

LE CONCEPT DE COMPÉTENCE DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU QUÉBEC UN CADRE D'ANALYSE (1)

YVES LENOIR, FRANÇOIS LAROSE, DIANE BIRON,
GÉRARD-RAYMOND ROY, CARLO SPALLANZANI*

Résumé

L'article présente le cadre d'analyse partiel d'une recherche triennale (1995-1998) sur les compétences didactiques des futurs enseignants et des différents intervenants œuvrant dans la formation initiale à l'enseignement à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec). Il dégage une catégorisation du concept de compétence qui résulte d'une recension critique de la documentation scientifique francophone et anglophone sur la question, ainsi que d'une étude exploratoire menée la première année de la recherche auprès d'un échantillon restreint de sujets. Quatre conceptions du concept de compétence sont ainsi dégagées : les compétences comportementales ou compétences comportementales, les compétences de fonction ou compétences génériques, les compétences scientifiques ou interactives et la compétence-statut.

Abstract

This paper presents the partial frame of analysis of a three-year research (1995-1998) on the didactic competencies of future teachers and the various contributors working in preservice teacher training at the Education Department of the Sherbrooke University, Québec. It

* - Yves Lenoir, François Larose, Diane Biron, Gérard-Raymond Roy, Carlo Spallanzani, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

1 - Cet article s'inscrit dans les travaux du GRIFE (Laboratoire de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Les chercheurs concernés sont Yves Lenoir, chercheur principal, Diane Biron, François Larose, Gérard-Raymond Roy et Carlo Spallanzani, cochercheurs. D'autres chercheurs – plus particulièrement Hélène Hensler, Philippe Jonnaert et Maurice Sachot (Université Marc Bloch à Strasbourg) – ont apporté ponctuellement leur aide au regard de certaines questions. Le GRIFE est membre du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante).

brings out a categorization of the concept of competence which results from a critical review of the French-speaking and English-speaking scientific literature on the subject as well as from an exploratory study carried during the first year of the research among a limited sample of subjects. Four conceptions of the concept of competence are thus brought out: the behavioral competencies, the function competencies or generic competencies, the interactive skills and the status competence.

Introduction

Cet article présente le cadre d'analyse relatif au concept de compétence mis en œuvre au sein d'une recherche subventionnée (2) qui en était, lors de sa rédaction, à sa troisième et dernière année de réalisation. Cette recherche, menée par une équipe de chercheurs du GRIFE, a porté sur les représentations du concept de compétence chez des acteurs (des formateurs de diverses provenances et des formés) intervenant dans la formation à l'enseignement primaire. Elle s'est déroulée à l'Université de Sherbrooke (Québec) au sein du programme de formation de premier cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Cette recherche visait à identifier les représentations que les futurs enseignants du primaire se font de la compétence didactique et des concepts associés, à identifier les représentations que les intervenants en formation initiale de ces derniers se font de la compétence didactique, à comparer les représentations des futurs enseignants à celles des intervenants dans leur formation initiale, et à identifier les éléments qui permettent le développement de modèles alternatifs dans le domaine de la formation didactique initiale des enseignants du primaire. Le choix d'étudier les représentations résulte de différents constats. D'une part, plusieurs travaux (Trumbull et Johnston, 1991 ; Zeichner et Gore, 1990) montrent que les programmes de formation initiale des enseignants ont très peu d'effets sur les représentations de ces derniers à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines qu'ils ont à enseigner. D'autre part, Brikhouse (1990) fait ressortir les relations qui peuvent exister entre les représentations que les enseignants se sont construites de certains concepts et leur approche didactique de ces derniers. Par ailleurs, Orlandi (1994) dégage l'effet des représentations des enseignants sur celles de leurs propres élèves à propos des

2 - La recherche, intitulée *Compétences didactiques et formation didactique des enseignantes et des enseignants du primaire*, est subventionnée (1995-1998) par le Conseil des recherches en Sciences humaines du Canada (CRSH, programme de recherche ordinaire, n° 410-95-1385).

concepts qu'ils véhiculent dans leurs démarches d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi cette recherche place les représentations au cœur de sa problématique.

Toutefois, seul n'est considéré ici que le cadre théorique relatif au concept de compétence, concept central de l'étude. Notons cependant que d'autres concepts ont été investigués, tant à partir de la documentation scientifique qu'à partir des représentations recueillies auprès des différents acteurs : les concepts de didactique, de discipline et d'interdisciplinarité, ainsi que celui de pédagogie qui est rapidement apparu indissociable des autres concepts étudiés. De plus, le concept de compétence a été investigué en lien avec ces autres concepts (3).

Il est à noter que la recherche s'inscrit dans le contexte actuel de la réflexion pour l'amélioration des curricula de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec. Le gouvernement du Québec a procédé au cours des dernières années à une réforme de la formation initiale à l'enseignement primaire et secondaire. Le concept de compétence y est associé à celui de professionnalisation – l'enseignement étant défini comme un acte professionnel (Gouvernement du Québec, 1992) – et il sert à définir la fonction enseignante : l'acquisition de compétences professionnelles particulières de différents ordres doit permettre l'exercice adéquat de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 1993a, 1994b). L'optique ministérielle est « de désigner, de la façon la plus précise possible, l'ensemble des compétences attendues des enseignants et des enseignantes » (Gouvernement du Québec, 1994b, p. 22), optant ainsi pour une certaine vision du concept et, par là, de celui de professionnalisation et de l'acte éducatif. Comme le notent Biron, Hensler et Simard (à paraître), cette conception représente « une ébauche de référentiel de compétences à l'enseignement qui devrait guider la conception des dispositifs de formation et d'évaluation » (p. 4).

LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

De manière à recueillir auprès des différentes catégories de sujets leurs représentations au regard de ces concepts et de leur utilisation dans la pratique de formation par l'entremise de procédures diverses – questionnaires, entrevues, grilles d'association – appliquées durant les trois années de la recherche, une sous-équipe, constituée

3 - Différentes publications abordant certaines des dimensions traitées sont déjà parues (Larose, Jonnaert et Lenoir, 1996; Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, 1997, 1998) et d'autres sont en cours de publication (Biron, Hensler et Simard; Hasni et Lenoir; Jonnaert et Spallanzani; Larose et Hasni; Larose, Lenoir, Spallanzani, Grenon et Hasni; Lebrun et Lenoir; Lenoir et Laforest; Lenoir et Larose), dépassées pour arbitrage ou acceptées.

de Diane Biron et d'une assistante, Ginette Simard, a procédé au cours de la première année à une analyse extensive de la documentation en langue française et en langue anglaise traitant du concept (Biron et Simard, 1997). Une première version de la grille d'analyse a également été soumise à l'attention d'un échantillon restreint des sujets concernés. Sur la base des résultats obtenus et de leur analyse, la grille d'analyse a été modifiée et un ensemble d'énoncés relatifs aux catégories retenues a été rédigé (4).

