clase.

---

## INTRODUCTION

Cet article théorique présente une réflexion sur la notion de compétence en salle de classe à partir de quelques catégories conceptuelles proposées par les courants de l'apprentissage et de la cognition situés (Brown, Collins et Duguid, 1989; Greeno et le Middle School Mathematics through Applications Project Group, 1998; Lave et Wenger, 1991). Afin de contextualiser le débat sur la notion de compétence, la première partie de l'article rappelle certaines controverses suscitées par cette notion dans la communauté en sciences de l'éducation. Elle souligne également les principaux traits qui définissent la compétence et qui justifient que l'on s'intéresse plus particulièrement à la relation entre apprentissage et contexte. La deuxième partie de l'article argumente l'intérêt d'interroger cette relation à partir de la perspective située de l'apprentissage, notamment pour penser ce qui se joue dans la relation dialectique (au sens de Lave, 1988) entre les dimensions contextuelles des situations et l'activité de l'apprenant. Après avoir rappelé la distinction connue entre les dimensions contextuelles « données » (préexistantes) et « construites » (émergentes) (Lave 1988), l'article reprend chacune de ces dimensions pour penser l'apprentissage des compétences à l'école. Les travaux situationnistes anglophones insistent sur le fait que, si le contexte de l'apprentissage comporte un caractère immédiat, il véhicule aussi des normes sociales et pratiques culturelles au-delà de la salle de classe (Cobb, Gravemeijer, Yackel, McClain et Whitenack, 1997). La deuxième partie de l'article

interroge le lien entre « situations contingentes » et « cultures » pour penser l'enseignement et l'apprentissage de compétences disciplinaires en classe. Afin de soutenir le propos, quelques exemples concrets sont donnés à partir d'une recherche menée à l'école primaire dans un contexte d'enseignement des mathématiques en Suisse romande (Mottier Lopez, 2008). Enfin, sur la base des argumentations conceptuelles développées tout au long de l'article, la conclusion de l'article résume la position présentée pour penser la compétence en classe dans une perspective située de l'apprentissage.

## LA NOTION DE COMPÉTENCE EN CONTEXTE SCOLAIRE

### Bref rappel de quelques controverses sur la compétence

Issue du monde de l'entreprise, la notion de compétence s'est progressivement imposée dans le monde de l'école à partir des années 2000. Comme l'observe Rey (2014), « dans de nombreux pays, c'est en termes de compétences qu'on formule désormais ce qu'on attend des élèves à différents moments de leur scolarité » (p. 9). Néanmoins, l'usage de la compétence en contexte scolaire fait l'objet de virulents débats dans la communauté en sciences de l'éducation (voir par exemple Crahay, 2006; Carette, 2009; Dolz et Ollagnier, 1999). Des publications récentes (Dierendonck, Loarer et Rey, 2014; Rey, 2014) montrent que les controverses sont encore actuelles (comme en témoigne aussi ce numéro d'Éducation et francophonie). Jonnaert (2014) constate que les définitions de la compétence demeurent souvent approximatives dans les textes actuels. Elles sont parfois tautologiques : « La compétence est une compétence à faire quelque chose. » Parfois, la compétence se superpose à la notion de capacité : « La compétence est une capacité de... » Dans une approche de psychologie cognitive, Crahay (2014) considère que le concept de compétence conduit à l'utilisation d'un « modèle explicatif » qui fait écran à l'appréhension des processus complexes, encore trop peu connus, au cœur de la mobilisation par le sujet des ressources cognitives (et autres) nécessaires à la résolution de problèmes complexes. Dans son ouvrage récent de 2014, Rey dégage quatre oppositions qui sont récurrentes dans les discours, tout en observant des nuances selon les pays et les contextes régionaux et leurs histoires propres. Ces critiques portent sur le fait que (1) la compétence est souvent associée à la notion d'utilité, en lien avec les demandes et les contraintes de la vie quotidienne; (2) il existerait un socle de compétences fondamentales susceptibles de représenter une culture commune; (3) savoir et compétence sont considérés comme inconciliables en raison d'une rupture épistémologique vue comme irréductible entre eux; (4) enfin, la compétence est issue d'une logique qui vient du monde de l'économie et l'éducation ne doit pas s'y assujettir.

Nous croyons indispensable que tout concept soit mis à l'épreuve. C'est le propre même de l'évolution des idées, au cœur du progrès et du développement scientifique. La

question n'est donc pas d'être pour ou contre le concept de compétence, mais de mieux comprendre ce que la compétence vise à pointer tout particulièrement à propos de l'apprentissage pour en interroger la pertinence.

### **Traits définitoires de la compétence**

Il est aujourd'hui admis que la compétence cherche à désigner la mobilisation à bon escient par un individu ou un groupe d'individus de ressources de différents ordres pour être en mesure de résoudre des tâches ou problèmes complexes (Jonnaert, 2014; Legendre, 2008; Masciotra et Medzo, 2009; Rey, 2014; Tardif, 2006). La compétence se caractérise par le fait qu'elle n'est pas directement observable : il est nécessaire de l'inférer à partir de l'activité de l'individu / d'un collectif qui agit dans un contexte donné. Elle implique la sélection, la mobilisation et la combinaison de ressources internes (propres au fonctionnement cognitif, conatif, corporel de la personne agissante) et de ressources externes disponibles dans l'environnement (ressources sociales ou matérialisées). Les ressources susceptibles d'être mobilisées – c'est-à-dire mobilisables – sont multiples et hétérogènes, conférant à la compétence une part irréductible de singularité et de créativité. On postule toutefois que la compétence peut être circonscrite en fonction de classes ou de familles de situations. Enfin, sans viser ici l'exhaustivité de ses attributs définitoires, la compétence présente un caractère dynamique et évolutif (Legendre, 2008), puisqu'elle se développe au fil des nouvelles situations expérimentées dans un processus continu d'apprentissage pour la vie.

### **PENSER LA COMPÉTENCE EN CONTEXTE SCOLAIRE DU POINT DE VUE DE LA PERSPECTIVE SITUÉE DE L'APPRENTISSAGE**

Les différents traits définitoires que nous avons retenus plus haut impliquent tous l'idée d'une mise en relation dynamique entre des ressources propres à l'individu – dans notre cas, un ou des élèves agissants – et des ressources contextuelles – c'est-à-dire mobilisables dans un contexte de classe. L'objectif de notre réflexion théorique est de problématiser cette « relation dynamique », qui représente un défi à nos yeux. Il s'agit, en effet, d'éviter de l'appréhender exclusivement à partir des caractéristiques des situations ou des tâches d'apprentissage ou, inversement, à partir des caractéristiques psychologiques des apprenants. Au-delà des notions de ressources internes et externes et de mobilisation qui ont fait l'objet de nombreuses publications (dont les auteurs cités plus haut; voir aussi Perrenoud, 1999, 2011), l'exploitation d'autres catégories conceptuelles est susceptible de nous aider à mieux comprendre ce qui se joue dans la relation individu-contexte à des fins d'enseignement et d'apprentissage de compétences en classe.

À cette fin, nous choisissons de privilégier la « perspective située<sup>1</sup> », une orientation épistémologique et théorique qui fonde nos propres travaux scientifiques depuis une quinzaine d'années (voir Mottier Lopez, 2008, pour une revue de littérature étayée). Cette perspective située (Greeno, 1997) apporte selon nous un éclairage pertinent pour penser la compétence. Ce choix n'est pas nouveau. Jonnaert, Barrette, Boufrahi, Masciotra et Mane (2006) s'y réfèrent également, notamment pour insister sur l'idée d'un « agir compétent » et non seulement comme une unité organisationnelle des curriculums. De même, Masciotra et Medzo (2009) exploitent la conception d'énaction, au sens défini par l'action située, c'est-à-dire « qui renvoie à l'agir d'une personne compétente qui ne fait pas que subir ou traiter des situations [...] une personne compétente se situe autant qu'elle est située par les circonstances et le contexte dans lesquels elle se trouve » (p. 61).

D'une part, il est à noter que l'action située (p. ex. Suchman, 1987, citée par Masciotra et Medzo) représente un courant parmi d'autres faisant partie du courant plus large de la perspective située<sup>2</sup>. D'autre part, les travaux qui ont exploité la perspective située pour penser la compétence se situent principalement en formation d'adultes avec des enjeux de développement professionnel. À notre connaissance, peu de travaux ont réellement exploité un champ conceptuel qui se réclame de la perspective située pour re-conceptualiser la compétence en contexte scolaire<sup>3</sup>. Enfin, contrairement à certaines idées répandues (p. ex. Filliettaz et Schubauer Leoni, 2008), les travaux anglophones inscrits dans cette perspective intègrent des apports des théories socioculturelles (notamment en faisant des emprunts aux travaux de Cole, Rogoff, Vygotski, Wertsch, entre autres), tout en gardant leur spécificité par rapport à la conceptualisation de la relation individu-contextes. Les deux articles de Cobb (2001a, 2001b) dans l'*International Encyclopedia of the social and behavioral sciences* donnent à voir ces emprunts et explicitent les prolongements contemporains de la cognition située dont nous nous réclamerons également dans la suite de cet article.

À des fins de rigueur conceptuelle, nous retournerons aux travaux initiaux des anthropologues culturels (Lave, 1988; Lave et Wenger, 1991 – ces derniers parlent plus spécialement d'apprentissage situé) et des psychologues de l'éducation (Brown, Collins et Duguid, 1989 – qui parlent, quant à eux, de cognition située). Ces auteurs ont proposé une conceptualisation nouvelle de l'apprentissage scolaire en réaction à l'apprentissage traditionnel conçu comme une « acquisition de connaissances ». Bien que ces travaux de la fin des années 1980 ne soient pas récents, nous pensons, comme le relève Brougère (2008), qu'ils représentent une contribution déterminante

- 
1. Dans Mottier Lopez (2008), nous argumentons notre choix d'utiliser la terminologie de Greeno (1997), sachant que d'autres terminologies existent dans la littérature, telles que l'approche « situationnelle » (Masciotra et Medzo, 2009) ou « contextualiste » (Basque, 2004), par exemple.
  2. Voir par exemple la diversité des contributions de l'ouvrage collectif de Kirshner et Whitson (1997) qui se réclament de la cognition située.
  3. Allal (1999) s'y est en partie employée pour envisager l'évaluation des compétences des élèves en classe.

à la conceptualisation de l'apprentissage des élèves comme un acte de participation à des pratiques sociales d'une communauté. C'est cette conceptualisation en particulier qui nous intéresse pour revisiter la notion de compétence en classe, dans la mesure où ces auteurs postulent une relation d'indissociabilité entre les apprenants agissants et les situations sociales et culturelles qu'ils expérimentent.

### **Une unité d'analyse : la relation dialectique entre l'apprenant agissant et les situations qu'il expérimente**

Le projet de la perspective située est de considérer la nature de la pensée et de l'apprentissage comme étant foncièrement sociale et contextualisée, en les envisageant dans une relation dite dialectique avec le monde social et les personnes en activité dans ce monde. Lave (1988) et Lave et Wenger (1991) définissent la «relation dialectique» comme une relation de constitution et de structuration réciproques entre le fonctionnement psychologique d'un individu agissant et les pratiques sociales et culturelles d'une ou de plusieurs communautés interreliées. Le terme «situé» ne renvoie pas au fait d'agir dans une situation particulière, telle une situation jugée «authentique<sup>4</sup>». Quel que soit le contexte (dans la classe, dans un laboratoire, dans des situations quotidiennes extrascolaires, etc.), la cognition et l'apprentissage sont considérés comme situés, c'est-à-dire foncièrement marqués par un contexte immédiat et plus large, finalisé par des pratiques sociales et culturelles. Ce contexte est lui-même transformé en partie par l'activité individuelle et collective motivée par des buts et des intentions.

