

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
BENOIT S.TELLIER

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES :
ÉTUDE EXPLORATOIRE DES PERCEPTIONS D'ACTEURS
DANS UNE ÉCOLE ALTERNATIVE AU QUÉBEC

NOVEMBRE 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

« En tant que société, il est urgent de trouver et d'enseigner des solutions favorisant le développement de personnes assez courageuses, autonomes et autodisciplinées pour ne pas obéir en contredisant leur notion du bien et du mal »

(Gordon, 2015, p. 114)

REMERCIEMENTS

Le présent projet est né d'une idée, d'une conviction profonde qu'il est possible d'améliorer notre système éducatif afin de permettre aux enfants de mieux apprendre à se découvrir en tant qu'individus, mais aussi en tant que citoyens responsables et engagés dans leur communauté. Comme toute bonne idée, elle restera dans l'imaginaire de la personne qui la conçoit si aucune démarche n'est amorcée pour la mettre en action.

C'est pourquoi mes premiers remerciements sont accordés à mon directeur, Alain Huot, qui m'a convaincu qu'une telle démarche était possible, même pour quelqu'un pour qui l'obtention d'un diplôme de maîtrise semblait impensable. Merci pour la confiance et le soutien irréprochable que tu m'as accordés tout au long de mon parcours, dans les hauts comme dans les bas. Merci aussi pour tous les judicieux conseils, particulièrement celui concernant le choix de mon codirecteur Luc Prud'homme. Luc, tu es un parfait mélange de bienveillance et de rigueur. Ces qualités m'ont permis de réaliser ce projet dans un environnement confortable et enrichissant. À vous deux, vous avez formé une équipe de rêve. Je ne peux concevoir la réussite des différentes étapes de ce long processus sans votre précieuse collaboration.

Évidemment, je ne peux passer sous silence tout le soutien apporté par ma conjointe qui, tout au long du chemin, a cru en moi et a su me remonter le moral lorsque j'avais l'impression de ne pas être à la hauteur. Marilyn, mon amour, ton humour, ta joie de vivre et ta passion pour les enfants m'ont donné l'impulsion nécessaire pour terminer ce projet. Je tiens à remercier aussi mon père, ma mère et ma sœur qui ont contribué

indirectement à ce projet puisqu'ils sont, pour moi, des sources d'inspiration qui me poussent à me dépasser, à aller au bout de mon potentiel et de le faire avec cœur.

Finalement, un immense merci aux gens du RÉPAQ et plus particulièrement à tous les élèves, parents et enseignantes qui ont fait preuve d'une grande générosité à mon égard et qui m'ont accepté dans leur milieu comme si je faisais partie de la famille. Merci à Stéphane pour ta grande ouverture envers mon projet, mais surtout, pour m'avoir fait découvrir le merveilleux monde des écoles alternatives.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DE FIGURES	VIII
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES ACRONYMES.....	X
RÉSUMÉ	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1. Des documents officiels qui favorisent le développement global.....	6
1.1.2. Du développement global aux compétences transversales	10
1.1.3. Des compétences transversales intégrées au programme de formation	13
1.2. Les perceptions du développement des compétences transversales en milieu scolaire	18
1.2.1. Les perceptions des enseignants, des conseillers pédagogiques et des directions d'écoles	18
1.2.2. La perception d'étudiants, de parents et d'élèves sur le développement des compétences transversales en milieu scolaire.....	21
1.3. Le développement des compétences transversales à l'école publique alternative québécoise.....	24
1.4. La question de recherche	27
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	29
2.1. Les origines des compétences transversales du PFEQ.....	29
2.2. Le concept de compétence en éducation.....	34
2.3. La notion de compétence transversale	35
2.3.1. Des modèles de développement des compétences transversales ailleurs dans le monde	36
2.3.2. L'évaluation d'une compétence transversale.....	44
2.4. Le réseau des écoles publiques alternatives du Québec.....	47
2.5. Les objectifs de recherche.....	53
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	54
3.1. Le choix d'une recherche qualitative de type interprétatif.....	54
3.2. Modalités de recrutement.....	57

3.3. Les outils méthodologiques	58
3.3.1. Le questionnaire de recrutement	59
3.3.2. L'entretien comme méthode de collecte de données	60
3.3.3. L'entretien individuel semi-dirigé	61
3.3.4. L'entretien en focus group	63
3.4. Description des participants	67
3.4.1. Les élèves	67
3.4.2. Les parents	68
3.4.3. Les enseignantes	68
3.5. Le traitement et l'analyse des données	69
CHAPITRE IV RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	73
4.1. La compréhension des élèves des compétences transversales du PFEQ	73
4.1.1. Les compétences d'ordre intellectuel.....	74
4.1.2. Les compétences d'ordre méthodologique.....	82
4.1.3. Les compétences d'ordre personnel et social.....	85
4.1.4. La compétence de l'ordre de la communication	89
4.1.5. Les pistes de réinvestissements.....	92
4.1.6. La synthèse de la perception des élèves.....	92
4.2. La perception des parents et celle des enseignantes concernant des éléments du milieu alternatif qui contribuent au développement des compétences transversales	98
4.2.1. Le développement de l'autonomie de l'élève	99
4.2.2. Les liens entre le développement de l'autonomie et le développement des compétences transversales	104
4.2.3. Le développement de l'interdépendance.....	105
4.2.4. Les liens entre le développement de l'interdépendance et le développement des compétences transversales	110
4.2.5. Le développement du pouvoir d'agir de l'élève	111
4.2.6. Les liens entre le développement du pouvoir d'agir et le développement des compétences transversales	116
4.3. La synthèse des perceptions des élèves, des parents et des enseignantes sur les éléments de pratique contribuant au développement des compétences transversales.....	118
CONCLUSION	121
RÉFÉRENCES.....	127