Le concept de compétence

Rappel de quelques caractéristiques générales

L'engouement pour le concept de compétence est loin d'appartenir exclusivement au Québec. Nombre de publications en témoignent. Et il ne s'agit pas d'un simple effet de mode, comme le signalent Ropé et Tanguy (1994), mais de l'indication de changements sociétaux en Occident. Les notions d'efficacité et d'efficience, de productivité et de rentabilité, de compétitivité et de performance (5) qui parsèment aujourd'hui les discours éducatifs émanant des centres de décision gouvernementaux attestent bien du rapprochement établi entre la sphère de l'éducation et celle du travail. Tanguy (1994) établit une analogie saisissante entre les procédures en usage dans l'entreprise et celles utilisées dans l'institution scolaire pour définir les processus de transmission et évaluer l'acquisition des savoirs. Cette analogie, qui recourt à des notions telles que celles de contrat, d'objectifs, de parcours, de méthodes d'évaluation, de compétences, de responsabilisation, etc., « témoigne de la même représentation d'individus, acteurs rationnels dotés de consciences calculatrices » (p. 229). Aux finalités de l'éducation scolaire centrées sur le développement de l'« honnête homme » et de la culture de l'esprit se sont substituées d'autres finalités liées aux questions de l'emploi et du développement économique. Toutefois, signale Perrenoud (1997a) qui parle d'une « irrésistible ascension » (p. 14) du concept en éducation, l'intérêt à son égard ne procède pas uniquement de facteurs externes au milieu scolaire; il existe également un fort mouvement de l'intérieur du système qui revendique son emploi. Colardyn (1996) dégage de son analyse de l'utilisation du concept dans divers pays l'existence de deux approches, l'une institutionnelle visant

4 - Pour de plus amples informations au niveau méthodologique, nous renvoyons à Larose, Jonnaert et Lenoir (1996), à Larose, Lenoir, Spallanzani, Grenon et Hasni (à paraître) et à Lenoir, Larose, Spallanzani, Grenon, Hasni et Pearson (à paraître).

5 - Pour Lacaille (1996), la « logique des compétences » s'inscrit au sein de la gestion des personnels et elle s'appuie sur la volonté d'un changement des structures « archaïques » de l'organisation du travail, sur la compétition économique, les ressources humaines étant vues comme « les derniers gisements de productivité » (p. 11), ainsi que sur une identification des compétences à la loi, à un ensemble de règles qui exigent la performance.

à formaliser ou à assouplir, selon le cas, un système de certification, à définir des standards nationaux, l'autre centrée sur l'individu, visant « à améliorer [...] les articulations entre l'enseignement et les besoins de l'entreprise » (p. 190) et s'inscrivant dans une perspective cumulative. Il rappelle le glissement qui s'est produit à partir de la notion de qualification à celles d'objectif, de savoir et de savoir-faire, puis à celle de compétence. Pour Stroobants (1991, in Colardyn, 1996), ce déplacement découle d'une tendance générale à se centrer sur les acteurs plutôt que sur les structures. La responsabilité de la formation et de l'activité professionnelle repose dès lors entièrement sur les épaules de l'acteur. Colardyn (*ibid.*) compare les deux notions, de qualification et de compétence, pour souligner entre autres que la notion de compétence implique une extrême individualisation et que les compétences « s'expriment toujours dans et par une action » (p. 55) et se construisent progressivement à travers l'expérience, alors que la notion de qualification « est entendue comme la certification obtenue au sein d'un système éducatif formel et produite par celui-ci » (p. 9) ; elle implique donc « le résultat d'une construction intellectuelle (ainsi que sociale et professionnelle) et elle est sanctionnable par une certification » (*ibid.*, p. 55). Ainsi, alors que le diplôme, l'attestation ou l'homologation, lié à la certification, attestent d'un titre définitif et expriment un statut juridique déterminé, la validation des compétences, professionnelles ou autres, demeure incertaine et temporaire.

Travaillant dans une perspective comparative, Ropé et Tanguy (1994, 1995) montrent que l'enseignement professionnel fut un lieu d'expérimentation d'une « pédagogie des compétences » et elles soulignent « les similitudes de changements liés à l'usage qu'il est fait du terme « compétences » dans la sphère éducative et dans la sphère du travail » (1995, p. 748), ainsi que l'orientation individualiste qui s'en dégage. Toujours selon Ropé et Tanguy (1995), « ces changements participent [...] d'une extension de la rationalité (entendue au sens général que lui donne Weber), du calcul économique, de la raison scientifique et technique ainsi que de la prévision et de la planification au sens large » (p. 748).

Si l'on s'accorde sur le fait que la compétence « se situe entre connaissance et situation » (Tanguy, 1994, p. 228) et qu'elle se définit de façon très large « comme l'ensemble des capacités démontrées par des preuves de la vie professionnelle et sociale courante » (Colardyn, 1996, p. 53), il n'existe toutefois pas d'entente quant à sa signification : la notion est polysémique et ambivalente (6). La lecture critique d'une centaine d'écrits sur le concept de compétence et les débats lors des séminaires ont conduit, malgré la variété des conceptions énoncées qui le caractérise et au risque

6 - C'est pourquoi, au cours de la première année de la recherche (1995-1996), une recension critique de la documentation scientifique de langue française et de langue anglaise relative aux divers concepts en jeu, dont celui de compétence, a été menée. Des séminaires ont également été tenus pour en débattre.

de procéder à des réductions de sens, puisque la multiplicité des significations apporte un sentiment d'éclectisme, note Isambert-Jamati (1996), à l'adoption d'une classification des différentes conceptions qui prévalent (Biron et Simard, 1997; Biron, Hensler et Simard, à paraître). Dans les faits, le travail de classification fait ressortir quatre principales conceptions du concept de compétence. Cette classification rejoint en partie celle à laquelle sont parvenus Rey (1996), du côté francophone, et Burchell (1995), du côté anglophone, à la suite d'une analyse critique de la documentation scientifique sur la question. C'est donc finalement leur classification qui a été retenue, avec toutefois l'ajout d'une conception.