L'activité dans laquelle le savoir est acquis et utilisé ne peut être séparée de – ou subordonnée à – l'acte d'apprendre et la cognition. Pas plus qu'elle n'est neutre. Au contraire, elle est partie intégrante de ce qui est appris. On doit considérer que les situations coproduisent du savoir à travers une activité. L'apprentissage et la cognition, nous pouvons donc l'affirmer, sont fondamentalement situés (notre traduction; Brown *et al.*, 1989, p. 32).

Les auteurs accordent un rôle majeur à l'activité dans la relation de coproduction entre connaissances et situations. L'apprentissage est défini comme une activité située<sup>5</sup>, c'est-à-dire comme un acte de participation à des pratiques sociales et culturelles. À la suite de ces auteurs et des travaux qui ont suivi, nous retenons que la

---

4. Il s'agit à nos yeux d'une des dérives des exploitations et prescriptions pédagogiques qui ont émané des propositions initiales de la perspective située. La classe ne constitue pas un contexte moins authentique qu'un autre, mais il est différent.

5. La notion d'activité est différemment définie selon les orientations disciplinaires et théoriques convoquées en sciences de l'éducation. Dans les travaux situationnistes auxquels nous nous référons, l'activité se déploie dans la relation dialectique de coconstitution (appelée aussi relation de couplage dans certains travaux) entre l'individu agissant et la situation expérimentée. Autrement dit, elle ne désigne ni seulement les processus individuels (p. ex. l'activité cognitive de l'élève), ni seulement un ensemble de tâches finalisées (p. ex. une activité de production écrite), mais elle représente un tout dynamique.

«situativité<sup>6</sup>» désigne la relation de coconstitution entre les plans individuels et socioculturels, c'est-à-dire de structuration et de développement réciproques de ces deux plans à travers l'activité (Brown *et al.*, 1989; Cobb et Bowers, 1999; Cobb *et al.*, 1997, Cobb, Stephan, McClain et Gravemeijer, 2001; Lave, 1988, 1991; Lave, Murtaugh et de la Rocha, 1984; Mottier Lopez, 2008). Cette relation, ainsi définie, sera notre unité conceptuelle pour réinterroger la façon de penser les ressources internes et externes au cœur du concept de compétence.

Comme énoncé plus haut, la perspective située envisage plusieurs niveaux de contexte dans et avec lesquels l'apprentissage se réalise ou, plus spécifiquement dans le cadre de cet article, dans et avec lesquels les compétences s'apprennent et se développent. Il est possible de différencier: (1) le contexte circonstanciel immédiat à l'activité située d'apprentissage, constitué de dimensions données et construites; (2) les pratiques sociales et culturelles qui marquent et finalisent le contexte d'enseignement et d'apprentissage en classe. Dans la suite de l'article, nous discutons chacun de ces deux niveaux, tout en gardant à l'esprit qu'ils sont foncièrement interreliés. En effet, il serait faux, par exemple, de croire que le contexte circonstanciel immédiat à l'activité individuelle et collective n'est pas marqué par les pratiques socioculturelles qui lui donnent sens et, inversement, que les pratiques socioculturelles pourraient se concrétiser sans l'existence d'un contexte local et contingent. Autrement dit, bien que les niveaux soient présentés successivement, sur le plan conceptuel ils sont intimement imbriqués. Les exemples cités par la suite tenteront de donner à voir cette imbrication.

### **Dimensions données et construites du contexte immédiat**

Les travaux en anthropologie cognitive de Lave (Lave, 1988; Lave *et al.*, 1984) ont conceptualisé en premier lieu l'environnement immédiat à l'activité humaine dont fait partie l'apprentissage. Lave (1988) apporte une distinction intéressante entre (1) les dimensions données, «imposées», objectives du contexte (l'*arena*, dans la terminologie de Lave); (2) les dimensions qui se construisent par l'activité interprétative et stratégique des personnes (le *setting*). L'exemple souvent rapporté est celui de la personne qui fait ses courses dans un supermarché. L'*arena* désigne les aspects du magasin décidés par les responsables du marketing, tels l'organisation des rayons et l'emplacement des articles. Le *setting*, pour sa part, définit les espaces réellement investis par le client, au regard de sa liste de courses, de sa connaissance du magasin, de ses stratégies, etc. Ces concepts d'*arena* et de *setting* visent à appréhender la nature contextualisée de l'activité vue comme se constituant à l'intérieur et à partir du contexte. Mais il importe de souligner, au risque de verser dans un déterminisme

---

6. Il est important de préciser ici la définition que nous retenons, car d'autres définitions existent dans la littérature à partir de travaux qui se réclament aussi de la perspective située (p. ex. Béguin et Clot, 2004).

social, que le contexte est expérimenté et structuré de façon différente selon les individus qui l'interprètent et le transforment au regard de leurs pratiques, de leurs intentions et du sens qu'ils y construisent. Ci-après, nous reprenons chacune de ces dimensions et les problématisons par rapport à la compétence en contexte scolaire.

### L'arena ou les dimensions données du contexte

Dans la salle de classe, l'arena amène à penser la part objective du contexte, donnée à tous les élèves, imposée par exemple par des directives institutionnelles, des plans d'études, des prescriptions, des moyens d'enseignement à utiliser (autrement dit, des objets culturels liés au monde de l'école). L'arena pointe également les dimensions choisies par l'enseignant ou l'enseignante quand il ou elle élabore des consignes, définit les variables d'énoncés de problèmes à résoudre, détermine les ressources sociales et matérielles qui seront « autorisées » dans les situations d'apprentissage et d'évaluation.

Greeno *et al.* (1998) proposent de distinguer les contraintes et les potentialités des contextes d'enseignement et d'apprentissage. Commençons par les contraintes. Pour les auteurs, les contraintes sont les régularités des situations en termes de relation « si... – alors... » qui permettent d'anticiper les modes d'interaction et les produits de l'activité (p. 9). Une contrainte peut représenter une ressource pour soutenir le développement de compétences. À des fins d'illustration, prenons un exemple issu d'une recherche menée dans l'enseignement des mathématiques à l'école primaire en Suisse romande (Mottier Lopez, 2008). Le problème proposé aux élèves de 8 ans est le suivant :

Au cinéma Le Grand Rex, toutes les places sont à 14 Fr. Chaque soir, la caissière contrôle si la somme encaissée correspond au nombre de billets vendus. Ce soir-là, 32 billets ont été vendus. Quelle somme la caissière doit-elle avoir reçue? Note tous tes calculs (Livre du maître, p. 163)<sup>7</sup>.

Dans les moyens d'enseignement utilisés par les enseignants, ce problème figure dans le domaine des problèmes multiplicatifs. Les élèves n'ont cependant pas encore appris la multiplication et ils ne connaissent pas la table de multiplication. Ce problème a été conçu pour « contraindre » les élèves à dépasser une résolution par la seule addition itérée. Les recommandations didactiques indiquent de ne pas mettre la calculette à la disposition des élèves pendant la recherche de solutions. Cette contrainte a pour but qu'ils renoncent à l'addition itérée ( $14 + 14 + 14$ , écrit 32 fois), dont le dénombrement des itérations est difficile à contrôler, en faveur de raisonnements

---

7. Ce problème peut être associé à une compétence « de deuxième degré » au sens de Rey *et al.* (2003) qui demande à l'élève de choisir une démarche qui convient sans qu'un « signal » lui ait été donné pour savoir laquelle appliquer.

plus élaborés. Si cette contrainte ne suffit pas, les moyens proposent alors de modifier les variables numériques du problème avec des nombres plus grands pour engager des raisonnements alternatifs (par exemple, 56 billets à 18 francs). Dans ce cas-ci, la contrainte vise à soutenir une progression d'apprentissage en lien avec un objet culturel d'apprentissage (la multiplication).

Mais une contrainte imposée par l'enseignant (ou l'institution) peut aussi faire obstacle au développement de compétences. C'est notamment ce que Resnick (1991, 1994) déplore quand l'enseignant ou l'enseignante contraint ses élèves à résoudre des problèmes en se fondant quasi exclusivement sur la symbolisation, sans leur laisser accès à des ressources contextuelles qui, dans la vie quotidienne, médiatisent constamment l'activité cognitive des personnes. Ce peut être le cas quand l'enseignant, systématiquement, refuse à ses élèves l'usage de la calculatrice ou d'autres outils de soutien au raisonnement ou, encore, quand il considère que la compétence de l'élève ne peut s'évaluer que dans des modalités de travail individuel. C'est le cas également dans des tâches complexes quand un enseignant ou une enseignante n'accepte pas chez ses élèves des raisonnements différenciés qui, bien que pertinents, ne seraient pas conformes à la seule solution experte qu'il ou elle reconnaîtra et validera. Cette contrainte de l'arena est foncièrement attachée aux normes et aux pratiques sociales de la classe – ou microculture de classe (Cobb *et al.*, 1997, 2001; Mottier Lopez, 2008). Dans la partie suivante de l'article, nous reviendrons sur cette dimension contextuelle, notre but ici étant de souligner l'interpénétration des différents niveaux de contexte qui participent au développement des compétences des élèves et réciproquement.

Outre les contraintes, les potentialités contextuelles, pensées en termes d'arena, permettent à l'enseignant de mettre à la disposition des élèves un environnement d'apprentissage riche en ressources sociales et matérielles qu'ils pourront choisir d'exploiter. On s'intéresse aux potentialités d'interactions entre apprenants-pairs dans des modalités collaboratives, avec des enseignants et des experts invités, dans des formes variées de « participation guidée » (modélisation, coaching, étayage-désétayage, par exemple). De même, les ressources matérielles et les caractéristiques des tâches sont vues comme susceptibles de restructurer l'activité en classe, visant à refléter les usages des pratiques socioculturelles de référence.

Penser les potentialités de l'arena en ces termes table sur un engagement actif des élèves dans le développement de leurs compétences au regard non seulement des formes et des outils de médiation disponibles dans les contextes, mais également au regard des objets culturels en jeu dans les pratiques de la classe, elles-mêmes liées à des pratiques culturelles plus larges (dans notre exemple, les mathématiques et plus spécifiquement les procédures additives et multiplicatives enseignées à l'école). Mais chaque ressource potentielle de l'arena n'est mobilisable qu'au regard de certaines contraintes. Dans le cadre d'un problème mathématique, choisir par exemple de vérifier une réponse en utilisant une calculatrice demande que l'élève maîtrise

suffisamment cet outil. Autrement dit, il ne suffit pas de mettre à disposition des ressources, il faut aussi que les élèves soient en mesure de les utiliser.

Ainsi, la catégorie conceptuelle de l'arena encourage une réflexion sur les contraintes et les potentialités des dimensions contextuelles (locales et plus larges, y compris en termes de pratiques socioculturelles) sur lesquelles l'enseignant ou l'enseignante peut agir pour soutenir le développement des compétences des élèves. Le concept d'affordance, emprunté à Gibson (1977), est fréquemment utilisé par les situationnistes pour désigner les propriétés d'un contexte qui ont à la fois pour caractéristique de soutenir et de contraindre l'activité d'un organisme (Allal, 2007)<sup>8</sup>. Ces éléments du contexte sont « donnés » dans les situations et susceptibles d'être planifiés par les enseignants et autres acteurs qui élaborent des dispositifs d'enseignement et conçoivent des tâches à réaliser par les élèves.