ANNEXE 1 INVITATION À LA PARTICIPATION AU PROJET DE RECHERCHE.....	136
ANNEXE 2 QUESTIONNAIRE DE RECRUTEMENT DES ÉLÈVES	138
ANNEXE 3 QUESTIONNAIRE DE RECRUTEMENT DES PARENTS	139
ANNEXE 4 CANEVAS POUR L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ DES ÉLÈVES	140
ANNEXE 5 CANEVAS POUR L'ENTRETIEN EN FOCUS GROUP DES PARENTS.....	145
ANNEXE 6 CANEVAS POUR L'ENTRETIEN EN FOCUS GROUP DES ENSEIGNANTES	147

LISTE DE FIGURES

<i>Figure 1</i> : Le modèle du P21 (2007).....	40
--	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Évolution de l'idée de développement global à travers les écrits officiels	17
Tableau 2	Les compétences transversales du modèle eri-net.....	37
Tableau 3	Les compétences transversales selon trois modèles de développement.....	42
Tableau 4	Le processus de codification menant à la réduction des données	72

LISTE DES ACRONYMES

CADRE	Centre d'animation et de recherche en éducation
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
ERI-NET	<i>Education Research Institutes Networks in the Asia-Pacific</i>
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
NEQMAP	<i>Network on Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific</i>
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
P21	<i>Partnership for 21st century learning</i>
RÉPAQ	Réseau des écoles Publiques Alternatives du Québec
SCANS	<i>Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills</i>
TIC	Technologie de l'information et de la communication
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Avec la publication du rapport Parent (1963-1966), il est reproché à l'école d'être trop centrée sur l'acquisition de connaissances et pas assez sur une formation générale qui permettrait aux futurs citoyens de s'adapter à une société en constante évolution. Depuis, jusqu'à aujourd'hui, les écrits gouvernementaux tentent de définir les compétences, capacités, attitudes, habiletés ou valeurs qui doivent être mises de l'avant afin d'offrir à l'élève une formation générale lui permettant de se développer dans sa globalité. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2001), une telle formation est supportée par le développement de compétences qui traversent les domaines disciplinaires (MEQ, 2001) : les compétences transversales. Or, il semble que l'intégration de ce type de compétence en enseignement pose certains problèmes. En effet, les enseignants des écoles du Québec éprouvent des difficultés à les prendre en considération autant dans leurs planifications de l'enseignement que dans leurs évaluations (Marsolais, Mainville, et Desaulniers, 2007; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Ces difficultés à l'égard de ces compétences transversales semblent se transposer chez les élèves puisque ceux-ci ne perçoivent pas les effets de leur développement (Cyrenne, Smith, Harvey, Boisclair-Châteauvert, Larose, et Duchesne, 2014).

Un tel constat au sujet des compétences transversales conduit à un questionnement sur les éléments qui sont susceptibles de contribuer à leur intégration en milieu scolaire régulier. De ce fait, il nous paraît judicieux d'investiguer cette problématique dans un réseau d'école où les approches pédagogiques diffèrent de la majorité des écoles du

Québec : le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ). Le choix d'une école faisant partie de ce réseau constitue, pour nous, une avenue de recherche intéressante pour plusieurs raisons. En effet, il n'y a, à notre connaissance, aucune recherche scientifique qui traite du développement de ces compétences en milieu alternatif. Aussi, la pédagogie de projet qu'elle met de l'avant (RÉPAQ, 2014) semble contribuer au développement des compétences transversales (Lafortune, 2000; 2009; Raby, 2007). De plus, ces écoles se définissent par des conditions qui diffèrent du milieu régulier comme la forte implication des parents, une définition particulière de la réussite axée sur le potentiel de l'élève et la grande place accordée à celui-ci dans la vie de l'école (RÉPAQ, 2014). De ce fait, cette recherche se donne comme objectif, dans un premier temps, de décrire et analyser le sens des compétences transversales et les éléments contribuant à leur développement tel que perçu par des élèves ayant fréquenté une école alternative au primaire. Dans un deuxième temps, elle vise à décrire et analyser les éléments de pratique en milieu alternatif primaire qui peuvent contribuer au développement des compétences transversales des élèves, tel que perçu par des parents et des enseignantes. Pour ce faire, nous avons effectué des entretiens semi-dirigés individuels auprès de six élèves et des entretiens en focus group avec leurs parents et leurs enseignantes. Par la suite, les données ont été traitées en utilisant une analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2016).