Les quatre modèles retenus

Signalons d'abord que cette typologie ne tient pas compte de la conception chomskienne de la compétence en ce qu'elle s'appuie sur une vision innéiste incompatible avec un questionnement sur la formation à l'enseignement, ainsi que le relèvent Perrenoud (1997a) et Stroobonts (1994). Rey (1996) y recourt cependant en l'associant aux compétences escientes, prenant alors en compte la notion de générativité et mettant en exergue le cadre mentaliste qui l'anime et qui s'inscrit en opposition au béhaviorisme. L'option que nous retenons est que la compétence en tant que pouvoir d'engendrement et d'adaptation des actions n'est pas forcément liée à une perspective innéiste. D'un point de vue constructiviste, elle peut aussi résulter d'un processus appris d'objectivation du réel qui s'inscrit dans une perspective interactive (Not, 1979). Signalons ensuite que la distinction dans le recours au singulier ou au pluriel est notée par la plupart des écrits consultés. Cette distinction existe également en langue anglaise (Short, 1985) et elle nous est apparue fondamentale dans l'établissement de la classification. Nous allons y revenir.

148

Quand il est question des compétences, c'est-à-dire lorsque le concept est utilisé au pluriel, les différentes significations s'établissent le long d'un continuum dont les deux pôles sont qualifiés de la même façon par Rey (1996) et Burchell (1995). En effet, à l'un des pôles se trouve ce que Rey appelle les compétences comportementales et Burchell le modèle béhavioriste de compétence; les compétences escientes, pour Rey, ou le modèle interactif de compétence, pour Burchell, caractérise l'autre pôle. Plusieurs auteurs, dont Colardyn (1996) et Hodkinson (1992), ne retiennent que ces deux modèles de compétence.

Le premier modèle : les compétences comportementales

Le premier modèle retenu, celui de compétences comportementales – ou modèle béhavioriste de compétence – associe le concept de compétence au comportement attendu en fonction de certaines conditions introduites ou existantes. Il s'agit d'une conception de type béhavioriste qui s'inscrit, souligne Rey (1996), dans une

perspective objectiviste où les comportements (aussi appelé performances) – ou les situations attendues –, indépendamment des finalités poursuivies qui sont généralement escamotées, sont directement liés à un ou à des objectifs spécifiques (d'où leur lien étroit avec la pédagogie par objectifs) et peuvent être démontrés et observés. Dans ce premier sens, les compétences sont multiples, sinon infinies, dans la mesure où chacune d'elles est associée à un geste à la limite singulier. Le concept est alors nécessairement défini au pluriel. Dans la formation à l'enseignement, sous cette optique, l'enseignant doit développer des compétences dans une multitude de domaines et en fonction d'une multitude de situations potentielles... En suivant Short (1985), les compétences ainsi entendues pourraient être saisies comme des comportements, des performances, mais aussi comme des connaissances ou des habiletés. On retrouve le concept ainsi conçu dans les définitions de l'enseignement collégial au Québec (Gouvernement du Québec, 1991 ; Louis, Jutras et Hensler, 1996) ou dans le programme intégré de l'enseignement catholique en Belgique francophone (Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique, 1993-1994) qui recourt à l'expression « socles de compétences ».

Le deuxième modèle : les compétences de fonction

Le deuxième modèle retenu est proche du premier, ainsi que le montrent Burchell (1995) et Rey (1996). Plutôt que de saisir les compétences d'un point de vue éclaté, comme un ensemble d'actes parcellisés et définitifs, devenus non signifiants, cette deuxième conception, qualifiée par Rey de compétences de fonction et par Burchell de modèle de compétence générique, fait porter l'attention sur la finalité poursuivie en approchant le concept du point de vue d'une tâche à réaliser, d'une action finalisée : « Le comportement n'est plus un ensemble de mouvements objectivement observables ; il est une *action* sur le monde et, comme tel, défini par son utilité technique ou sociale. » (*ibid.*, p. 34) Biron, Hensler et Simard (à paraître) remarquent, dans la même veine, que, dans cette conception, la compétence est également liée à l'opérationnalisation de procédures dans une situation spécifique ou dans une famille de situations [...] elle se distingue toutefois de la compétence comportementale par la prédominance accordée au but fixé *a priori* et à atteindre » (p. 8).

Rey (1996) fournit plusieurs exemples illustratifs de définitions de la compétence de fonction qu'il reprend à divers auteurs. Si les deux premiers modèles se distinguent par l'exclusion ou l'inclusion de la notion de finalité et par l'existence nécessaire d'un stimulus (ou l'énoncé des conditions dans lesquelles le comportement attendu doit se manifester) lorsqu'il s'agit des compétences comportementales, ils ont en commun « que la compétence est pensée comme spécifique » (p. 46), liée à une situation donnée (ou à une famille des situations) et aux conditions qui caractérisent cette situation. Dans les deux cas, les compétences renvoient à des tâches spécifiques ou à un certain type de tâches. Les définitions récentes vont fréquemment dans le sens des compétences de fonction.

• *Des exemples illustratifs des deux premiers modèles*

À titre illustratif, Colardyn (1996) donne comme définition des compétences comportementales « la capacité prouvée de réaliser une tâche particulière et de la réaliser dans des conditions spécifiques et détaillées » (p. 59). Elliot (1991), parmi les définitions qu'il soumet, en propose une associée aux compétences de fonction : « La compétence consiste en la capacité d'appliquer le savoir de manière à générer une ou des réponses pratiques adéquates à une situation. » (p. 313) Archambault (1996) distingue, du point de vue de l'enseignement, entre la compétence au sens restreint (les compétences comportementales) qui est « un ensemble intégré d'habiletés exercées de manière réfléchie dans un contexte de groupe-classe, de manière à aider les élèves à s'appropriier les objets d'apprentissage qui leur sont proposés » (p. 1) et la compétence au sens large (les compétences de fonction), entendue comme « la capacité de remplir les fonctions relatives aux services professionnels à rendre à une clientèle étudiante » (p. 1). Déjà, D'Hainaut établissait la même distinction en 1977 : « Le sens de compétence peut être large (s'il concerne des rôles ou des fonctions) ou étroit s'il concerne des activités simples. » (pp. 472-473) À côté des définitions du terme proposées par Legendre (1993) qui vont toutes dans le sens des compétences de fonction, De Landsheere (1990) cite Britell (1980) : « Le terme de compétence désigne la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante. » (p. 36) De Landsheere ajoute qu'elle « n'est généralement pas comparative » (*ibid.*, p. 36), soulignant ainsi, comme plusieurs autres auteurs, le caractère unique d'une compétence activée. Paquay (1995), qui reprend la définition avancée par Jacques Tardif, s'inscrit aussi dans la deuxième conception : « Par compétence, on entend [...] un système [...] de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles [...] organisé en schéma opératoire [...] qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permet non seulement l'identification de problèmes mais également leur résolution par une action efficace. » (Roy et Legros, 1997, pp. 1-2) illustrent cette conception en montrant l'interaction nécessaire entre ces différentes connaissances dans l'apprentissage de la langue écrite ; ils proposent un « mode d'appropriation du savoir grammatical [qui] requiert le développement intégrateur des connaissances situationnelles d'ordre syntaxique (perception de l'organisation de la phrase dans une perspective plurielle), d'ordre morphosyntaxique (recours aux procédures courantes d'identification des groupes fonctionnels), le tout, en harmonie avec le plan sémantique. Par ailleurs, cette approche est praxéologique, en ce sens qu'elle situe dans l'action l'appropriation du savoir grammatical : l'élève est appelé à comparer entre elles les structures syntaxiques des phrases ou propositions et à les réporter en des sous-ensembles intégrateurs de l'ensemble des structures ; il est appelé ensuite à identifier le fonctionnement des relations grammaticales (plan morphosyntaxique) en relation première avec leurs manifestations concrètes (variations orales, pronominalisation) sur le plan discursif. » (p. 9). Reprenant la définition d'Anderson (1986), Altet (1994) adopte également comme perspective la deuxième conception : « Par "compétences professionnelles", nous entendons l'ensemble des savoirs, savoir-faire,

savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. » (p. 33)

Le troisième modèle : les compétences escientes

Quant au troisième modèle, qualifié par Rey (*ibid.*) de compétences escientes, mais aussi de compétences génératives, et par Burchell (*ibid.*) de modèle interactif, il implique une conception des compétences en opposition radicale avec l'idée de performance, par là entre autres une autre conception de l'évaluation, déjà requise au regard du deuxième modèle, celui des compétences de fonction. Pocztar (1987) souligne à cet égard que « l'évaluation porte sur les performances alors qu'elle devrait porter sur des compétences » (p. 37) et Perrenoud (1997a) comme Louis, Jutras et Hensler (1996) soulèvent la nécessité de la mise en œuvre de nouveaux modèles d'évaluation.

Selon Rey (1996), les compétences escientes se caractérisent par leur « puissance générative » (p. 46) ; elles sont « la capacité à décider du but à atteindre et, donc, à juger de son opportunité et aussi la capacité à inventer des moyens pour l'atteindre » (p. 39) ; chacune de ces compétences constitue une « capacité de mobilisation à bon escient » (p. 40, citant Gilbert et Parlier) qui implique une interactivité entre les savoirs du fait que la situation elle-même requiert et mobilise cette interactivité. Ainsi, elles sont celles qui permettent de déterminer les objectifs à poursuivre et de réguler ses actions pour les atteindre. De plus, elles sont conçues comme des capacités génératives susceptibles « d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles » (*ibid.*, p. 41) et elles s'actualisent comme capacités de transfert à d'autres situations. « Pouvoir d'engendrement et d'adaptation » (*ibid.*, p. 46) des actions, les compétences escientes impliquent comme fondement épistémologique une perspective constructiviste et une conception de l'être humain qui en fait un sujet autonome et responsable, apte à évaluer et à s'adapter à des situations nouvelles, à recourir aux savoirs requis et à les réguler, dans un contexte de transfert, ainsi qu'à générer au besoin de nouveaux savoirs pour faire face à ces situations, à orienter sa conduite, à choisir de façon réfléchie les modalités d'application requises par ses actions, à évaluer ces dernières de façon critique, etc.

Toujours selon Rey (1996), ces compétences pourraient être qualifiées de transversales. Toutefois, il met en évidence que cette transversalité n'est pas une qualité intrinsèque à des compétences – il n'y a pas pour lui de compétences transversales *a priori* –, mais elle dépend fondamentalement des situations et du sens qu'un sujet leur attribue : « Ce n'est pas la situation qui, par ses caractères supposés préétablis, détermine le sens qu'elle a pour le sujet et donc la mise en œuvre de telle ou telle compétence. C'est l'inverse. Par suite, la transversalité, c'est-à-dire la similitude

qu'on établit entre plusieurs situations, dépend du sens que le sujet donne à chacune. Une similitude ne peut être révélée que par une intention. À chaque intention, sa propre transversalité. » (p. 169) Pour Rey, ce sont donc les intentions qui sont transversales et qui permettent de mobiliser et d'actualiser des compétences à caractère interactif. Perrenoud (1997a, 1997b) adhère à cette définition de compétence transversale : « Toute compétence est transversale, au sens où elle traverse diverses situations, et ne s'enferme pas dans la situation initiale. [...] La compétence est indissociable de la capacité d'affronter du neuf à condition qu'on puisse le ramener à du connu au prix de certaines opérations complexes. » (1997b, p. 69) Nous rejoignons Rey en ce qu'il met en exergue le danger de réification qui conduit à attribuer au produit de l'action humaine des qualités qui sont celles précisément de cette action.

Dans cette perspective, au-delà de ce que Rey (1996) appelle les « compétences méthodologiques » et qui ne sont nullement transférables automatiquement, ainsi que le soutient Rey *a contrario* d'un discours fréquent qui les présentent comme des compétences transversales par excellence, les compétences transversales peuvent être des compétences interdisciplinaires, dans la mesure où s'exerce une interactivité effective entre les savoirs convoqués. Dans les faits, elles sont bien souvent plus que des compétences interdisciplinaires; ce sont des compétences transdisciplinaires, sinon circumdisciplinaires (Lenoir et Sauvé, 1998), car elles prennent en compte un ensemble de savoirs divers qui ne se réduisent pas aux savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, mais qui incluent entre autres les savoirs d'expérience. Elles permettent dès lors de considérer une question avec un regard pluriel et de produire un cadre théorique approprié – un « îlot de rationalité » dirait Fourez (1994) – en vue de traiter cette question sous différents angles disciplinaires interreliés dans le cadre d'un projet déterminé et de prendre en compte, si besoin est, les savoirs non disciplinaires, dont les savoirs d'expérience et les savoirs d'altérité comme les appelle Cifali (1994).