Par rapport aux enjeux de la compétence, cette dimension, certes essentielle, ne suffit pas. Outre l'analyse des invariants situationnels, il faut encore prendre en compte la relation dialectique et interprétative entre situation et individu qui implique les dimensions construites et potentiellement transformatrices des situations par la médiation de l'activité et de ses outils et objets culturels. C'est d'ailleurs parfois ce que l'on peut regretter dans certains écrits sur la compétence quand celle-ci apparaît définie quasi exclusivement à partir des caractéristiques des tâches (qui doivent être complexes ou inédites; voir, par exemple, Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003). Ces caractéristiques relèvent de l'arena. Elles sont vues comme devant contraindre une certaine forme d'activité de l'élève qui serait de l'ordre de la compétence : l'élève est obligé pour réaliser la tâche de choisir des ressources pertinentes parmi celles dont il dispose (internes et externes), de les mobiliser et de les articuler entre elles. Dans ce cas, les caractéristiques propres à l'élève tendent à ne pas entrer réellement dans la définition de la compétence, puisque ce sont les caractéristiques de la tâche qui semblent déterminer l'activité de l'élève.

### Le setting ou les dimensions construites du contexte

La catégorie conceptuelle du setting incite à dépasser (sans l'exclure) la seule analyse objective des situations d'enseignement et d'apprentissage. Elle oriente le regard sur les dimensions effectivement focalisées par l'activité interprétative de l'élève, mais aussi par celle de l'enseignant ou de l'enseignante ou par celle d'un pair en cas d'activité conjointe. Le setting peut s'apparenter à la notion de « cadrage de la situation par l'élève » développée par Rey *et al.* (2003). Il a pour caractéristique de ne pouvoir s'appréhender qu'au regard de ce qui caractérise également la personne en activité

---

8. Comme le souligne Allal (2007), « les affordances d'une situation offrent des 'occasions pour l'action' mais ne sont pas les causes de l'activité de l'apprenant » (p. 15), à la différence de la seule contrainte au sens de Greeno *et al.* (1998).

(et pas seulement de la situation et de son contexte objectif). Ainsi que nous le comprenons, il prend simultanément en considération<sup>9</sup> les éléments du contexte retenus par la personne en activité et les ressources propres à celle-ci, ses intentions, le sens et les finalités qu'elle construit à son activité et aux situations expérimentées, notamment. Autrement dit, le setting englobe les dimensions propres à la personne et les dimensions contextuelles (locales et plus larges) qui sont mises en action dans l'activité. Il s'apparente à la théorie de l'énaction, au sens de Varela, Thompson et Rosch (1993, cités par Masciotra et Medzo, 2009), qui considère que la situation est générée à la fois par les propriétés de l'environnement social, matériel, informationnel et par les possibilités de la personne agissante. Notons que dans les travaux situationnistes en contexte scolaire (dès la contribution initiale de Brown *et al.*, 1989), les dimensions culturelles, propres aux objets enseignés et aux façons de les enseigner et de les apprendre à l'école, sont également considérées comme constitutives des situations. On retiendra que le setting assume un caractère interprété et créé, qui lui confère une part de singularité à la fois légitime et irréductible. Cette part n'est pas directement appréhendable par l'enseignant ou l'enseignante et ne peut pas être formalisée dans des référentiels, échappant ainsi à la formalisation et à la prescription.

Les enjeux de cette conceptualisation pour la compétence sont majeurs à nos yeux. En effet, le risque d'une approche uniquement par l'arena serait de concevoir une relation de primauté de la situation sur l'individu. Le risque inverse serait de se centrer essentiellement sur les processus psychologiques de mobilisation de l'individu. Dans ce dernier cas, la compétence apparaît comme une entité individuelle possédée (ou non) par la personne indépendamment des situations expérimentées. Le concept de setting permet de penser la relation de constitution et de structuration réciproques entre l'individu et les situations. Concrètement, en classe, cela signifie que l'enseignant doit observer et interpréter l'activité de l'élève (dans ses formes individuelles, interpersonnelles et collectives) au regard d'éléments qui relèvent à la fois des situations expérimentées et des caractéristiques individuelles. Conséquemment, une situation ne peut être qualifiée de complexe que si l'on prend aussi en considération les possibilités de l'élève. Si l'on revient au problème du Grand Rex présenté plus haut, l'opération est complexe pour des élèves de 8 ans qui ne connaissent pas encore la multiplication et ne disposent pas d'outils d'aide à la résolution opératoire. Ce n'est plus le cas pour des élèves de fin de l'école primaire, sauf peut-être pour certains. Autrement dit, la définition même de ce que l'on entend par « complexe » demande une mise en rapport entre les caractéristiques des situations et celles des individus par le moyen de l'interprétation de l'activité effective.

Pour ce qui est de la conceptualisation de la compétence, à nos yeux, le concept de setting remet en question l'idée d'une séparation entre ressources internes et ressources externes dès qu'elles sont mobilisées. Toute mobilisation de ressources

---

9. Ce qui représente un défi et une difficulté méthodologique majeurs.

externes suppose en effet une activité interprétative de l'élève au regard des ressources internes possédées et activées. Inversement, toute ressource interne mobilisée suppose l'usage de ressources externes, notamment quand elles se matérialisent en produits / performances observables. Par contre, l'une et l'autre ne sont pas du même ordre ni forcément équivalentes. Certaines situations amènent à valoriser plutôt la mobilisation de ressources internes quand il s'agit, par exemple, de résoudre des problèmes mathématiques de façon abstraite et symbolique, hors de significations que les mathématiques pourraient avoir pour atteindre d'autres buts et qui demanderaient la mobilisation de ressources autres que les mathématiques. À nouveau, cette question, comme les exemples présentés plus haut, ne relève pas seulement du contexte immédiat à la compétence, mais aussi des pratiques sociales de la classe et plus largement.

### **Pratiques sociales et culturelles dans la classe et plus largement**

Une limite serait de conceptualiser le contexte uniquement dans sa réalité immédiate et circonstancielle sans prendre en considération les pratiques sociales et culturelles qui donnent sens aussi bien au contexte qu'aux apprentissages réalisés dans et avec ce contexte. Les travaux situationnistes auxquels nous nous référons avancent le principe épistémologique que les élèves apprennent en classe par la participation à des pratiques sociales de référence et non pas seulement par des ajustements aux circonstances et contingences locales des situations expérimentées. Dès leurs premiers écrits sur la cognition située, Brown *et al.* (1989) insistent sur l'idée que l'élève ne peut pas mobiliser de façon appropriée des ressources externes sans connaître la culture qui les a créées et dont l'enseignant ou d'autres intervenants experts sont les garants. Comme le remarque Sfard (1998), cette conception de l'apprentissage s'inscrit dans l'émergence d'un mouvement plus général à l'époque et qui perdure aujourd'hui, soit celui de chercher des solutions alternatives à l'apprentissage conçu comme seulement une « acquisition de connaissances », sous-estimant le rôle instituant de la culture.

Les anthropologues Lave et Wenger (1991) insistent tout particulièrement sur la métaphore de la participation à des pratiques sociales et culturelles pour penser l'apprentissage en le situant dans des « communautés de pratique ». L'observation des processus d'enculturation informelle, dans des communautés traditionnelles en dehors de l'école, représente pour les auteurs une piste pour renouveler la forme scolaire traditionnelle qu'ils critiquent sévèrement. Quant aux psychologues Brown *et al.* (1999), ils avancent l'idée d'un « apprentissage cognitif » (cognitive apprenticeship) en classe qui, comme le relève Retschitzki (2011), « s'efforce d'enculturer les élèves dans des pratiques authentiques à travers une activité et une interaction sociale d'une manière similaire à celles qui prévalent dans l'apprentissage des savoir-faire artisanaux » (p. 88). Qu'il s'agisse des anthropologues ou des psychologues cités, l'originalité de leurs propositions initiales est qu'elles « s'inspirent des

méthodes de transmission qui ont prévalu bien avant que les écoles ne voient le jour, pour transformer les pratiques d'enseignement dans les écoles d'aujourd'hui» (Retschitzki, 2011, p. 88). Comme nous l'avons développé (Mottier Lopez, 2008), cette conception confère un caractère foncièrement dialectique (au sens défini plus haut) aux processus et produits de l'apprentissage, liés à des contextes et situations comprenant des systèmes d'activités sociales, de normes et de valeurs propres à une ou plusieurs communautés d'un monde socialement, historiquement et culturellement organisé, à l'intérieur et en dehors de la classe.

L'une des exploitations contemporaines de ces travaux a été de repenser la nature des activités didactiques proposées dans les classes afin de les rendre plus complexes et authentiques<sup>10</sup>. On retrouve ici quelques arguments qui ont fondé l'émergence de la notion de compétence dans le contexte scolaire (p. ex. Carette, 2009). Nous n'y reviendrons pas. Par contre, il importe de poursuivre la réflexion sur les tensions qui existent entre les pratiques constituées au sein de chaque communauté classe et les pratiques culturelles de référence. Une limite de la notion de compétence est qu'elle ne prend pas suffisamment en compte le rôle que joue l'enseignant (ou l'équipe d'enseignants) dans la capacité de l'élève à mobiliser des ressources internes et externes par rapport à ces tensions.

Dans nos propres recherches (Mottier Lopez, 2008, 2012), nous avons insisté sur le contexte social de la classe en termes de microculture, à partir des travaux situationnistes de Cobb et de ses collaborateurs (p. ex. Cobb *et al.*, 1997, 2001). Notre projet était d'appréhender la relation de coconstitution entre les activités individuelles et collectives des membres de la classe et les normes sociales et pratiques mathématiques qui se négocient (au sens interactionniste du terme) entre eux. Il est important de préciser que les pratiques mathématiques sont ici associées à des objets de savoir particulier (dans notre exemple, l'addition et la multiplication); elles sont en cela spécifiques, et elles ont un caractère épistémique. Elles sont considérées par Cobb *et al.* (2001) comme représentant les situations sociales et immédiates participant au développement des élèves, tout en fournissant un cadre aux interprétations mathématiques collectives et communautaires liées à des savoirs culturels de référence. On note à nouveau ici l'imbrication entre les différents niveaux de contexte.

Toujours à des fins d'illustration, un dernier exemple donne à voir la façon dont les raisonnements mathématiques des élèves sont foncièrement marqués par les normes sociales et les pratiques mathématiques construites dans la classe, qui sont elles-mêmes marquées par les pratiques et les savoirs culturels de référence. L'exemple est toujours tiré de Mottier Lopez (2008) où nous avons examiné, entre autres, la façon dont les raisonnements des élèves dans des tâches complexes de

---

10. Nous ne développons pas ici cette notion d'« authenticité » qui a fait l'objet de controverses, notamment à propos des critères susceptibles de définir l'authenticité d'une activité didactique en classe.

résolution de problèmes mathématiques sont exploités dans les interactions collectives guidées par l'enseignant ou l'enseignante au regard des normes et pratiques de chaque microculture de classe observée<sup>11</sup>.

Dans une des classes, le développement des compétences des élèves se réalise avec l'arrière-fond interprétatif qu'il est particulièrement valorisé de présenter des solutions mathématiques originales, diverses, multiples pour un même problème complexe, et ce, tout au long de l'année scolaire. Ces différents raisonnements sont exposés par les élèves à toute la classe; ils sont reconnus comme légitimes par l'enseignante. Autrement dit, les raisonnements alternatifs, localement négociés entre l'enseignante et ses élèves, représentent une référence légitime pour la classe. Transitoires, ils sont amenés, avec la médiation de l'enseignante, à progressivement s'ajuster à la norme scolaire énoncée par le plan d'études (garant des savoirs culturels de référence) sur un temps long (l'année scolaire).