Les résultats d'analyse suggèrent qu'il y a trois éléments qui amènent les élèves à mieux intégrer les différentes compétences transversales du PFEQ (MEQ, 2001). En effet, l'autonomie, l'interdépendance et le pouvoir d'agir ont émergé comme étant des

vecteurs essentiels qui conduisent à une certaine intégration de ces compétences. Ces trois éléments sont ancrés dans les approches, les méthodes et les stratégies pédagogiques des enseignantes qui, en cohérence d'une année à l'autre, sollicitent ces trois éléments à travers leur pratique. Cette recherche permet donc une meilleure compréhension des contextes et des éléments de pratique susceptibles de développer les compétences transversales chez les élèves. Malgré les paramètres pédagogiques particuliers des écoles du RÉPAQ, il nous semble tout à fait possible d'intégrer certains éléments soulevés par cette recherche en contexte de l'enseignement régulier.

Mots-clés : Compétences transversales, école alternative, autonomie, interdépendance, pouvoir d'agir, enseignement primaire.

INTRODUCTION

Par l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2001), le gouvernement invite les enseignants à poser un regard réflexif sur leurs pratiques en introduisant une nouvelle approche éducative : l'approche par compétence. Non seulement doivent-ils repenser leur manière d'enseigner les savoirs disciplinaires, mais ils doivent aussi trouver des moyens d'intégrer à leur enseignement des compétences qui traversent les différentes matières et qui sont indissociables d'une formation générale visant à préparer les élèves à la vie en société : les compétences transversales (Carbonneau et Legendre, 2002).

Historiquement, l'enseignement des matières disciplinaires prévaut dans les pratiques des enseignants du Québec (Martineau et Gauthier, 2002). Par contre, qu'en est-il des compétences telles *qu'exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice* ou encore *exploiter l'information*? Cette idée de développer à l'école des compétences qui dépassent les contenus de base fait l'objet d'une réflexion perceptible dans les différents écrits gouvernementaux depuis la publication du rapport Parent (1963-1966). Selon la perspective de certains auteurs (De Vecchi, 2010; Robinson, 2011), les apprentissages liés aux compétences transversales ont de la difficulté à s'intégrer dans la formation des élèves en raison de la grande place accordée à l'enseignement disciplinaire. C'est au départ de cette préoccupation qu'est né ce projet de recherche. À celle-ci s'est ajouté un intérêt très fort pour un réseau d'écoles alternatives québécoises dont les orientations et les approches semblent associées au

développement de ce type de compétence. Plus encore, ce réseau semble susciter un engouement grandissant auprès de la population. En effet, plus d'une vingtaine de projets d'ouverture d'école sont en cours (Chénier, 2015a) et pourraient s'ajouter aux 37 écoles primaires et cinq écoles secondaires déjà en place (Réseau des écoles publiques alternatives du Québec [RÉPAQ], 2013). Dans un souci de développer la connaissance autour des compétences transversales, la pédagogie prônée par les écoles alternatives du Québec nous semble une avenue prometteuse afin de mieux comprendre les pratiques ou les stratégies pouvant contribuer au développement de ce type de compétences chez les élèves. De ce fait, cette recherche se donne comme objectifs, dans un premier temps, de décrire et analyser le sens des compétences transversales ainsi que les éléments contribuant à leur développement tels que perçus par des élèves ayant fréquenté une école alternative au primaire. Dans un deuxième temps, elle cherche à décrire et analyser les éléments de pratique¹ en milieu alternatif primaire qui peuvent contribuer au développement des compétences transversales des élèves, tels que perçus par des parents et des enseignantes.

Dans le premier chapitre, il est question de la problématique qui entoure le développement des compétences transversales dans le système éducatif régulier au Québec. D'abord, nous mettons en lumière l'importance qu'accordent les différents écrits gouvernementaux au développement global de l'élève à travers les années, et en

¹ Lorsque nous parlons d'éléments de pratique, nous incluons les approches, pratiques, méthodes, stratégies et interventions des acteurs du milieu alternatif. Les termes retenus pour les différents éléments ont été choisis selon les définitions de Messier (2014).

quoi ce développement est relié à l'intégration des compétences transversales. Prescrites dès l'implantation du PFEQ (MEQ, 2001), ces compétences transversales causent plusieurs problèmes chez les enseignants en milieu régulier puisqu'ils éprouvent des difficultés à les intégrer dans leur enseignement et à les évaluer (Marsolais, Mainville et Desaulniers, 2007; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Or, l'école alternative, en raison de ses pratiques particulières, semble susceptible d'apporter des informations nouvelles et possiblement, des pistes de solutions.

Le deuxième chapitre présente les différentes perspectives qui ont mené à l'insertion des compétences transversales dans le PFEQ. Le concept de compétence transversale est approfondi et différents modèles de développement proposés à l'international sont explorés. Finalement, ce chapitre expose les principes qui orientent les acteurs du RÉPAQ.

Le troisième chapitre précise la posture de recherche qualitative interprétative dans laquelle s'inscrit cette recherche ainsi que les modalités de recrutement des participants. Ensuite, il présente les outils de collectes de données pour terminer en précisant la démarche d'analyse retenue.

Le quatrième chapitre jumelle la présentation et la discussion des résultats. La perception des différents acteurs sur le développement des compétences transversales en milieu alternatif est présentée et discutée, permettant au lecteur de mieux comprendre les éléments soulevés par les participants.