À titre illustratif, en fonction de cette troisième conception, les compétences sont pour Colardyn (1996) « la capacité d'exécuter dans un contexte donné et celle de transférer la connaissance à de nouvelles tâches et contextes » (p. 59). Le Boterf (1994) écrit : « Le potentiel de compétence ne réside pas dans un stock initial de connaissances ou de capacités qu'il s'agit d'actualiser jusqu'à une situation limite (« il a donné tout son potentiel ») mais dans une capacité d'inférence susceptible de produire des informations nouvelles à partir de représentations existantes et en fonction d'un contexte particulier qui en conditionne la possibilité. » (Elliot, 1991, p. 53), en reprenant la perspective du praticien réflexif, définit le modèle de la compétence professionnelle comme « la capacité d'agir intelligemment dans des situations qui sont suffisamment nouvelles et uniques pour requérir une réponse appropriée conçue *in situ* [...] ces qualités de jugement et de prise de décision sont des indicateurs de la capacité d'adopter des réponses originales et intelligentes dans des situations

nouvelles et imprévisibles. [...] ce sont des capacités activées en vue d'une action intelligente dans des situations sociales imprévisibles et complexes » (p. 313). Bref, la transversalité et l'interdisciplinarité qui peuvent être associées à ce type de compétence n'en constituent pas des propriétés, mais elles résultent de leur mode humain d'utilisation.

Ainsi entendu, le concept de compétence, en tant que construit social, a au moins cinq aspects en commun au niveau de ces trois premières conceptions. Premièrement, celles-ci se réfèrent à un contexte personnel, social, professionnel ou culturel. Deuxièmement, elles renvoient à une utilisation au sein d'une action – elles « s'expriment dans et par l'action » (Colardyn, 1996, p. 55) –, au sein d'une pratique sociale, car les compétences résultent de l'expérience. Troisièmement, elles se réfèrent à un être humain en tant qu'acteur individuel. Quatrièmement, elles renvoient au recours par ce dernier à des processus cognitifs en cours d'apprentissage et d'usage. Cinquièmement, elles s'opposent à une conception du savoir entendu traditionnellement « comme un système d'énoncés dont la validité est indépendante du sujet qui l'exprime » (p. 42). Ces caractéristiques, note Colardyn (1996), font qu'elles « ne peuvent être "objectives" » (p. 55) et qu'elles « dégagent la notion de compétence de l'emprise d'une discipline pour l'articuler à l'utilisation des connaissances et la centrer sur l'individu et ses mécanismes cognitifs » (p. 60). Cependant, la troisième conception se distingue des deux premières, qui demeurent spécifiques en se rattachant « à l'accomplissement d'une fonction » (Rey, 1996, p. 41), en ce qu'elle se caractérise par sa puissance générative.

Dernière remarque, dans l'ensemble de la documentation dépouillée, il ressort que le concept de compétence fait fondamentalement référence à la dimension individuelle : les compétences sont affaires strictement personnelles et la démarche d'apprentissage pour y parvenir semble être avant tout individuelle, de même que son actualisation. Du point de vue des compétences escientes, il ne semble guère y avoir de place pour une approche socioconstructiviste, même si, du point de vue anglophone, ce modèle est défini comme interactif...

Le quatrième modèle : la compétence-statut

Louis, Juras et Hensler (1996) attirent l'attention sur le fait que « la notion de compétence est utilisée autant comme référence à un construit théorique que pour exprimer un jugement » (p. 416). Si les trois premiers modèles relèvent du construit théorique, le quatrième procède du jugement, formel (relevant d'une évaluation officielle) ou informel (relevant d'une évaluation davantage populaire).

En effet, ce quatrième modèle, que nous qualifierons de compétence-statut, renvoie à une fonction (par exemple, celle d'enseignant), ou développement de capacités

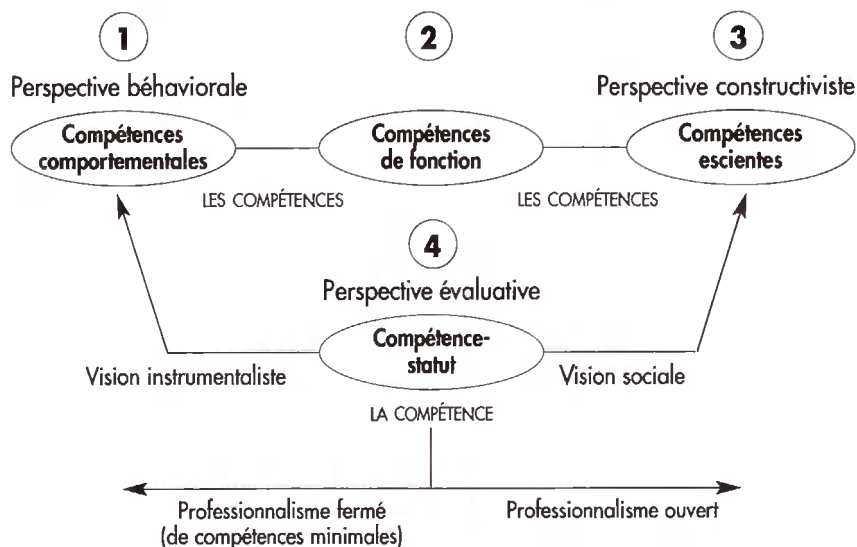
générales qui caractérisent une expertise. Le concept est alors défini au singulier. La compétence désigne de façon générale la qualité que détient un être humain pour exercer une activité, un rôle ou une fonction. Et cette qualité est normalement reconnue publiquement. « Dire d'une personne qu'elle est compétente, précisent Louis, Jutras et Hensler (1996), devient alors un jugement global porté sur elle à partir de standards reconnus par le milieu dans lequel elle exerce ou aura à exercer une activité donnée. » (p. 417) Dans ce cas, la compétence renvoie au concept de qualification. Mais la reconnaissance de la compétence, ajoutons-nous, peut aussi être informelle, c'est-à-dire qu'elle relève alors d'une estimation sociale, d'un jugement non fondé sur des critères explicitement formulés (Colardyn, 1996). Quoiqu'il en soit, la compétence fait donc référence à un degré ou à un niveau de capacité jugé suffisant qui qualifie une personne (Short, 1985). Nous retrouvons alors, en anglais, le terme *compétence* qui traduit une qualité que détient un être humain ou une façon d'être compétent.

Isambert-Jamati (1994) souligne que « celui qui est compétent, c'est celui qui maîtrise suffisamment le champ dans lequel il intervient pour identifier tous les aspects d'une situation. » (p. 210) Bref, la personne compétente est experte dans son domaine, ce qui socialement lui confère un certain statut. Ce modèle renvoie aussi à un modèle d'enseignant qui privilégie certains types de pratique, un certain mode d'intervention éducative, mais il renvoie aussi à un modèle de formation à l'enseignement (Lang, 1996). Isambert-Jamati (1994) signale aussi que certains emplois au pluriel du concept sont à toutes fins pratiques équivalents à son utilisation au singulier, car le pluriel ne fait que mettre en évidence sans distinction la diversité des capacités et des savoirs requis (par exemple, avoir les compétences nécessaires pour exercer une fonction).