Dans une autre classe, les pratiques locales de la microculture sont tout autres. En effet, être compétent consiste pour l'élève à privilégier les procédures mathématiques les plus efficaces dès qu'elles ont été collectivement reconnues et institutionnalisées par l'enseignant. Les raisonnements mathématiques alternatifs et singuliers des élèves ne sont légitimes qu'en début d'apprentissage. Très vite, une standardisation des démarches de résolution de problèmes est attendue de la part de l'enseignant, conforme au savoir de référence institué dans le plan d'études. Dans cette microculture de classe, les significations locales négociées entre l'enseignant et les élèves à partir de la résolution de problèmes complexes sont rapidement mises en lien avec le savoir scolaire de référence. L'élève compétent sera celui qui saura le reconnaître et écarter des raisonnements alternatifs.

En bref, avec les mêmes moyens d'enseignement et avec des tâches complexes comparables, cet exemple illustre que la compétence des élèves prend un sens différent selon les pratiques et les significations collectives négociées dans chaque microculture de classe, liées aux pratiques et aux savoirs culturels institués. Cela interroge de façon pointue le contexte significationnel et de médiation qui soutient le développement de compétences ou au contraire peut y faire obstacle. La question n'est alors plus seulement de mettre les élèves face à des tâches complexes, voire inédites (au sens de Rey *et al.*, 2003), et d'aménager les contraintes et potentialités des environnements d'apprentissage. L'enjeu est aussi de considérer la nature des pratiques sociales de la classe. De ce point de vue, penser la relation dialectique au cœur de la compétence, comme nous le proposons dans cet article, demande à intégrer les processus et outils culturels de médiation, dont font partie le langage et les savoirs culturels, transposés dans la classe (préexistants, souvent transformés à des fins d'enseignement et d'apprentissage) et construits avec les élèves (émergents).

---

11. L'ouvrage de 2008 expose en détail la méthodologie de recherche pour les lecteurs qui souhaiteraient en savoir plus.

## EN GUISE DE CONCLUSION

L'objectif de cet article était de proposer une réflexion à partir du postulat épistémologique d'une relation d'indissociabilité entre apprentissage et contexte défendu par la perspective située, et de quelques catégories conceptuelles pour appréhender différents niveaux de contexte en interaction avec l'activité interprétative de l'apprenant. L'apport majeur des travaux situationnistes est de mettre en évidence que la cognition, et par conséquent la compétence, ne se limite pas à ce qui se passe « dans la tête » d'un individu, autrement dit à ses seuls processus internes. Inversement, l'hypothèse de la relation dialectique ne réduit pas la compétence aux seules caractéristiques des situations d'apprentissage. Ils impliquent de penser à la fois les ressources internes et externes mobilisables et mobilisées au regard des contraintes et potentialités des situations et des personnes. Une des limites de notre réflexion conceptuelle est d'avoir insisté essentiellement sur différentes dimensions contextuelles et non sur les différentes caractéristiques des apprenants. Il ne s'agit évidemment pas de ne se centrer que sur le contexte de l'apprentissage sans investigation, au même titre, du plan individuel. Le concept de compétence invite précisément à rompre avec une dichotomie sujet-environnement quand elle met en jeu la mobilisation et la combinaison de ressources de différents ordres.

L'une des conséquences des choix conceptuels présentés dans cet article est le refus de l'idée que la compétence à l'école soit définie par la « capacité » d'un individu à se montrer « efficace » et « performant ». Dans une perspective située, le contexte circonstanciel et culturel est constitutif de la compétence, au même titre que les actions de l'individu et d'un collectif agissants. Prenons l'exemple d'un élève qui apparaîtrait « performant » dans une tâche complexe collaborative réalisée avec des pairs, mais qui ne le serait plus autant avec un autre groupe d'élèves apportant des ressources différentes. Un élève qui a des compétences peut ne pas être en mesure de produire une « performance » en raison d'éléments contextuels agissants sur lesquels il n'a pas de prise. Si l'on n'admet pas cette possibilité, on risque de traiter sur un même plan compétence et performance ainsi que de confondre la manifestation d'une « réussite » et le processus dialectique en jeu dans la compétence. Un enjeu est de pouvoir rendre plus conscients et visibles les processus complexes à l'œuvre dans cette relation dialectique, non seulement afin de mieux les comprendre, mais pour mieux soutenir les apprentissages des élèves et la régulation de l'enseignement. Pensée en ces termes, la compétence semble certes encore plus difficile à appréhender, peut-être même impossible à pleinement évaluer, comme le constate Rey (2014). Mais cette conceptualisation incite à dépasser les approches strictement psychologiques ou purement écologiques en faveur d'une appréhension intégrative et systémique de l'apprentissage situé.

## Références bibliographiques

- ALLAL, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- ALLAL, L. (2008). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-24). Bruxelles : De Boeck.
- BASQUE, J. (2004). Le transfert d'apprentissage : qu'en disent les contextualistes? Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 49-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- BÉGUIN, P. et CLOT, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@activités*, 1(2), 27-49. Récupéré de <http://www.activites.org/v1n2/beguin.fr.pdf>
- BROUGÈRE, G. (2008). Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné. *Pratiques de formation – Analyses*, 54, 49-63.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. et DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- CARETTE, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe? À la recherche du cadrage instruit. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 149-163). Bruxelles : De Boeck.
- COBB, P. (2001a). Situated cognition: Contemporary developments. Dans N. J. Smelser et P. B. Baltes (dir.), *International Encyclopedia of the social and behavioral sciences* (vol. 21, p. 14121-14126). New York, NY : Elsevier Science.
- COBB, P. (2001b). Situated cognition: Origins. Dans N. J. Smelser et P. B. Baltes (dir.), *International Encyclopedia of the social and behavioral sciences* (vol. 21, p. 14126-14129). New York, NJ : Elsevier Science.
- COBB, P. et BOWERS, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 3, 4-15.
- COBB, P., GRAVEMEIJER, K., YACKEL, E., McCLAIN, K. et WHITENACK, J. (1997). Mathematizing and symbolizing: The emergence of chains of signification in one first-grade classroom. Dans D. Kirshner et J. A. Whitson (dir.), *Situated cognition, social, semiotic, and psychological perspectives* (p. 151-233). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

- COBB, P., STEPHAN, M., McCLAIN, K. et GRAVEMEIJER, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10, 113-164.
- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- CRAHAY, M. (2014). L'évaluation des compétences: un nouveau défi lancé aux sciences de l'éducation? Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 191-203). Bruxelles: De Boeck.
- DIERENDONCK, C., LOARER, E. et REY, B. (dir.) (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. (dir.) (1999). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- FILLIETTAZ, L. et SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (dir.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck.
- GIBSON, J. J. (1977). The theory of affordances. Dans R. Shaw et J. Bransford (dir.), *Perceiving, acting, and knowing. Toward an ecological psychology* (p. 67-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GREENO, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17.
- GREENO, J. G. et the Middle School Mathematics through Applications Project Group. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologists*, 53, 5-26.
- JOANNERT, P. (2014). Évaluer des compétence? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il? Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 35-55). Bruxelles: De Boeck.
- JONNAERT, P., BARRETTE, J., BOUFRAHI, S., MASCIOTRA, D. et MANE, Y. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent*. Genève, Suisse: Bureau international de l'éducation, UNESCO.
- KIRSHNER, D. et WHITSON, J. A. (dir.). (1997). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.

- LAVE, J. (1991). Situated learning in communities of practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Tealey (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 63-82). Washington, DC : American Psychological Association.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- LAVE, J., MURTAUGH, M. et De la ROCHA, O. (1984). The dialectic of arithmetic in grocery shopping. Dans B. Rogoff et J. Lave (dir.), *Everyday cognition: Its development in social context* (p. 67-94). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- LEGENDRE, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck.
- MASCIOTRA, D. et MEDZO, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2008). *Apprentissage situé: la microculture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1999). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* Issy-les-Moulineaux, France : ESE.
- RESNICK, L. B. (1991). Shared cognition. Thinking as social practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 1-20). Washington, DC : American Psychological Association.
- RESNICK, L. B. (1994). Situated rationalism: Biological and social preparation for learning. Dans L. A. Hirschfeld et S. A. Gelman (dir.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture* (p. 474-493). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- RETSCHITZKI, J. (2011). La culture en tant que facteur du développement cognitif. *Alterstice*, 1(1), 81-94.

- REY, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et KAHN, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- SFARD, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. New York, NY: Cambridge University Press.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

## La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles

**Julie LAROCHELLE-AUDET**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Corina BORRI-ANADON**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

**Maryse POTVIN**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLIV : 2 – AUTOMNE 2016

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**

Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**

Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**

Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Collaboration spéciale**

Marie-Françoise Legendre,  
Université Laval

**Directeur général de l'ACELF**

Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**

Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**

Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Le développement de compétences en éducation et en formation

Coordination du numéro :

**Comité de rédaction**

Avec la collaboration spéciale de :

**Marie-Françoise LEGENDRE**, Université Laval, Québec, Canada

**Liminaire**

- 1 Le développement de compétences en éducation et en formation**  
Comité de rédaction

- 4 La notion de compétence : une approche épistémologique**

Sabine KAHN, Université Libre de Bruxelles, Belgique  
Bernard REY, Université Libre de Bruxelles, Belgique

- 19 Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey**

Matthias PEPIN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 40 L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux?**

Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada  
Sylvie BARMA, Université Laval, Québec, Canada  
Simon LAVALLÉE, Université Laval, Québec, Canada

- 68 Une approche éactive du développement des compétences en milieu scolaire**

Nicolas TERRÉ, Université Catholique de l'Ouest, France  
Carole SÈVE, Ministère de l'Éducation nationale, France  
Jacques SAURY, Université de Nantes, France

- 86 Évaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité**

Christian CHAUVIGNÉ, Université Rennes 2 et Conservatoire national des arts et métiers, France

- 109 Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages**

Isabelle NIZET, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

- 126 Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada**

Miriam LACASSE, Université Laval, Québec, Canada  
Jean-Sébastien RENAUD, Université Laval, Québec, Canada  
Adrien CANTAT, Université Laval, Québec, Canada  
Danielle SAUCIER, Université Laval, Québec, Canada

- 152 La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage**

Lucie MOTTIER LOPEZ, Université de Genève, Suisse

- 172 La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada,  
Corina BORRI-ANADON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles

**Julie LAROCHELLE-AUDET**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Corina BORRI-ANADON**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

**Maryse POTVIN**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Dans un contexte de mondialisation, les systèmes éducatifs, du primaire à l'université, doivent prendre en compte des réalités de plus en plus complexes qui les interpellent, notamment quant aux compétences que doivent développer les enseignants et les enseignantes. À cet égard, l'importance d'une formation relative à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique est régulièrement rappelée, tant sur le plan politique que scientifique. Pourtant, un portrait de cette formation dans les universités québécoises a montré que celle-ci demeure globalement lacunaire (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Alors que prévaut depuis 2001 une approche par compétences pour la formation à l'enseignement, un groupe de travail

interuniversitaire a entrepris de pallier ce manque en enrichissant le référentiel ministériel de compétences professionnelles du personnel enseignant. Les travaux du groupe, présentés dans l'article, s'appuient sur une analyse critique du référentiel, qui révèle l'absence de considérations concrètes quant à la diversité ethnoculturelle et aux finalités d'une formation interculturelle et inclusive en enseignement. Les membres du groupe ont élaboré deux modalités visant à insérer au référentiel des compétences interculturelles et inclusives : la première propose d'intégrer 21 composantes à même les 12 compétences professionnelles existantes et la seconde privilégie l'ajout d'une nouvelle compétence dite interculturelle et inclusive. Leur opérationnalisation comporte certaines limites et certains risques, qui font ici l'objet d'une discussion.