En guise de conclusion, le texte aborde les limites de la recherche ainsi que les contributions potentielles de cette recherche pour les écoles.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

En ce début du XXI^e siècle, de nombreuses mutations sociétales semblent engendrer des transformations importantes au sein de nos institutions scolaires (Bouvier, 2012). À cet effet, les auteurs du PFEQ (MEQ, 2001) soulignent l'importance de mieux préparer les élèves à vivre dans une société complexe et en constante évolution. Selon Carbonneau et Legendre (2002), cette visée passe par une formation générale qui doit se préoccuper du développement global de l'élève. Ce souci de développement intégral, de développement global ou encore de formation globale est exprimé notamment dans le programme de formation par la présence des compétences transversales (Legendre, 2002). La préoccupation de développer chez les élèves ces compétences qui dépassent le contenu disciplinaire ne date pas d'hier. Elle est le fruit d'une réflexion constante, non seulement chez les auteurs des curriculums, des politiques gouvernementales ainsi que des avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (Corbo, 1994; Inchauspé, 1997; Marsolais et *al.*, 2007; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017; MELS, 2006; MEQ, 1977, 1979, 1992, 1996, 2001; Parent, 1963), mais aussi de plusieurs chercheurs du domaine de l'éducation (Becquet et Étienne, 2016; Berry et Garcia, 2016; Coulet, 2016; Lafortune, 2009; Legendre, 2002; Rey, 1996; Rivard, 2007). Au fil des écrits, le concept de compétences transversales prend différentes dénominations : capacités générales, capacités transversales, capacités génériques, compétences générales, compétences génériques et finalement compétences

transversales. Ces nombreuses appellations contribuent à la complexité du concept, entre autres par son caractère polysémique. Il est même remis en question par Rey (1996), qui soutient que certaines de ces compétences, de par leur nature, ne peuvent tout simplement pas être transversales. Le flou qui s'est installé autour de ce concept se fait ressentir jusque dans les écoles. En effet, les enseignants sont perplexes, se sentent démunis et confus au regard des moyens qui permettent de développer et d'évaluer ce type de compétence chez les élèves (MELS, 2006). Malgré la confusion qui s'observe autour du travail associé au développement des compétences transversales, un constat émerge des différents écrits : ces compétences sont essentielles afin de soutenir le développement de l'élève dans sa globalité (Corbo, 1994; Inchauspé, 1997; MEES, 2017; MELS, 2006; MEQ, 1977, 1979, 1992, 1996, 2001; Parent, 1963-1966).

1.1. Des documents officiels qui favorisent le développement global

Depuis le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, communément appelé le rapport Parent (1963-1966), les instances gouvernementales tentent d'harmoniser les pratiques en éducation afin d'offrir aux élèves une formation qui leur permet de faire face à une société en constante évolution. Dès cette époque, l'importance de dépasser le contenu disciplinaire à l'école élémentaire est mise de l'avant : « habituer l'écolier à comprendre, à distinguer, à voir d'un œil critique, à s'informer, à approfondir, à juger objectivement, à développer ses talents et ses goûts [...] c'est donc la formation plus que l'information que l'école élémentaire doit s'assigner comme but » (Parent, 1963-1966, Vol 2, p. 121). En opposition aux

programmes catalogues² (1905-1969), les programmes-cadres³ (1969-1979) élaborés à la suite du rapport Parent définissent plutôt un état d'esprit à adopter qu'une liste de contenus précis (Martineau et Gauthier, 2002). Cet état d'esprit, fortement inspiré par le courant humaniste, suggère la mise en œuvre d'une pédagogie active, pédagogie qui fait entre autres référence aux travaux de Dewey, de Freinet, de Decroly et de Montessori (Parent, 1963-1966). En effet, le rapport propose une nouvelle vision de l'éducation qui consiste à se préoccuper du développement global de l'enfant. Il n'est plus question d'apprendre strictement à lire, à écrire et à compter; l'école doit préparer l'élève à s'adapter aux tâches complexes et changeantes du monde du travail de l'ère moderne (Parent, 1963-1966). Conséquemment, il propose une triple finalité au système d'éducation moderne : « donner à chacun la possibilité de s'instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l'individu à la vie en société » (Parent, 1963-1966, Vol 2, p. 95). Spécifiant que le développement de l'intelligence reste la fonction première de l'école, il insiste sur le fait que l'enfant doit être engagé dans cette démarche. Le rapport fait aussi mention que meubler et développer la mémoire est important, mais l'imagination et l'esprit créateur doivent aussi avoir une place prépondérante (Parent, 1963-1966). Bref, l'école ne doit plus viser la simple accumulation de connaissances, mais bien une formation globale qui prend en

² Un type de programme établi en 1905 par le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique où le contenu de chaque matière est élaboré en détail pour chaque degré scolaire, incluant des principes éducatifs et des directives pédagogiques (Martineau et Gauthier, 2002).

³ Ces programmes, plus généraux que les programmes-catalogues, sont un ensemble ordonné et flexible de matières qui poursuivent l'objectif du niveau d'étude selon l'institution scolaire (Martineau et Gauthier, 2002).

compte les réalités changeantes et complexes du monde du travail et de la vie en société (Parent, 1963-1966).