Puisqu'elle est de l'ordre de l'évaluation, du jugement, cette dernière conception de la compétence peut s'orienter soit vers la perspective béhavioriste, dans la mesure où les critères évaluatifs sont de type instrumentaliste, techniciste, soit vers la perspective constructiviste, dans la mesure où les critères reposent sur une vision, des finalités sociales. Toutefois, la question que pose cette seconde perspective est liée à la conception du constructivisme qui est retenue. En lien avec celle des compétences scientifiques, ne renverrait-elle pas davantage à un processus d'élaboration d'une ou de compétences en tant que réponses ou construits individuels, à caractère fortement conatif, en réponse à une attente ou à une commande sociale? On se situe alors hors d'une perspective critique de type socioconstructiviste. Ou bien renverrait-elle à un pôle effectivement socioconstructiviste où les compétences construites dans l'interaction sociale incluent à la fois, la capacité individuelle à influencer dans un processus de coconstruction sur la définition sociale et la pratique sociale objectivant la compétence? Reste à y réfléchir...

Enfin, comme Perrenoud (1994) le signale, les compétences doivent être considérées comme des « composantes du processus de professionnalisation du métier d'enseignant » (p. 207). En reprenant Vonk (1992), Perrenoud (1994) oppose la conception d'un professionnalisme ouvert, qui responsabilise l'enseignant et le rend autonome, ayant prise sur l'organisation du curriculum, son aménagement et sa gestion, à celle d'un professionnalisme fermé, de compétences minimales, qui réduit l'enseignant à un « système de livraison ». Si à la première conception peut être associée la tendance à privilégier les compétences de type comportemental, à la seconde peut être associée la tendance vers le développement de compétences interactives.

La figure ci-dessous présente une vue synthétique des quatre conceptions du concept.



Principales conceptions du concept de compétence issues de la documentation scientifique

LA QUESTION RETENUE

Sur la base de cette grille d'analyse et de ces quatre modèles, qui se dégagent également de l'étude exploratoire menée auprès de l'échantillon restreint, la question suivante a été formulée et utilisée dans le cadre des collectes de données au cours des deuxième et troisième années (cf. tableau ci-après).

Parmi les définitions suivantes, choisissez celle qui reflète le mieux votre conception de la notion de compétence dans vos fonctions professionnelles actuelles ou futures. Identifiez cet énoncé par un « X » dans la case correspondante.

Énoncés	Choix
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacité d'accomplir de façon satisfaisante une tâche donnée, de mener à bien une action précise. 2. Capacité de choisir, de combiner et de modifier des savoirs ou des savoir-faire pour répondre à une situation qui peut être relativement ou totalement inédite. 3. Maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. 4. Capacité de mobiliser des ressources cognitives face à des situations problèmes complexes ; capacité d'intégrer de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. 5. Maîtrise d'une capacité qui se manifeste, dans la réalisation d'une tâche spécifique, par l'ensemble des comportements qui prouvent que cette capacité est acquise. 6. État ou qualité globale de la personne qui résulte de l'intégration appropriée des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pertinents à un domaine professionnel. 7. Habileté à appliquer un savoir ou un savoir-faire de manière à atteindre le résultat attendu en fonction d'un objectif spécifique. 8. Reconnaissance de la qualité, de l'expertise que détient un être humain pour exercer un rôle, une fonction. 	

156

Formulation de la question sur le concept de compétence

La lecture de la question laisse voir que les énoncés 1 et 7 renvoient à la conception des compétences comportementales, les énoncés 2 et 4 aux compétences escientes, les énoncés 3 et 5 aux compétences de fonction et les énoncés 6 et 8 à la compétence statut. Signalons que d'autres questions, moins directes que celle-ci et liées à d'autres concepts (didactique, pédagogie) et à l'identification des fonctions enseignantes, ont également été utilisées dans les questionnaires et lors des entrevues menées à bien au cours de cette recherche.

CONCLUSION

Un tel cadre d'analyse, s'il permet de servir de cadre de référence pour cerner les représentations sociales relatives aux concepts de compétence chez les acteurs œuvrant à la formation à l'enseignement et s'il oblige par là à une certaine mise en ordre des conceptions diverses qui marquent un concept polysémique, possède néanmoins un caractère contraignant et des limites, inhérentes entre autres aux significations que porte le concept. S'il fournit des balises qui permettent de caractériser les conceptions qui se retrouvent dans la documentation écrite, dans les discours du ministère de l'Éducation du Québec, des universitaires et des intervenants du milieu scolaire, il introduit par ailleurs une dimension de formalisation et un caractère arbitraire liés à la sélection des énoncés qui limitent les répondants et qui empêchent de saisir les rationnels qui déterminent leurs choix. C'est pourquoi des entrevues en profondeur ont été prévues.

Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article, de présenter les résultats de la recherche au regard des représentations du concept de compétence. D'autres publications le font : Larose, Lenoir, Spallanzani, Grenon et Hasni, à paraître; Lenoir, Larose, Spallanzani, Grenon, Hasni et Pearson, à paraître. Qu'il soit seulement permis de mentionner que si les professeurs de l'Université de Sherbrooke œuvrant à la formation à l'enseignement préscolaire et primaire tendent à privilégier la notion de compétences scientifiques, les chargés de cours, les enseignants en exercice qui reçoivent et encadrent les stagiaires dans le milieu scolaire ainsi que les futurs enseignants se partagent entre les compétences de fonction et la compétence statut. Toutefois, il ne peut être question de procéder à quelque généralisation que ce soit de ces résultats, compte tenu de la forme exploratoire de la recherche et des limites sérieuses relevant de l'échantillon de la population considérée.

Par ailleurs, il ressort de la recension critique de la documentation scientifique que la primauté d'une conception de type béhavioriste (les compétences comportementales) ou à tendance néabéhavioriste (les compétences de fonction), malgré la présence d'un discours se réclamant du cognitivisme ou du constructivisme, tend à se retrouver au Québec dans l'ensemble des initiatives de révision des curricula tant dans le réseau primaire et secondaire que collégial (Desbiens, Dallaire, Hébert et Pélouquin, 1995; Gouvernement du Québec 1993b, 1994b). Cette prééminence d'une conception à tendance béhaviorale paraît d'autant plus clairement que se pose la question de l'évaluation et de la certification des formés, peu importe l'ordre d'enseignement. En fait, la transition d'un discours général prônant la révision des approches vers une formation favorisant l'autonomie intellectuelle du formé, discours se réclamant le plus souvent d'un constructivisme qui demeure largement indéfini, et vers des propositions de réforme des pratiques qui ne font qu'améliorer l'efficacité de la formation dans un cadre à caractère « bloomien » apparaît particulièrement clairement lorsqu'il est question de l'évaluation et de la certification des formations offertes.