---

#### ABSTRACT

### **Intercultural and inclusive teacher training: the conceptualization and operationalization of professional skills**

Julie LAROCHELLE-AUDET, University of Montreal, Québec, Canada

Corina BORRI-ANADON, University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Maryse POTVIN, University of Québec in Montreal, Québec, Canada

In the context of globalization, educational systems, from elementary to university, must take into account the increasingly complex realities they face, especially in terms of skills that teachers need to develop. In this respect, on both political and scientific levels, the importance of training on ethnocultural, religious and linguistic diversity comes up regularly. However, a portrait of teacher training in Québec universities has revealed an overall deficiency in this area (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, McAndrew and Potvin, 2013). While a competency-based approach has prevailed since 2001 in teacher training, an inter-university work group has begun to address this gap by enriching the Department of Education's professional frame of reference on teacher competencies. The work of the group, presented in this article, is based on a critical analysis of the department's frame of reference, which reveals an absence of tangible considerations on ethnocultural diversity and the objectives of intercultural and inclusive teacher training. The members of the group developed two methods aiming to add intercultural and inclusive competencies to the reference framework: the first proposes the integration of 21 components into the 12 existing professional competencies, and the second favours the addition of a new intercultural and inclusive competency. Their operationalization entails some limitations and risks, which are the subject of a discussion in this article.

## RESUMEN

### **La formación intercultural e incluyente del personal docente: conceptualización y operacionalización de competencias profesionales**

Julie LAROCHELLE-AUDET, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Corina BORRI-ANADON, Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Maryse POTVIN, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

En el contexto de la globalización, los sistemas educativos, desde la primaria hasta la universidad, deben tomar en cuenta las realidades cada vez más complejas que les interpelan, sobre todo en lo referente a las competencias que deben desarrollar los docentes. Al respecto, con frecuencia se recuerda la importancia de una formación relacionada con la diversidad etnocultural, religiosa y lingüística, tanto sobre el plano político que científico. Sin embargo, una evocación de dicha formación en las universidades quebequenses muestra que aun es, en su conjunto, incompleta (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Si bien desde 2001 prevalece un enfoque por competencias profesionales en la formación magisterial, un grupo de trabajo interuniversitario se dedicó a corregir esa falta enriqueciendo el referencial ministerial de competencias profesionales del personal docente. Los trabajos del grupo, que presentamos en este artículo, se fundan en un análisis crítico de dicho referencial, el cual muestra la ausencia de consideraciones concretas en lo referente a la diversidad etnocultural y a las finalidades de una formación intercultural incluyente en enseñanza. Los miembros del grupo elaboraron dos modalidades con el objetivo de insertar en el referencial las competencias culturales y incluyentes: la primera propone integrar 21 competencias directamente en las 12 competencias profesionales ya existentes y la segunda privilegia la adjunción de una nueva competencia denominada intercultural e incluyente. Su operacionalización comporta algunos límites y ciertos riesgos que constituyen el tema que aquí se discute.

## INTRODUCTION

Les mutations sociétales et mondiales appellent les systèmes éducatifs des démocraties modernes à favoriser la compréhension mutuelle, le respect du pluralisme et la tolérance (Delors, 1996). Cette vision de l'éducation, où il s'agit d'apprendre à vivre ensemble<sup>1</sup>, fait appel à la responsabilité des gouvernements pour la guider de manière cohérente et dans une vision à long terme. Afin d'être réellement effective, elle nécessite cependant le concours des enseignants et des enseignantes. L'exigeante responsabilité qui leur incombe a suscité, sur le plan international, l'avènement de diverses approches et initiatives quant à leur formation en contexte de diversité (Brett, Mompont-Gaillard, Salema et Keating-Chetwynd, 2009; Byram, Neuner, Parmenter, Starkey et Zarate, 2003; Cochran-Smith, 2004; Gay, 2010; Ouellet, 2002; Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Toussaint, 2010).

Au Québec, la nécessité d'une prise en compte plus large des enjeux de diversité et de vivre-ensemble en formation initiale à l'enseignement se caractérise par l'instauration à partir des années 1990 de cours sur ces enjeux dans plusieurs universités québécoises, cours qui s'inscrivent dans la foulée d'une réforme curriculaire ambitieuse sur le plan du vivre-ensemble (MEQ, 1997) et de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998). Dès la fin des années 1990, le gouvernement affirme la nécessité d'une formation, si possible obligatoire, de « tout le personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998, p. 32-33).

Bien que cette formation demeure depuis politiquement valorisée, notamment dans les plans d'action du ministère de l'Immigration (MICC, 2008; MIDI, 2016), un portrait de l'offre de formation initiale sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique indique qu'elle demeure fortement inégale selon l'université fréquentée et le programme de formation suivi par les futurs enseignants et enseignantes (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). La création de cours sur ce sujet durant les deux dernières décennies s'est davantage concentrée dans les universités situées en milieu pluriethnique et plurilingue, où les enjeux relatifs à la prise en compte de la diversité en milieu scolaire se posent avec plus d'acuité et où l'on retrouve un plus grand nombre de professeurs spécialistes de ces questions. Une grande partie de ces cours se retrouvent dans les programmes visant à former des enseignants et des enseignantes qui auront tout vraisemblablement à travailler

---

1. Apprendre à vivre ensemble constitue l'un des quatre piliers de ce que la commission Delors (1996) a appelé l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Il s'agit d'amener les individus à passer d'une interdépendance de fait à une solidarité voulue, à partir de deux voies complémentaires : la découverte progressive de l'autre, qui passe nécessairement par la connaissance de soi, et l'engagement dans des projets communs tout au long de la vie.

auprès d'élèves issus de l'immigration ou de groupes minorisés<sup>2</sup> dans la société, comme les programmes d'enseignement des langues secondes. Ainsi, toutes universités confondues, un programme sur six ne comportait aucun cours sur la thématique en 2014 (Borri-Anadon, Larochelle-Audet, Potvin et Mc Andrew, 2014). En dépit des avancées constatées, un grand nombre d'enseignants et d'enseignantes obtiennent leur diplôme aujourd'hui sans avoir reçu de formation formelle relative à la diversité ethnoculturelle, à l'immigration ou encore au racisme.

Le décalage entre l'orientation normative promulguée par le gouvernement du Québec et la réelle prise en compte de la diversité dans les programmes de formation a mobilisé plusieurs acteurs des universités et des milieux éducatifs. L'une des raisons pouvant expliquer cet écart est le manque de considération à cet égard dans le référentiel de compétences professionnelles élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001a, 2001b), alors que celui-ci se situe au cœur des orientations devant guider les universités dans l'élaboration de leurs programmes de formation en enseignement (Potvin *et al.*, 2015). Composé de douze compétences regroupées en quatre catégories (fondement, acte d'enseigner, contexte social et scolaire, identité professionnelle), le référentiel ministériel établit les balises en matière de compétences attendues de la part des futurs enseignants et enseignantes au terme de tous les programmes de formation initiale menant à l'autorisation d'enseigner au préscolaire, au primaire et au secondaire<sup>3</sup>. Pour être accrédités, les programmes de formation initiale à l'enseignement offerts par les universités québécoises doivent se conformer aux orientations ministérielles et faire l'objet d'une évaluation périodique par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Ces balises rendent difficile l'intégration d'autres activités créditées dans les programmes, en particulier lorsqu'il ne s'agit pas d'une priorité partagée par les acteurs scolaires et universitaires (Larochelle-Audet, 2014a, 2014b).

C'est donc dans ce contexte qu'un groupe de travail interuniversitaire a été mis sur pied en 2013 afin de réfléchir à la nature des compétences à développer en formation à l'enseignement au regard de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et aux enjeux de leur reconnaissance au niveau ministériel. Les travaux de ce groupe, exposés ci-après, traduisent un effort de conceptualisation et d'opérationnalisation de compétences interculturelles et inclusives s'intégrant au référentiel existant et pouvant ainsi améliorer la formation initiale et continue du personnel enseignant.

- 
2. Le concept de « groupes minorisés » renvoie aux processus sociologiques de « minorisation », c'est-à-dire de construction de catégories sociales qui sont exclues et inférieures en matière de pouvoir.
  3. Au Québec, la principale voie de qualification pour obtenir une autorisation permanente d'enseigner (le brevet d'enseignement) est la réussite d'un programme de premier cycle universitaire en enseignement (le baccalauréat). Depuis les réformes de 1992-1994 et 2001, ces programmes sont d'une durée de quatre ans et accordent une place importante à la formation pratique et aux stages (700 heures ou plus). Il existe près de vingt programmes de formation différents, ceux pour l'enseignement au secondaire étant divisés selon leur spécialisation disciplinaire et les autres selon le niveau ou le type d'enseignement (préscolaire et primaire, formation professionnelle et technique, adaptation scolaire et sociale, etc.).

## LES ASSISES DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ET INCLUSIVES

Liée dans une large part aux mouvements migratoires, à la colonisation ou aux conquêtes, la notion de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique – parfois simplement désignée dans cet article par les termes diversité ou diversité ethnoculturelle – fait référence aux rapports inégaux et de concurrence entre majoritaires et minoritaires, constitutifs de l'histoire et de l'identité du Québec et du Canada (Potvin, 2016). Cette diversité, aussi appelée pluriethnicité ou multiethnicité, réunit plusieurs marqueurs sociaux qui y sont relatifs, comme la langue, la religion, la « race », la couleur, l'origine ethnique ou nationale, le statut d'immigrant ou de réfugié. Ces marqueurs sont ici appréhendés selon une perspective constructiviste, c'est-à-dire de façon non essentialiste et intersectionnelle, dans leurs liens avec d'autres marqueurs de la diversité sociale (p. ex. genre, condition sociale, handicap ou orientation sexuelle) (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015; Potvin *et al.*, 2015).

Les travaux du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation ont été menés selon une perspective qualifiée d'interculturelle et inclusive. L'éducation interculturelle est bien connue dans le milieu scolaire au Québec, en raison des politiques interculturelles adoptées depuis une vingtaine d'années par le ministère de l'Éducation et les structures éducatives. Comme le résume Ouellet (2002), la perspective interculturelle fait référence aux relations et aux changements mutuels, sur les plans social, culturel et institutionnel, qui naissent des contacts entre les groupes. Depuis quelques années, cette perspective tend à être remplacée par l'approche inclusive (Potvin, 2013, 2014). Longtemps associée uniquement à l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, elle renvoie dorénavant à une pluralité de motifs pouvant engendrer l'exclusion en éducation (UNESCO, 2009). Cette perspective interroge les pratiques et processus éducatifs qui excluent ou discriminent afin d'agir sur ceux-ci (Borri-Anadon *et al.*, 2015).

Suivant cette perspective, les compétences interculturelles et inclusives pour le personnel enseignant devraient poursuivre deux grandes finalités<sup>4</sup>. La première est une finalité de transformation sociale: « Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire » (Potvin *et al.*, 2015, p. 12). La deuxième, qui s'inscrit dans le prolongement de la première, est une finalité de différenciation: « Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés (Potvin *et al.*, 2015, p. 12).

---

4. Les finalités recoupent, tout en étant plus larges, les dimensions d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle définies par la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998).

La perspective interculturelle et inclusive pour la formation du personnel enseignant s'ancre donc dans le contexte québécois, tant sur le plan éducatif que politique. Comme la perspective multiculturelle aux États-Unis, elle revêt néanmoins de multiples significations et puise à même d'autres perspectives (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Une recension d'écrits a permis de dégager des savoirs, savoir-faire et savoir-être convergents entre les diverses approches sur la formation du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle – principalement l'éducation interculturelle et multiculturelle; l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains; l'éducation antiraciste et les approches critiques et transformatives; l'éducation inclusive (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell et Kingué Élongué, 2015). Si une compétence est un « savoir-agir en contexte », plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être, nécessairement perméables les uns aux autres, s'imbriquent, se chevauchent et s'alimentent au sein de ce qu'on appelle ici les compétences interculturelles et inclusives (Potvin, Borri-Anadon et Larochelle-Audet, 2014).