L'idée d'opter pour une nouvelle vision de l'éducation, orientée vers des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant comme la pédagogie active, n'a pas fait l'unanimité chez les enseignants et les parents comme le souligne le livre Vert (MEQ, 1977) qui dresse un bilan des années post rapport Parent. En effet, son instauration a suscité beaucoup de scepticisme auprès de la population qui lui reproche d'utiliser un cadre imprécis et flou qui laisse trop de place à l'improvisation (MEQ, 1977). Ce rapport, ayant été rédigé à partir de plus de 50 000 avis individuels et de 400 mémoires présentés devant une commission, conclut en relevant quatre préoccupations centrales qui doivent orienter le développement curriculaire du système québécois :

assurer l'acquisition des outils permanents d'apprentissage, de communication, et de développement personnel, favoriser la découverte, l'acceptation et le respect de soi et des autres, favoriser la découverte du milieu naturel, humain et social et préparer à agir sur ce milieu, amorcer une formation qui rend chacun apte à comprendre la réalité passée et présente de la société, à développer une conscience sociale et à se préparer comme citoyen à jouer un rôle efficace et éclairé (MEQ, 1977, p. 28).

Ces préoccupations renvoient à la fonction première de l'école qui est un lieu d'enseignement et d'instruction pouvant développer chez les élèves des attitudes et des principes leur permettant d'assumer leur rôle de citoyen dans une société parfois imprévisible (MEQ, 1977). Malgré certaines pressions provenant des parents de revenir à un enseignement plus traditionnel, ce processus de consultation réitère l'importance de persister avec les orientations axées sur la formation globale ainsi que sur une organisation pédagogique centrée sur l'enfant (MEQ, 1977).

Deux ans plus tard, *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, aussi appelé livre Orange (MEQ, 1979), poursuit dans la logique humaniste où le développement global constitue une priorité dans la formation générale de l'élève. Cette priorité est mise en évidence de façon très claire dans les visées de l'école québécoise avancées par les auteurs de cet énoncé de politique. En effet, pour eux, l'éducation au Québec doit se préoccuper de toutes les dimensions de la personne. On parle non seulement de l'éducation sociale de l'élève, mais aussi de son épanouissement et de l'importance de développer sa créativité (MEQ, 1979). En lien avec ces visées, le livre Orange propose un objectif très général de l'éducation, soit celui de « permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen » (MEQ, 1979, p. 23). Même si l'énoncé de politique se positionne, comme les documents qui l'ont précédé, en faveur du développement global de l'enfant dans une perspective humaniste, il s'ajuste tout de même aux pressions de la société par l'instauration de programmes-habilités (1979-1998). À mi-chemin entre les programmes catalogues et les programmes-cadres, ils détaillent pour chaque matière les habiletés, les contenus essentiels obligatoires et fournissent aux enseignants des guides pédagogiques. Après la préoccupation d'accessibilité à l'éducation, c'est le début de l'idéologie de l'excellence qui sera marqué pour les prochaines années par une forte considération pour le développement des habiletés cognitives des élèves (Martineau et Gauthier, 2002).

1.1.2. Du développement global aux compétences transversales

C'est au tournant des années 90, avec la publication du plan d'action sur la réussite éducative *chacun ses devoirs* (MEQ, 1992), que la réflexion sur le prochain curriculum est amorcée. Par contre, on y parle très peu de développement global. L'accent est plutôt mis sur la réussite académique des élèves et les moyens qui peuvent être explorés afin d'en arriver à cette finalité. Il est tout de même indiqué que les conditions essentielles d'une solide formation fondamentale doivent passer de façon prioritaire par le développement de connaissances, mais aussi d'habiletés et d'attitudes (MEQ, 1992). Ces dernières sont précisées dans le rapport suivant, le rapport Corbo (1994).

S'intitulant « *Préparer les jeunes au XXI^e siècle* », le rapport Corbo (1994) concrétise les éléments avancés dans le plan d'action de 1992. Dans ce document, les préoccupations premières se situent au niveau de la réussite académique de l'élève et pour ce faire, on doit accorder une attention particulière à son développement cognitif. Avec l'avènement des programmes-habiletés qui font figure de proue depuis presque 15 ans, l'idée de développement global à saveur humaniste telle qu'avancée dans les premiers curriculums semble faiblir. Cette distanciation s'illustre notamment par le résumé des rôles donnés à l'école qui doit (Corbo, 1994, p. 26) [1] « d'abord et avant tout assurer le développement intellectuel de l'élève », [2] « faire apprendre et inculquer le goût d'apprendre », [3] « initier et introduire au monde de la culture », [4] « socialiser et préparer aux rôles sociaux de la vie adulte », [5] « éduquer, c'est-à-dire élever et faire réussir ». Ces rôles sont, pour les membres du groupe de travail, le meilleur moyen de s'assurer que les enfants et les adolescents développent les outils nécessaires à la vie au

XXI^e siècle (Corbo, 1994). Afin de concrétiser ces rôles, le rapport identifie des grands domaines d'apprentissage afin d'assurer une formation intégrale qui s'inspire des recommandations du livre Orange (MEQ, 1979). Pour la première fois au Québec, le concept de compétence est abordé dans ce que le groupe identifie comme les six grands domaines d'apprentissages : « [1] les compétences méthodologiques, [2] la langue, [3] les mathématiques, [4] l'univers social, [5] la science et la technologie et [6] l'éducation physique et le domaine artistique » (Corbo, 1994, pp. 22-24).