Dans le cadre des réformes des différents curricula de formation au Québec ayant eu cours à tous les ordres d'enseignement depuis une vingtaine d'années – tout comme actuellement –, le discours renvoie le lecteur à deux types de prédicats. Dans tous les cas cependant, on proclame « haut et fort » l'importance de la fonction évaluative. C'est pourquoi, d'une part, les proposeurs de réformes décrivent généralement l'innocuité des pratiques centrées sur l'objectivation des compétences comportementales et appellent le formateur à des pratiques évaluatives innovatrices pour lesquelles il n'est généralement pas préparé. Il suffit de constater à ce sujet l'importance qu'a pris le discours – et non la pratique – sur l'évaluation formative et que prend, dans le discours officiel, l'évaluation par portfolio, alors qu'il faut également constater l'absence de référence claire aux contraintes ainsi qu'aux caractéristiques d'une telle approche évaluative (Gouvernement du Québec, 1995, 1997a). D'autre part, les réformateurs insistent lourdement à la fois sur l'absence de compétences et de qualification chez les formés, ainsi que sur la nécessité de s'assurer que ces compétences seront acquises ou construites chez les futurs formés, sans pour autant donner quelque indicateur que ce soit quant à la façon d'y parvenir. C'est notamment le cas lorsqu'on aborde le concept de compétence en formation des enseignants aux ordres primaire et secondaire (Gouvernement du Québec, 1997b). Dans les deux cas, le discours évacue la fonction sociale de la certification d'une compétence qui, pourtant, fonde tant de façon formelle (compétences comportementales, compétences de fonction) qu'informelle (compétence statut), la construction par l'individu d'un sentiment ou d'une représentation de soi en tant que « personne compétente ».

158

La construction de la compétence, par-delà l'évaluation et la certification menées de la part d'une institution, passe par le développement d'une dimension de la personnalité qui fait que l'individu intègre non seulement la reconnaissance externe de sa capacité à assumer un rôle de façon fonctionnelle dans un environnement professionnel, mais aussi qu'il construit une identité professionnelle à l'intérieur de laquelle la rétroaction sociale, informelle, prend une part plus grande que la certification sociale qui, elle, demeure d'abord sur le plan formel.

Enfin, nous désirons attirer à nouveau l'attention sur un point relevé au début de cet article. Le concept de compétence trouve son origine dans des activités reliées à l'univers du travail. Il rejoint ainsi bien d'autres concepts aujourd'hui en vogue dans le monde de l'éducation – et celui de la formation en particulier – qui se voit envahir par un ensemble de termes issus du champ de la production et du domaine juridique. Cette tendance semble témoigner d'une orientation de la formation scolaire qui ne vise plus le développement d'une culture générale, mais bien plutôt d'une conception de rentabilité économique en plus d'une plus grande efficacité dans la formation. Comme le relève Tanguy (1996), « La notion de compétence, notion à la limite du scientifique et du sens commun, revêt donc des usages sociaux divers. Elle désigne des pratiques sociales concrètes, comme la mise en place [...] de nouvelles

conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, et en même temps elle les légitime. Ce faisant, elle contribue à occulter un certain nombre de significations et d'effets de ces changements. » (p. 65)

Il y aurait peut-être lieu d'aller investiguer du côté du concept de compétence sociale (Gresham et MacMillan, 1997) pour enrichir celui de compétence actuellement véhiculé dans le monde scolaire, concept fortement connoté par ses dimensions individualistes. Si le concept de compétence sociale semble avoir quelques liens de parenté avec celui de compétence-statut, du fait qu'il renvoie à un jugement (fondé sur des opinions ou sur une évaluation critériée) émis par des agents sociaux sur des comportements et des conduites sociales (Gresham, 1983; McFall, 1982), il peut être appréhendé, selon Gresham et Reschly (1988), comme un construit multidimensionnel qui intègre des comportements adaptatifs, des habiletés sociales et des capacités d'entrer en relation avec des pairs. Ainsi, ces auteurs conçoivent ce concept dans une perspective interactive et non comme le résultat d'un seul développement individuel. La reprise en compte des rapports sociaux dans le concept de compétence professionnelle serait peut-être à même d'influer sur sa conceptualisation et sur les pratiques de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Altet M. (1994). – « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck Université.

Archambault G. (1996). – *Problématique de l'établissement d'un profil de compétences professionnelles pour les enseignants du collégial*, Texte de la communication lors du huitième colloque de l'Association pour la recherche au collégial.

Biron D., Hensler H. et Simard G. (à paraître). – « Le concept de compétence dans la littérature francophone et anglophone », in P. Jonnaert (dir.), *La formation didactique des enseignants du primaire : didactique et formation interdisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.

Biron D. et Simard G. (1997). – *Rapport des activités réalisées concernant le concept de compétence dans le cadre de la recherche financée par le CRSH. Représentations des compétences didactiques dans la formation initiale à l'enseignement*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines.

Brickhouse N. (1990). – « Teacher's beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice », *Journal of Teacher Education*, 41 (3), pp. 53-62.

Burchell H. (1995). – « A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education? », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (3), pp. 251-259.

Cifali M. (1994). – « Démarche clinique, formation et écriture », in L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université.

Colardyn D. (1996). – *La gestion des compétences. Perspectives internationales*, Paris, Presses universitaires de France.

Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique (1993-1994). – *Programme intégré. Plans de référence pour un projet pédagogique d'école fondamentale*, Liège, CCEMPC.

De Landsheere V. (1990). – « Enseignement collégial et compétences minimales », *Pédagogie collégiale*, 4 (2), pp. 33-39.

Desbiens A., Dallaire R., Hébert Y. et Péloquin F. (1995). – « Compétence : articulation entre la formation générale et la formation spécifique », in ARC (éd.), *Actes du 7^e colloque de l'ARC – Sciences, technologie et communication – Au collégial, un monde branché*, Montréal, Association pour la recherche au collégial.

D'Hainaut L. (1977). – *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor.

Elliot J. (1991). – « A model of professionalism and its implications for teacher education », *British Educational Research Journal*, 17 (4), pp. 309-318.

Fourez G. (1994). – *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université.