Comme l'exposent Potvin et Larochelle-Audet (2016) dans un ouvrage récent<sup>5</sup>, plusieurs savoirs humanistes liés en particulier aux sciences sociales et humaines sont proposés pour la formation du personnel enseignant relativement à la diversité ethnoculturelle. Parmi la centaine d'écrits internationaux consultés, les auteurs des différents courants se rejoignent sur l'importance, pour le personnel enseignant, de développer une compréhension sociopolitique et historicisée des inégalités sociales et, dans une perspective critique, des systèmes d'oppression. Ils jugent également important que les enseignants et les enseignantes connaissent les fondements sociologiques de certains facteurs déterminants et processus fondamentaux liés à la migration (facteurs pré et postmigratoires, acculturation, intégration), à la mondialisation, aux identités, à l'ethnicité et aux mécanismes d'inclusion-exclusion (racisme, discriminations, etc.). D'autres savoirs jugés essentiels dans les écrits sont plus procéduraux ou appliqués, comme ceux relatifs au fonctionnement des institutions dans un contexte démocratique et pluraliste, et en particulier de l'école (droits de la personne, obligations juridiques, politiques publiques). Des connaissances relatives aux multiples réalités et parcours des élèves issus de l'immigration et appartenant à des groupes minorisés, de même qu'aux réalités de leurs familles, devraient aussi figurer dans le curriculum de base pour la formation du personnel enseignant, selon ces écrits.

Les auteurs consultés pour cette recension proposent aussi certains savoir-faire, c'est-à-dire des habiletés permettant de cerner et de déterminer l'action ou l'intervention à entreprendre dans une situation donnée. Une partie de ces savoir-faire sont relationnels et sociaux, recoupant à certains égards des savoir-être. Il s'agit notamment d'habiletés langagières et d'aptitudes à la communication permettant

---

5. L'analyse de cette recension est reprise (non intégralement) du chapitre de Potvin et Larochelle-Audet (2016) intitulé « Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire ».

d'établir des liens collaboratifs avec les élèves, les familles et la communauté, en ce qui concerne tant la maîtrise des langues que les capacités d'écoute, d'observation et de communication interculturelle. D'autres encore engagent des aptitudes critiques, comme identifier et nommer les inégalités et les exclusions vécues par les élèves, ou des habiletés citoyennes, par exemple respecter les droits fondamentaux et résoudre des conflits de façon démocratique.

D'autres savoir-faire visent plutôt l'adaptation des méthodes pédagogiques, des curriculums et de la culture scolaire afin de prendre en compte la diversité ethnoculturelle et de favoriser l'équité. L'éducation multiculturelle insiste plus particulièrement sur la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et de curriculums culturellement pertinents, prenant en compte et valorisant les savoirs, réalités et expériences des élèves minorisés et favorisant une participation active à l'apprentissage (Bennett, 2011; Gay, 2010; Sleeter et Grant, 2009). L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains ainsi que la conception québécoise de l'éducation interculturelle mettent plutôt l'accent sur la pratique du dialogue et de la négociation en classe, de manière à pouvoir débattre de sujets comme la justice, les droits et le pouvoir, de même que sur les problèmes survenant au quotidien dans la vie des élèves (Banks *et al.*, 2005; Brett *et al.*, 2009; Huddleston, Gollob, Krapf, Salema et Spajic-Vrkaš, 2007; Jutras, 2010; Ouellet, 2002). Les perspectives antiraciste et critique valorisent, en plus, un engagement actif de la part de l'enseignant ou de l'enseignante afin de contrer les injustices pouvant prendre forme dans sa pratique et à l'école (Apple et Beane, 2007; Kincheloe et McLaren, 2007; Smith-Maddox et Solorzano, 2002), tandis que l'éducation inclusive appelle, plus globalement, à des changements concertés au sein des établissements scolaires (Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2013, 2014; UNESCO, 2009).

Enfin, les écrits consultés révèlent l'importance des savoir-être. Les enseignants et les enseignantes sont invités à prendre conscience de leurs privilèges, de leur position sociale, de leurs repères culturels et de leurs préjugés, ainsi que des effets de leurs pratiques et de leurs décisions sur les élèves de groupes minorisés. La littérature valorise aussi le développement d'attitudes d'ouverture à la diversité ethnoculturelle, vue comme un facteur d'enrichissement pour les apprentissages des élèves et de reconnaissance vis-à-vis de l'« autre » et de ses perspectives variées. Des savoir-être d'*empowerment* et d'empathie à l'égard des élèves, de leurs capacités et de leurs réalités, mais aussi des inégalités locales et mondiales, sont également au cœur d'une telle formation.

## UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉFÉRENTIEL EXISTANT

En préambule à ses travaux, le Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation a entrepris de repérer dans les documents d'orientation du Ministère pour la formation générale (MEQ, 2001a) et

pour l'enseignement professionnel (MEQ, 2001b)<sup>6</sup> la présence d'énoncés relatifs aux différents marqueurs de la diversité ethnoculturelle ou renvoyant aux deux finalités formulées: «préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire» et «adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés» (Potvin *et al.*, 2015, p. 12).

Même si le pluralisme de la société québécoise – attribué entre autres à la présence de «personnes de nationalités et de cultures diverses» (MEQ, 2001a, p. 4) – apparaît d'emblée dans ces documents comme étant l'une des transformations majeures à prendre en considération afin d'améliorer la qualité de la formation à l'enseignement, aucune des douze compétences constitutives du référentiel ne porte explicitement et directement sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle (Potvin *et al.*, 2015). Quelques composantes<sup>7</sup> de ces compétences, réparties dans les différentes catégories du référentiel ministériel – fondements, acte d'enseigner, contexte scolaire et social et identité professionnelle –, y renvoient de manière plus ou moins explicite.

### La catégorie des fondements

La catégorie des fondements regroupe deux compétences. La compétence 1 valorise une approche culturelle de l'enseignement, l'une des deux orientations générales du référentiel<sup>8</sup>. Cette approche valorise le développement d'une sensibilité culturelle partagée permettant «d'entrer en relation avec le monde, soi-même et autrui» (MEQ, 2001a, p. 41). Cela implique de la part de l'enseignant ou de l'enseignante une connaissance élargie de sa «culture première» et des objets de la culture seconde contenus dans les programmes scolaires, ainsi que la création de situations d'enseignement-apprentissage significatives pour les apprenants au regard de leur propre «culture première». Bien que l'approche culturelle de l'enseignement présente des liens évidents avec les savoirs, savoir-faire et savoir-être constitutifs d'une formation interculturelle et inclusive, cette perspective n'est jamais explicitée. Il n'est par ailleurs jamais fait référence à l'origine ethnoculturelle ou au parcours migratoire des élèves ou du personnel enseignant.

---

6. Dans cet article, les extraits sont tirés du document d'orientation pour la formation générale (MEQ, 2001a). Même si le vocabulaire utilisé dans le document destiné à l'enseignement professionnel varie parfois, les constats issus de cette analyse sont similaires pour les deux ordres de formation.

7. Les composantes «décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant et n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques» (MEQ, 2001a, p. 57).

8. Compétence 1: «Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions» (MEQ, 2001a, p. 60).

La compétence 2 porte plutôt sur la communication dans la langue d'enseignement, renvoyant ainsi à la dimension linguistique de la diversité<sup>9</sup>. Elle la réduit cependant essentiellement à l'apprentissage de la « langue orale normée », comme le montre cette composante : « Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs » (MEQ, 2001a, p. 71).

### La catégorie de l'acte d'enseigner

Rappelant l'approche culturelle de l'enseignement, on valorise dans cette catégorie la construction (compétence 3) et la mise en œuvre (compétence 4) de situations d'apprentissages signifiantes pour les « élèves concernés » ou ayant certaines « caractéristiques sociales »<sup>10</sup>. Une seule composante indique toutefois explicitement de quels élèves ou de quelles caractéristiques il est fait état, soulignant que l'enseignant ou l'enseignante doit « prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage » (MEQ, 2001a, p. 81). Cette perspective différenciée ne prévaut toutefois ni pour la compétence 5, portant sur l'évaluation des apprentissages des élèves, ni pour la compétence 6, relative à la gestion de classe<sup>11</sup>.

Par ailleurs, une composante de la compétence 4 et une autre de la compétence 6 font la promotion d'une perspective démocratique et citoyenne, sans pourtant renvoyer de manière explicite à une perspective interculturelle et inclusive. Il s'agit respectivement d'« habiliter les élèves à travailler en coopération » (MEQ, 2001a, p. 88) et de « faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe » (MEQ, 2001a, p. 99).

### La catégorie du contexte scolaire et social

Dans cette catégorie, la compétence 7 vise la prise en compte des besoins et des caractéristiques des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation

---

9. Compétence 2 : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001a, p. 69).

10. Compétence 3 : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001a, p. 75).

Compétence 4 : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001a, p. 85).

11. Compétence 5 : « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MEQ, 2001a, p. 90).

Compétence 6 : « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEQ, 2001a, p. 97).

ou d'apprentissage<sup>12</sup>. Ces marqueurs de la diversité sociale ne sont toutefois pas mis en relation avec les marqueurs de la diversité ethnoculturelle. La compétence 8 sur les technologies de l'information et des communications (TIC) ne s'y attarde pas non plus<sup>13</sup>, bien que les TIC soient présentées comme étant un outil pour une approche culturelle de l'enseignement. On y affirme en effet que les réseaux peuvent devenir « un excellent moyen d'ouverture sur le monde et d'accès à d'autres objets de culture ou de savoirs » (MEQ, 2001a, p. 107).

La compétence sur l'implantation d'une approche coopérative entre les différentes parties prenantes à l'école (compétence 9) et celle relative à la participation active et collaborative du personnel enseignant (compétence 10) sont propices à la mise en œuvre d'une perspective inclusive à l'école<sup>14</sup>. Sans pour autant s'inscrire dans une telle perspective, ces deux compétences favorisent l'engagement des acteurs scolaires. La compétence 9 valorise la participation des élèves et des parents dans les structures de gestion, les projets et les activités de l'école, tandis que la compétence 10 porte sur le travail collaboratif avec les collègues, et ce, en fonction des élèves concernés.

### La catégorie de l'identité professionnelle

On trouve dans cette dernière catégorie une compétence relative au développement professionnel (compétence 11) qui ne présente aucun lien direct avec la diversité ethnoculturelle et les finalités des compétences interculturelles et inclusives<sup>15</sup>. À l'inverse, la compétence éthique (compétence 12)<sup>16</sup> est celle qui en présente le plus dans l'ensemble du référentiel.

On reconnaît dans une des composantes l'existence en classe des tensions présentes dans la société, comme le racisme, et on suggère la mise en œuvre d'un « fonctionnement démocratique en classe » (MEQ, 2001a, p. 132) afin de régler démocratiquement les conflits et d'éviter les situations d'exclusion. Une autre composante porte spécifiquement sur la posture réflexive du personnel enseignant, afin qu'il soit en mesure de « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions » (MEQ, 2001a, p. 132).

---

12. Compétence 7 : « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (MEQ, 2001a, p. 102).

13. Compétence 8 : « Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (MEQ, 2001a, p. 107).

14. Compétence 9 : « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, 2001a, p. 113).

Compétence 10 : « Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés » (MEQ, 2001a, p. 119).

15. Compétence 11 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001a, p. 125).

16. Compétence 12 : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a, p. 131).

Ses capacités d'analyse réflexive et critique y sont aussi valorisées avec la composante «situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe» (MEQ, 2001a, p. 134). Une composante rappelle en outre certains savoir-être d'*empowerment* valorisés par la perspective interculturelle et inclusive: «Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés» (MEQ, 2001a, p. 132). Enfin, une composante traite de la discrimination, stipulant qu'il faut «éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues» (MEQ, 2001a, p. 133).