Les compétences méthodologiques, présentées comme premier grand domaine, s'acquièrent à travers toutes les disciplines. Elles supposent le développement d'attitudes comme la curiosité intellectuelle, le plaisir d'apprendre, le désir d'aller au-delà de ce qui est dit et enseigné et celui de former sa propre opinion (Corbo, 1994). Bref, ce domaine d'apprentissage est le point de départ d'une réflexion sur les éléments du curriculum qui sont essentiels à une formation générale. En effet, le développement global de l'élève doit être pris en considération à travers l'ensemble des disciplines scolaires. Ce rapport (Corbo, 1994) met la table pour une vaste consultation dans le domaine de l'éducation à l'échelle québécoise, ce qui se traduira par la Commission des États généraux sur l'éducation.

Dans son rapport final, cette Commission (MEQ, 1996) ajuste certains points mis de l'avant dans le rapport Corbo (1994). Il est maintenant question de six grands axes qui regroupent les savoirs essentiels qui doivent être vus à l'école, savoirs essentiels qui représentent autant les savoirs que les savoir-agir, savoir-être et savoir-vivre-ensemble.

Les compétences d'ordre méthodologique, évoquées dans le rapport Corbo, deviennent des compétences dites *générales*. Ces compétences générales, qui sont censées être développées à travers toutes les disciplines, sont définies en ces termes :

l'application de méthodes qui permettent la réflexion, l'observation, l'analyse, la synthèse, le raisonnement, le jugement, la recherche et la sélection de l'information, l'organisation de la pensée [...] des attitudes fondamentales qui favorisent les apprentissages tout au long de la vie : le goût d'apprendre, la curiosité, la rigueur, le sens de l'effort, la créativité, l'autonomie intellectuelle [...] des tâches qui sont nécessaires dans les nouvelles situations de travail par exemple, la recherche de la qualité, le goût du risque et de l'innovation, l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de situer son action individuelle dans un ensemble organisationnel plus vaste (MEQ, 1996, p. 19).

C'est à travers ces compétences dites *générales* que s'inscrit la préoccupation de développer chez l'élève des capacités qui lui permettront de faire face aux réalités de la société. De plus, l'axe du développement personnel est en quelque sorte réintroduit. En effet, c'est la première fois depuis le livre Orange (MEQ, 1979) que le bien-être physique et psychologique de l'élève semble reprendre une place de choix. En effet, il est question de proposer aux élèves des moyens afin d'adopter des attitudes afin d'être bien dans leur peau, d'être en santé, d'apprendre à se connaître, de développer des relations harmonieuses avec les autres et de faire preuve de persévérance dans leur vie personnelle ainsi que dans leur cheminement scolaire (MEQ, 1996).

Tout de même, le rapport suit la logique de centration sur le développement intellectuel avancée dans les documents précédents (Corbo, 1994; MEQ, 1977, 1979, 1992; Parent, 1963-1966). Pour ce faire, un des chantiers ciblés par la commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996) est de hausser le niveau culturel des programmes primaires et secondaires. Le but n'est pas de revenir aux apprentissages de base centrés sur la

finalité de savoir lire, écrire et compter, mais bien de développer la culture des élèves, associée à la formation d'êtres créatifs et de citoyens responsables (MEQ, 1996). Le développement global de l'élève, dans un objectif de préparation à la vie en société, passe donc par l'acquisition de compétences générales ainsi qu'une ouverture au monde de la culture.

Dernier grand rapport avant l'implantation des programmes par compétences, le rapport Inchauspé (1997) s'inscrit en continuité avec le rapport Corbo (1994) et celui de la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996). Le rapport spécifie que l'école doit être recentrée sur « l'essentiel », soit le développement progressif de l'autonomie intellectuelle, l'acquisition de savoirs de base essentiels et d'ordre méthodologique (Inchauspé, 1997). Les compétences dites générales proposées par la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996) prennent la forme de « compétences transversales » (Inchauspé, 1997).

1.1.3. Des compétences transversales intégrées au programme de formation

En annexe de son rapport, Inchauspé (1997) identifie quelques éléments à inclure dans le curriculum afin de mieux définir le contenu des compétences transversales, dont l'éducation à la citoyenneté, les compétences méthodologiques et les notions liées au développement personnel entre autres. Le rapport est clair : les compétences transversales sont des éléments essentiels dans la formation générale des élèves. C'est pourquoi il recommande que tous les enseignants reçoivent une formation afin de se les approprier (Inchauspé, 1997).

C'est donc en se basant sur ces trois rapports (Corbo, 1994; Inchauspé, 1997; MEQ, 1996) que le curriculum québécois sera revu et implanté à titre de Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Les compétences transversales intégrées au PFEQ sont de quatre ordres : les compétences intellectuelles, les compétences méthodologiques, les compétences liées à la socialisation et les compétences dans le domaine de la langue. Le programme rejoint une triple visée : « une formation globale et diversifiée, une formation à long terme et une formation ouverte sur le monde » (MEQ, 2001, p. 2). Poursuivant les buts que s'est donné l'ensemble des réformes jusqu'à maintenant, ce nouveau programme veut offrir aux élèves une formation générale ayant comme objectif de développer des citoyens responsables et prêts à assumer leurs rôles sociaux (MEQ, 2001). Une fois de plus, l'importance d'une formation globale est réitérée par le biais cette fois, du développement de compétences transversales qui sont directement associées à la mission première de l'école, celle de préparer l'élève à la vie en société : « elles constituent des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante » (MEQ, 2001, p. 7).