Gouvernement du Québec (1991). – *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique : cadre général*, Québec, Ministère de l'Éducation, Service du développement des programmes

Gouvernement du Québec (1992). – *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouveau et valorisation de la profession*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications.

Gouvernement du Québec (1993a). – *Énoncé des politiques d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.

Gouvernement du Québec (1993b). – *Des collèges pour le Québec du XX^e siècle*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Gouvernement du Québec (1994a). – *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. Formation générale*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.

Gouvernement du Québec (1994b). – *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.

Gouvernement du Québec (1995). – *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever* (Rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique), Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1997a). – *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès* (Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum), Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (1997b). – *Rapport d'activités du Comité d'orientation et de formation du personnel enseignant (COFPE) 1995-1997*, Québec, Ministère de l'Éducation.

- Gresham F. M. (1983). – « Social validity in the assessment of children's social skills : Establishing standards for social competency », *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, pp. 299-307.
- Gresham F. M. et MacMillan D. L. (1997). – « Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities », *Review of Educational Research*, 67 (4), pp. 377-415.
- Gresham F. M. et Reschly D. J. (1988). – « Issues in the conceptualization, classification, and assessment of social skills in the mildly handicapped », in T. Kratochwill (dir.), *Advances in school psychology* vol. 6, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 203-247.
- Hasni A. et Lenoir Y. (à paraître). – « La représentation de l'interdisciplinarité chez les formateurs d'enseignants du primaire : les résultats d'une préexpérimentation », in M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Didactique et interdisciplinarité. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Hodkinson. P. (1992). – « Alternative models of compétence in vocational education and training », *Journal of Further and Higher Education*, 16 (2), pp. 30-39.
- Isambert-Jamati V. (1994). – « L'appel à la notion de compétence dans la revue L'Orientation scolaire et professionnelle à sa naissance et aujourd'hui », in F.ROPÉ et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 119-145.
- Jonnaert P. et Spallanzani C. (à paraître). – « Le concept de didactique : ce qu'en pensent des enseignants », in P. Jonnaert (dir.), *La formation didactique des enseignants du primaire : didactique et formation interdisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lacaille D. (1996). – « La notion de compétence, son usage dans l'enseignement professionnel », *Le Télémaque*, 6, pp. 11-18.
- Lang V. (1996). – « Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation », *Recherche et formation*, 23, pp. 9-27.
- Larose F. et Hasni A. (à paraître). – « La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ? », in M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Didactique et interdisciplinarité. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Larose F., Jonnaert P. et Lenoir Y. (1996). – « Le construit de didactique : une étude lexicométrique illustrative d'un corpus de définitions », *Éduquer et former*, 8, pp. 29-45.
- Larose F. et Lenoir Y. (1998). – « La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), pp. 189-228.
- Larose F., Lenoir Y., Spallanzani C., Grenon V. et Hasni A. (à paraître). – « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire à l'Université de Sherbrooke : un concept "mou" », *Éducation et recherche*.
- Le Boterf G. (1994). – *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'organisation.
- Lebrun J. et Lenoir Y. (à paraître). – « La conception de la didactique des sciences humaines dans des publications scientifiques », in M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Didactique et interdisciplinarité. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?* Bruxelles, De Boeck Université.

Legendre R. (1993). – *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.), Montréal-Paris, Guérin/Eska.

Lenoir Y. (1997). – « Some interdisciplinary instructional models used in the primary grades in Quebec », *Issues in Integrative Studies. An Interdisciplinary Journal*, 15, pp. 77-112.

Lenoir Y. (1998). – « Didática e interdisciplinaridade : uma complementaridade necessária e incontornável », in I. Fazenda (dir.), *Didática e interdisciplinaridade*, Campinas, SP, Papyrus Editora, pp. 45-75.

Lenoir Y. et Laforest M. (à paraître). – « Les préoccupations interdisciplinaires dans l'enseignement primaire québécois : l'intégration des matières, 1960-1995 », in M. Sochet et Y. Lenoir (dir.), *Didactique et interdisciplinarité. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?* Bruxelles, De Boeck Université.

Lenoir Y. et Larose F. (à paraître). – « Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec », *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Lenoir Y., Larose F., Spallanzani C., Grenon V., Hasni A. et Pearson M. (à paraître). – *Des compétences dans la formation à l'enseignement primaire. Les représentations sociales des acteurs à l'Université de Sherbrooke*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Lenoir Y. et Souvé L. (1998). – « L'interdisciplinarité et la formation des enseignants au primaire et au secondaire : Quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? » *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), pp. 3-30.

Louis R., Jutras F. et Hensler H. (1996). – « Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 21 (4), pp. 414-432.

McFall R. M. (1982). – « A review and reformulation of the concept of social skills », *Behavioral Assessment*, 4, pp. 1-33.

Not L. (1979). – *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat.

Orlandi E. (1994). – « Les conceptions des enseignants de biologie à propos de la démarche expérimentale », in A. Giordan, Y. Girault et P. Clément (dir.), *Conceptions et connaissances*, Berne, Peter Lang, pp. 133-143.

Paquay L. (1995). – *Transmettre des connaissances ou développer des compétences ? D'un faux dilemme à de vraies priorités !* (Document de travail), Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.

Perrenoud P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud P. (1997a). – *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

Perrenoud P. (1997b). – *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.

Pocztar J. (1987). – *La définition des objectifs pédagogiques*, Paris, ESF.

Rey B. (1996). – *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

Ropé F. et Tanguy L. (dir.) (1994). – *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

Ropé F. et Tanguy L. (1995). – « La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France », *Revue des sciences de l'éducation*, XXI (4), pp. 731-754.

Roy G.-R. et Legros C. (1997). – « Le participe passé : du savoir déclaratif au savoir situationnel », *Enjeux*, 41, pp. 55-71.

Short E. C. (1985). – « The concept of competence : Its use and misuse in education », *Journal of Teacher Education*, 36 (2), pp. 2-6.

Stroobants M. (1994). – « La visibilité des compétences », in F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 175-203.

Tanguy L. (1994). – « Compétences et intégration sociale dans l'entreprise », in F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 205-235.

Tanguy L. (1996). – « Les usages sociaux de la notion de compétence », *Sciences humaines*, 12, pp. 62-65.

Trumbull D. et Johnston Slack M. (1991). – « Learning to ask, listen, and analyse : using structured interviewing assignments to develop reflexion in preservice science teachers », *International Journal of Science Education*, 13 (2), pp. 129-142.

Vonk J. H. C. (1992). – *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Zeichner, K. et Gore, J. (1990). – « Teacher socialization », in R. W. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education*, New York, NY, Macmillan, pp. 329-348.