## **DES MODALITÉS DE COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ET INCLUSIVES POUR LA FORMATION**

C'est face à ces constats, et alors qu'une révision du référentiel de compétences semble être à l'ordre du jour ministériel, que le Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation a entrepris de conceptualiser et d'opérationnaliser des compétences interculturelles et inclusives pouvant s'intégrer au référentiel existant et ainsi orienter la formation du personnel enseignant. Une démarche collective itérative étalée sur trois ans a donc été amorcée, où ont alterné un travail d'écriture et d'élaboration, effectué par une dizaine de formateurs de différentes universités québécoises, et un travail de validation, assuré par une centaine d'autres formateurs et acteurs du milieu éducatif réunis dans le cadre de sommets annuels<sup>17</sup>.

Au terme de ses travaux, le groupe de travail a soumis au ministère de l'Éducation un rapport où figurent deux modalités ou façons d'intégrer les compétences interculturelles et inclusives au référentiel ministériel existant<sup>18</sup> (Potvin *et al.*, 2015). Bien qu'elles diffèrent par leur forme, ces deux modalités sont similaires à plusieurs égards. D'abord, elles s'inspirent des savoirs, savoir-faire et savoir-être reconnus par la littérature internationale comme étant au fondement des compétences relatives à la diversité ethnoculturelle. Elles poursuivent en outre les deux finalités d'une formation interculturelle et inclusive. Toutes deux englobent les diverses réalités régionales du Québec en tenant compte des caractéristiques des mouvements migratoires et de la présence de certaines communautés, notamment les Premières Nations et les anglophones. Les deux modalités respectent enfin l'esprit du référentiel ministériel existant et sa structure, de façon à pouvoir s'y insérer facilement.

---

17. Tous les rapports synthèses des sommets depuis 2012 sont disponibles sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité: [www.ofde.ca](http://www.ofde.ca).

18. En plus de ces deux modalités, exposées ci-après, ce rapport comporte un outil synthèse destiné aux formateurs en enseignement, qu'ils soient professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage ou enseignants associés. Il rassemble l'ensemble du travail effectué par le groupe et offre ainsi aux formateurs la possibilité de trouver les éléments les plus pertinents pour prendre en compte et évaluer les compétences interculturelles et inclusives, selon les contextes qui leur sont propres.

## Des composantes interculturelles et inclusives à intégrer au référentiel (modalité intégrée au référentiel)

La première modalité, dite intégrée, propose 21 composantes qui s'ajoutent à celles déjà formulées par le ministère de l'Éducation pour chaque compétence du référentiel, mais qui concernent peu ou pas la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Les composantes formulées visent ainsi souvent à consolider certains liens avec la perspective interculturelle et inclusive demeurés implicites dans le référentiel. Le tableau qui suit présente les composantes, réparties selon les quatre catégories existantes du référentiel. Pour chacune, est précisée la compétence sous laquelle elle pourrait être insérée dans le référentiel existant.

Tableau 1. **Composantes interculturelles et inclusives**  
(modalité intégrée au référentiel)

### Fondements

#### Compétence 1

1. Reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles et historiques, en portant un regard critique sur la culture prescrite du programme de formation.
2. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination en contexte éducatif.

#### Compétence 2

3. Reconnaître et légitimer le répertoire linguistique des apprenants.
4. Utiliser les ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.

### Acte d'enseigner

#### Compétence 3

5. Porter un regard critique sur le matériel didactique pour s'assurer qu'il reflète la diversité des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires au sein de la société.
6. Préparer des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'établir des liens entre leur vécu scolaire et leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.

#### Compétence 4

7. Développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique.
8. Engager les apprenants dans des activités significatives leur permettant de faire des liens avec leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.

#### Compétence 5

9. Tenir compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants dans la progression de leurs apprentissages et le développement de compétences, ainsi que de ses propres biais et de ceux engendrés par les processus institutionnels d'évaluation.

#### Compétence 6

10. Susciter un sentiment de justice, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les apprenants et les amener à agir pour une école et une société plus égalitaires et exemptes de situations d'exclusion et de discrimination.

Tableau 1. **Composantes interculturelles et inclusives**  
(modalité intégrée au référentiel) – suite

**Contexte scolaire et social**

**Compétence 7**

11. Exercer un esprit critique à l'égard des pratiques de dépistage, d'évaluation des besoins, d'intervention, d'enseignement et de classement scolaire qui tiennent peu compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, et de leurs effets préjudiciables.

**Compétence 8**

12. Favoriser l'usage des TIC pour développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique.
13. Utiliser les TIC comme outil professionnel pour parfaire sa compréhension des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants.
14. Exercer un esprit critique et nuancé à l'égard des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires influençant le rapport des apprenants aux TIC.

**Compétence 9**

15. Reconnaître les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des familles et des communautés, et leur rôle comme acteurs de la réussite scolaire.
16. Agir de concert avec l'ensemble des acteurs scolaires, dont les familles et les communautés, pour la mise en œuvre de pratiques prenant en compte les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants.

**Compétence 10**

17. Reconnaître et valoriser l'apport des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des membres de l'équipe pédagogique.
18. Faciliter le partage d'information entre les membres de l'équipe pédagogique sur les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, dans le respect de la protection des renseignements personnels à l'école.

**Identité professionnelle**

**Compétence 11**

19. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la participation démocratique, au respect des droits et à la prise en compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.

**Compétence 12**

20. Reconnaître les inégalités au sein de l'école.
21. Agir comme modèle de justice sociale pour le développement d'une école et d'une société plus égalitaires et exemptes de situations d'exclusion et de discrimination.

Source : Adapté de Potvin *et al.*, 2015, p. 33-38.

**Une compétence interculturelle et inclusive à ajouter au référentiel**  
(modalité spécifique)

La deuxième modalité propose plutôt une nouvelle compétence interculturelle et inclusive à ajouter au référentiel existant, comme la 13<sup>e</sup> compétence adoptée il y a une dizaine d'années par des programmes en enseignement de l'Université du Québec à Montréal (Potvin, Borri-Anadon, Levasseur et Viola, 2014; Potvin, Borri-Anadon et Laroche-Audet, 2014). Pour ce faire, les composantes élaborées pour la modalité «intégrée» ont été réarticulées et synthétisées sous la forme d'une seule

compétence interculturelle et inclusive: «Adopter des pratiques inclusives qui préparent les apprenants à vivre ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants» (Potvin *et al.*, 2015, p. 40).

Les composantes de la nouvelle compétence sont de nature transversale, concernant toujours plus d'une catégorie du référentiel de compétences. Chacune vise un aspect précis d'une perspective interculturelle et inclusive, de façon à en couvrir toutes les facettes. Le tableau 2 présente cette compétence interculturelle et inclusive, ainsi que les catégories auxquelles les composantes correspondent. Pour chaque composante, on retrouve aussi certains exemples d'application (ou indicateurs) visant à faciliter le développement et l'évaluation «formelle» de cette compétence en formation, tant pratique que théorique<sup>19</sup>. Il s'agit d'attitudes, de comportements ou de pratiques qui rendent la composante observable chez l'étudiant ou le stagiaire, de manière à ce que son évaluation s'effectue à des fins de validation officielle des compétences développées dans les situations généralement rencontrées en stage. Les exemples d'application présentés constituent une sorte de guide pour les formateurs et les praticiens ou, encore, des pistes d'auto-évaluation pour les futurs enseignants et enseignantes.

---

19. Ces exemples d'application fonctionnent également pour la modalité «intégrée». Leur association aux 21 composantes de cette modalité est disponible dans le rapport du groupe de travail (voir Potvin *et al.*, 2015, p. 33).

Tableau 2. **Compétence interculturelle et inclusive**  
(modalité spécifique)

Adopter des pratiques inclusives qui préparent les apprenants au vivre-ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés.

**Composantes**

1. **Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination.**
  - Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire, Identité professionnelle
  - Exemples d'application
    - *J'identifie les différents biais culturels et linguistiques pouvant marquer les contenus.*
    - *Je prends conscience de mes propres préjugés et opinions et des effets préjudiciables qu'ils peuvent avoir sur les apprenants.*
    - *J'ai des attentes élevées envers les apprenants de ma classe dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français, tout en tenant compte de leurs expériences et réalités spécifiques.*
2. **Adopter des attitudes, des comportements et des pratiques permettant de contrer les discriminations et de faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste.**
  - Acte d'enseigner, Identité professionnelle
  - Exemples d'application
    - *Je mets en œuvre des stratégies de dialogue pour favoriser l'interconnaissance culturelle entre les élèves.*
    - *J'adopte des méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives et démocratiques axées sur les droits afin de développer des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements de coresponsabilité chez les élèves.*
    - *Je connais les outils nécessaires pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodement raisonnable.*
3. **Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative.**
  - Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire
  - Exemples d'application
    - *J'évalue, je planifie et adapte mon matériel didactique en fonction des expériences et des réalités spécifiques des apprenants.*
    - *Je m'informe des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et des autres services offerts par le milieu scolaire aux apprenants issus de l'immigration.*
    - *J'adapte mes pratiques technopédagogiques en classe pour tenir compte des rapports variés que les apprenants entretiennent avec les TIC selon leurs expériences et réalités spécifiques, dont leurs expériences antérieures.*
4. **Développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne.**
  - Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire
  - Exemples d'application
    - *Je repère les situations d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.*
    - *Je m'informe sur les moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits de la personne et pour préparer les apprenants à agir comme citoyens dans une société pluraliste.*
    - *Je développe des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les apprenants à prendre conscience des diverses inégalités (ethniques, linguistiques, de genre, socioéconomiques, etc.) qui marquent la société québécoise.*

Tableau 2. **Compétence interculturelle et inclusive**  
**(modalité spécifique) – suite**

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>5. <b>Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contexte social et scolaire</li> <li>– Exemples d'application <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Je m'informe sur le degré de connaissance du système scolaire du Québec et sur la maîtrise de la langue d'enseignement par les membres de la famille et de la communauté.</i></li> <li>• <i>Je fais appel aux ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.</i></li> <li>• <i>J'établis des relations professionnelles coopératives et des échanges (p. ex. communauté d'apprentissage, jumelage, mentorat) avec les membres de l'équipe pédagogique, quelle que soient leur langue maternelle ou langue d'usage, leur appartenance à des minorités, leur parcours migratoire, leur expérience professionnelle antérieure, leur origine ethnique ou leur religion.</i></li> </ul> </li> </ul> |
| <p>6. <b>S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contexte social et scolaire, Identité professionnelle</li> <li>– Exemples d'application <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>J'utilise les TIC afin de mettre à jour mes connaissances sur les réalités et expériences spécifiques des apprenants.</i></li> <li>• <i>J'établis un bilan de mes compétences pour prendre en compte la diversité des expériences et réalités des apprenants et les préparer au vivre-ensemble dans une société pluraliste et égalitaire.</i></li> <li>• <i>Je m'engage dans des activités de mise à jour de mes connaissances et de formation continue.</i></li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                  |

Source : Adapté de Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 125-126.