En 2010, le gouvernement se rétracte suite aux pressions des syndicats en enseignement qui se plaignent de la difficulté qu'éprouvent les enseignants à prendre en considération l'évaluation et le développement de ce type de compétence (Benessaïeh, 2010). Un décret est alors signé afin de réduire le nombre de compétences transversales dont la prise en compte est obligatoire, passant de neuf à quatre (*exercer son jugement critique, organiser son travail, savoir communiquer, coopérer*). Plus encore, seulement deux

d'entre elles doivent être évaluées. Cette pression provient non seulement des enseignants, mais aussi des parents qui désirent un retour à l'acquisition de connaissances plutôt que de compétences. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi d'examiner l'ensemble des neuf compétences; même si elles ne sont pas toutes soumises à l'évaluation, elles doivent tout de même être développées à travers l'ensemble des compétences disciplinaires, excluant la compétence *structurer son identité* qui, selon le CSÉ, fait plutôt partie des finalités de l'éducation (Marsolais et al., 2007). Comme nous avons jugé que cette dernière compétence comporte des composantes intéressantes pour notre objet de recherche comme l'*autonomie* et la *connaissance de soi*, nous avons choisi de la conserver dans notre guide d'entretien. L'appellation « compétence transversale » est par la suite mise de côté dans les écrits gouvernementaux de peur de soulever une fois de plus l'ire de la population et des syndicats en enseignement (Gué, 2015).

Tout récemment, le gouvernement semble vouloir donner un nouveau souffle au développement de ce type de compétence à l'école. En effet, dans sa nouvelle politique sur la réussite éducative (MEES, 2017), il identifie le développement de ce qu'il nomme maintenant les « compétences pour le XXI^e siècle » comme une priorité à intégrer dans les programmes scolaires.

[...] La nécessité de développer ces compétences a aussi été largement évoquée lors des consultations publiques sur la réussite éducative, tant par la population en général que les milieux éducatifs, et même par les milieux de la recherche, du travail et des affaires. Les compétences du XXI^e siècle présentent plusieurs similitudes avec les compétences transversales définies dans le Programme de formation de l'école québécoise de même qu'avec le curriculum de la formation générale des adultes et les compétences à acquérir tout au long du cheminement

en formation professionnelle. Cependant, dans un contexte où le monde qui nous entoure est en constante mutation, il nous faut aujourd'hui les réexaminer et envisager les meilleures façons de les intégrer dans les régimes pédagogiques, les grilles-matières et les programmes. Ces compétences touchent l'ensemble des jeunes et des adultes, à tout moment de leur vie (MEES, 2017, p. 45).

La question de l'intégration concrète de ce type de compétence dans les programmes scolaires, a été très peu discutée par les instances gouvernementales depuis le décret de 2010. Pourtant, la mention de l'importance de ces apprentissages lors des consultations publiques, démontre le désir de la population de dispenser aux élèves une formation plus orienté vers la préparation à la vie en société. La nouvelle politique éducative met de l'avant une nouvelle vision de la réussite éducative qui passe par le développement global et du plein potentiel de l'élève. Une des orientations ciblées pour en arriver à cet objectif est le développement de ces compétences dites « du XXI^e siècle » (MEES, 2017).

En résumé, le souci des politiques éducatives de dépasser la simple transmission des connaissances ne date pas d'hier. En effet, depuis le rapport Parent (1963-1966), l'idée d'offrir à l'élève une formation générale qui se préoccupe de son développement global dans le but de le préparer à la vie en société est omniprésente à travers les années. Cette idée a évolué constamment au fil des ans pour finalement se décliner en compétences transversales qui s'inscrivent maintenant à l'intérieur de « compétences pour le XXI^e siècle » comme le résume le Tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1