## LIMITES ET RISQUES ASSOCIÉS À L'OPÉRATIONNALISATION DES MODALITÉS DE COMPÉTENCES

Lorsque vient le temps de les mettre en œuvre en milieu scolaire, les deux modalités élaborées présentent un certain nombre d'avantages et de limites. Parmi les limites, notons un certain risque d'essentialisation et de « folklorisation » des différences, déjà manifestes lorsqu'il s'agit de prendre en compte la diversité en milieu scolaire. Elles peuvent ainsi encourager des pratiques qui portent le potentiel d'enfermer les élèves issus de l'immigration et de groupes minorisés dans une culture ou une identité d'origine, attribuées à « leur nature » (Magnan, Pilote, Vidal et Collins, 2016). Certaines pratiques visant la connaissance de l'« Autre », par exemple les repas multiculturels, comportent de tels risques. Cette culturalisation du social fait de la différence culturelle le principal facteur explicatif des rapports sociaux (Potvin et Pilote, 2016). Sous l'effet des préjugés et des stéréotypes, ces différences peuvent également être conçues en milieu scolaire comme des « déficiences » ou des « handicaps » (Borri-Anadon, 2016).

En proposant l'ajout d'une compétence, indépendante des autres compétences du référentiel, la modalité « spécifique » présente un risque accru à cet égard. En effet, elle rend très visibles certains marqueurs de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, ce qui accroît les possibilités de les réifier. À l'inverse, en s'insérant à même les autres compétences, la modalité « intégrée » amène les enseignants et les enseignantes à aborder ces marqueurs à partir d'autres dimensions de leur pratique. Cette façon de faire les prive toutefois des finalités au fondement de ces composantes, qui ne sont pas mises en évidence comme le fait la modalité « spécifique ».

Dans un autre ordre d'idées, la modalité « intégrée » comporte l'avantage de s'insérer à même la culture et les pratiques scolaires qui ont cours, en invitant le personnel enseignant tout comme les formateurs – professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage et enseignants associés – à ajouter de nouvelles composantes au référentiel avec lequel la plupart d'entre eux travaillent depuis plusieurs années. La compétence interculturelle et inclusive « spécifique » nécessite de leur part une nouvelle appropriation, d'autant plus ardue qu'elle ne bénéficie pas d'une reconnaissance formelle au niveau ministériel.

À l'inverse, du point de vue de son intégration dans les documents d'orientation ministériels existants, la modalité « spécifique » comporte l'avantage de pouvoir s'y insérer plus facilement. Elle ne nécessite pas une refonte d'ensemble du référentiel, comme le requiert l'implantation des 21 composantes de la modalité « intégrée ». Étant donné sa nature transversale, elle s'avère cependant difficile à assigner à une seule des quatre catégories du référentiel (fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire et identité professionnelle). Enfin, d'un point de vue politique, l'ajout d'une compétence interculturelle et inclusive « spécifique » confère une plus grande visibilité à la question de la diversité ethnoculturelle ainsi qu'aux deux finalités d'une formation interculturelle et inclusive.

## CONCLUSION

L'écart entre, d'une part, le discours normatif valorisant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et l'apprentissage du vivre-ensemble dans la formation du personnel enseignant et, d'autre part, l'état réel de cette formation a amené plusieurs acteurs des milieux universitaires et scolaires à chercher de nouveaux leviers pour le combler. Prenant acte de l'approche par compétences prévalant dans ces programmes de formation et des lacunes du référentiel existant à cet égard, le Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation a proposé deux modalités visant à intégrer des compétences interculturelles et inclusives dans le référentiel existant. Dans un souci de parvenir effectivement à bonifier les programmes de formation initiale en enseignement, le groupe de travail a calqué sa stratégie sur le modèle de formation (du référentiel ministériel de compétences) en vigueur. En plus d'offrir la possibilité de

contribuer à la révision du référentiel, le cas échéant, ce choix pragmatique a conduit à la réalisation de modalités pouvant être rapidement intégrées aux programmes de formation, en adéquation avec leur structure.

Or, l'explicitation des compétences interculturelles et inclusives est une opération complexe, où doivent notamment être considérés les représentations réciproques de l'altérité, les rapports intergroupes et le potentiel discriminatoire de toute pratique éducative. Les risques d'essentialisation et de folklorisation associés à leur opérationnalisation en milieu scolaire mettent en exergue d'éventuelles dérives associées à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle à partir de compétences. Si les modalités proposées visent, entre autres, à accroître les chances d'épanouissement et de réussite éducative des élèves issus de l'immigration et de groupes minorisés, elles ne doivent en aucun cas conduire à les stigmatiser ou à les inférioriser.

Pour éviter ces effets indésirables, il apparaît essentiel d'interpréter les compétences et les composantes interculturelles et inclusives au regard des savoirs qui les fondent, lesquels doivent eux-mêmes être appréhendés d'une manière critique et réflexive. Plus encore, compétences et composantes doivent continuellement être rattachées aux finalités d'une formation interculturelle et inclusive. C'est à la poursuite d'un monde plus juste et égalitaire qu'est associé l'accompagnement des élèves vers un mieux vivre-ensemble dans un contexte de diversité. De même, ce sont les pratiques d'équité qui guident la prise en compte des expériences et des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, et en particulier ceux des groupes minorisés. En dehors de ces fondements d'équité et de justice sociale, de nombreuses pratiques éducatives sont susceptibles de produire un traitement discriminatoire et peuvent, en définitive, entrer en contradiction avec les finalités qui les fondent. Par exemple, interroger un jeune de groupes minorisés, comme on le fait pour un élève réfugié ou d'immigration récente, sur ses expériences de scolarisation antérieures, alors qu'il est né et a grandi au Québec, peut se révéler stigmatisant pour lui.

Les écueils rencontrés dans cette nouvelle tentative de bonifier la formation interculturelle et inclusive des futurs enseignants et enseignantes interrogent en somme le modèle éducatif prévalant au Québec. Ils démontrent par ailleurs la centralité de la vision et des visées pour la formation et la pratique enseignante, interpellant ainsi la dimension politique de l'éducation en général et de la formation du personnel enseignant. Pour Cochran-Smith, Davis et Fries (2004), les freins à la mise en œuvre d'une solide formation à l'enseignement relative à la diversité ethnoculturelle et au vivre-ensemble ne sont pas seulement à chercher dans la sphère éducative. Il faut aussi interroger les sphères sociale, politique et institutionnelle afin d'avoir une compréhension globale du contexte dans lequel s'inscrivent cette formation et les rôles et responsabilités, parfois paradoxaux, voire contradictoires, confiés aux enseignants et aux enseignantes.

## Remerciements

Les auteures tiennent à souligner la contribution de tous les membres du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation aux travaux à l'origine de cet article: Françoise Armand (Université de Montréal), Isabelle Anne Beck (Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)), Monica Cividini (Université du Québec à Chicoutimi), Zita De Koninck (Université Laval), David Lefrançois (Université du Québec en Outaouais), Violaine Levasseur (Université du Québec à Montréal), Bronwen Low (Université McGill), Marilyn Steinbach (Université de Sherbrooke) et Marie-Hélène Chastenay (Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité). Le travail de ce groupe s'inscrit dans un projet financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH 2012-2014; Maryse Potvin, chercheure principale) et mené en collaboration avec la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).

---

## Références bibliographiques

- APPLE, M. W. et BEANE, J. A. (2007). *Democratic schools* (2<sup>e</sup> éd.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BANKS, J. A., MCGEE BANKS, C. A., CORTÉS, C. E., HAHN, C. L., MERRYFIELD, M. M., MOODLEY, K. A. ... PARKER, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- BENNETT, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education. Theory and practice* (7<sup>e</sup> éd.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- BOOTH, T. et AINSCOW, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Centre pour l'étude de l'éducation inclusive (CEEI). Récupéré de <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexFrenchQuebec.pdf>
- BORRI-ANADON, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 215-224). Montréal: Fides Éducation.

- BORRI-ANADON, C., LAROCHELLE-AUDET, J., POTVIN, M. et Mc ANDREW, M. (2014). Bilan et enjeux de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en enseignement au Québec. *Canadian Diversity / Diversité canadienne*, 11(2), 59-64.
- BORRI-ANADON, C., POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 49-63). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BRETT, P., MOMPOINT-GAILLARD, P., SALEMA, M. H. et KEATING-CHETWYND, S. (2009). *La contribution de tous les enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M., NEUNER, G., PARMENTER, L., STARKEY, H. et ZARATE, G. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- COCHRAN-SMITH, M. (2004). *Walking the road : Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, NY : Teachers College.
- COCHRAN-SMITH, M., DAVIS, D. et FRIES, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2<sup>e</sup> éd.; p. 931-978). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport de la Commission internationale pour l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO-Odile Jacob.
- GAY, G. (2010). *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Teachers College Press.
- HUDDLESTON, E., GOLLOB, R., KRAPE, P., SALEMA, M.-H. et SPAJIC-VRKAŠ, V. (2007). *Outil de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'Homme*. Publication n° DGIV/EDU/CIT (2004) 44 rev5. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- JUTRAS, F. (dir.) (2010). *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- KINCHELOE, J. L. et McLAREN, P. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* New York, NY : Peter Lang.

- LAROCHELLE-AUDET, J. (2014a). *Acteurs du milieu universitaire et formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement: entre engagement et institutionnalisation*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Canada. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/6572/>
- LAROCHELLE-AUDET, J. (2014b). La diversité ethnoculturelle dans la formation initiale au Québec. *Diversité*, 177, 155-160.
- LAROCHELLE-AUDET, J., BORRI-ANADON, C., Mc ANDREW, M. et POTVIN, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche du CEETUM / Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques. Montréal: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de <https://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signalier/publication/article/la-formation-initiale-du-personnel-scolaire-sur-la/>
- MAGNAN, M.-O., PILOTE, A., VIDAL, M. et COLLINS, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 232-240). Montréal: Fides Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1997). *L'école, tout un programme: Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION (MIDI) (2016). *Ensemble, nous sommes le Québec. Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion (2016-2021)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (MICC) (2008). *La diversité, une valeur ajoutée. Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO) (2009). *L'éducation pour l'inclusion, la voie de l'avenir. Rapport final de la 48<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation au Centre international de conférences, les 25-28 novembre 2008*. Genève, Suisse : UNESCO.

OUELLET, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

POTVIN, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.

POTVIN, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202.

POTVIN, M. (2016). Interethnic relations and racism in Quebec. Dans S. Gervais, C. Kirkey et J. Rudy (dir.), *Quebec questions : Quebec studies for the 21<sup>st</sup> century* (2<sup>e</sup> éd.; p. 271-296). Toronto, Ont. : Oxford University Press.

POTVIN, M., BORRI-ANADON, C. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2014). La compétence « interculturelle et inclusive » en formation initiale des enseignants au Québec : enjeux et perspectives. Dans M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti et M.-A. Broyon (dir.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (p. 147-170). Paris : L'Harmattan.

POTVIN, M., BORRI-ANADON, C., LAROCHELLE-AUDET, J., ARMAND, F., BECK, I. A., CIVIDINI, M., ... CHASTENAY, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal : Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>

POTVIN, M., BORRI-ANADON, C., LEVASSEUR, V. et VIOLA, S. (2014). Évaluer les compétences interculturelles des futurs enseignants dans les stages : vers des indicateurs observables des savoirs, savoir-faire et savoir-être ciblés. *Canadian Diversity / Diversité canadienne*, 11(2), 65-74.

POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 109-127). Montréal : Fides Éducation.

POTVIN, M., LAROCHELLE-AUDET, J., CAMPBELL, M.-È., KINGUÉ-ÉLONGUÉLÉ, G. et CHASTENAY, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Montréal: Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>.

POTVIN, M. et PILOTE, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 79-98). Montréal: Fides Éducation.

SLEETER, C. E. et GRANT, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (6<sup>e</sup> éd.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

SMITH-MADDOX, R. et SOLÓRZANO, D. G. (2002). Using critical race theory, Paulo Freire's problem-posing method, and case study research to confront race and racism in education. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 66-84.

TOUSSAINT, P. (dir.) (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec: Presses de l'Université du Québec.