Évolution de l'idée de développement global à travers les écrits officiels

Dès 1963 , le rapport Parent introduit l'idée d'une formation plus globale inspirée du courant humaniste et qui prône une pédagogie dite active (Parent, 1963-1966).
En 1979 , le livre Orange réitère l'importance d'offrir à l'élève une formation globale d'inspiration humaniste afin de le préparer à la vie en société. De façon plus pragmatique, l'arrivée des programmes habiletés suggère un virage axé sur un développement plus intellectuel qu'humaniste (MEQ, 1979).
En 1994 , le rapport Corbo identifie les rôles que l'école doit assumer afin que les élèves développent les outils nécessaires à la vie au XXI ^e siècle. Afin de concrétiser ces rôles, six grands domaines d'apprentissage sont mis de l'avant dont les compétences méthodologiques qui sont ajoutées aux domaines disciplinaires (Corbo, 1994).
En 1996 , la Commission des États généraux sur l'éducation remplace le terme <i>compétence méthodologique</i> par <i>compétence générale</i> et insiste sur le fait qu'elles doivent être vues à travers toutes les disciplines. Il réintroduit l'axe du développement personnel peu discuté depuis le livre Orange (1979) (MEQ, 1996).
En 1997 , le rapport Inchauspé remplace le terme <i>compétence générale</i> par <i>compétence transversale</i> puisqu'elles traversent l'ensemble des disciplines. Il identifie quatre ordres de compétences : les compétences intellectuelles, les compétences méthodologiques, les compétences liées à la socialisation et les compétences dans le domaine de la langue (Inchauspé, 1997).
En 2001 , le nouveau curriculum intitulé « Programme de formation de l'école québécoise » fait son apparition. Les compétences sont divisées en deux grandes familles : les compétences disciplinaires et les compétences transversales. Concernant ces dernières, les auteurs du programme reprennent deux des quatre grands ordres suggérés par le rapport Inchauspé (1997). Les deux nouveaux ordres de compétences sont : d'ordre personnel et social ainsi que de l'ordre de la communication. À l'intérieur de ces quatre ordres, neuf compétences qui doivent être développées par les élèves sont précisées (MEQ, 2001).
En 2010 , À la suite de pressions de la population, le gouvernement signe un décret réduisant le nombre de compétences transversales à évaluer de neuf à quatre. De ces quatre, les enseignants sont tenus d'en évaluer obligatoirement deux au bulletin (Gué, 2015).
En 2017 , le gouvernement lance sa nouvelle politique sur la réussite éducative intitulée « le plaisir d'apprendre, la chance de réussir ». Au cœur de celle-ci se trouve l'axe du développement du plein potentiel de l'élève. C'est à l'intérieur de cet axe que s'inscrivent les compétences transversales qui prennent cette fois la forme de « compétences pour le XXI ^e siècle » (MEES, 2017).

Ainsi, le concept de compétences transversales s'inscrit dans une évolution terminologique qui s'échelonne sur plus de 50 ans. Les dernières pages ont contribué à

mettre en lumière toute l'importance qu'accordent différents écrits officiels au développement de compétences, d'habiletés, de capacités et d'attitudes qui permettent à l'enfant de se développer dans sa globalité afin de devenir un citoyen autonome critique et responsable.

1.2. Les perceptions du développement des compétences transversales en milieu scolaire

Les prochaines pages permettront de comprendre de quelle manière le développement des compétences transversales est perçu en milieu scolaire. En effet, nous allons traiter des perceptions de divers acteurs éducatifs à l'égard des compétences transversales.

1.2.1. Les perceptions des enseignants, des conseillers pédagogiques et des directions d'écoles

Un rapport de la table du renouveau pédagogique (MELS, 2006) dresse le bilan de l'application du PFEQ (MEQ, 2001) du côté de l'enseignement primaire. Celui-ci présente les données recueillies auprès d'enseignants du primaire, de conseillers pédagogiques et de directions d'école à l'égard de l'implantation du programme de formation (MEQ, 2001) ainsi que de ses effets sur la réussite des élèves. Il y est fait mention qu'une des orientations les plus difficiles à appliquer demeure celle d'amener les élèves à développer des compétences transversales. En effet, environ la moitié (54 %) des enseignants titulaires du primaire recensés (n = 2000) ne s'entendent pas sur une approche au sujet des compétences transversales. Certaines compétences comme *se donner des méthodes de travail efficaces, coopérer et communiquer de façon appropriée*

semblent bien ancrées dans les pratiques, mais plusieurs autres posent problème au niveau de l'évaluation et de la planification.

Il s'agit notamment de : *Résoudre des problèmes, exploiter l'information, mettre en œuvre sa pensée créatrice et exercer son jugement critique*. Le niveau de prise en compte moins élevé de ces dernières compétences, de type intellectuel, mérite particulièrement de s'y attarder, car leur développement a une incidence sur le développement des compétences disciplinaires chez l'élève (MELS, 2006, p. 121).

Pour leur part, les conseillers pédagogiques (n = 240) évaluent encore plus négativement le travail des enseignants, en particulier pour les compétences *exercer son jugement critique, structurer son identité et mettre en œuvre sa pensée créatrice* (MELS, 2006).

De plus, 47 % des directions d'écoles recensées (n = 646) répondent que les compétences transversales sont faiblement prises en compte dans leur école (MELS, 2006). Pour ce qui est des besoins de formation exprimés par les enseignants, 66 % disent avoir reçu une formation associée au développement des compétences transversales et 57 % souhaitent en recevoir d'autres. Également, 46 % des enseignants seulement jugent que l'équipe-école est en mesure de s'entendre sur une approche au sujet du développement de ces compétences. En résumé, le rapport conclut que les enseignants ne semblent pas avoir de difficultés à amener les élèves à acquérir des connaissances; par contre, le développement des compétences transversales leur paraît plus difficile (MELS, 2006).

À la demande du ministre, les recommandations de ce rapport ont conduit directement à la production par le CSÉ, d'un avis intitulé *soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation* (Marsolais et al., 2007). Ces

recommandations rappellent le lien explicite entre les finalités citoyennes et les compétences transversales du PFEQ;

Pour répondre aux préoccupations exprimées lors des États généraux de 1996, selon lesquelles l'école se concentrait trop exclusivement sur la transmission des savoirs disciplinaires et ne favorisait pas suffisamment le développement des capacités intellectuelles supérieures et des compétences méthodologiques, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum propose en 1997 d'inclure au curriculum des compétences transversales. Ce sont d'abord des préoccupations pour le développement de capacités intellectuelles supérieures et d'habiletés méthodologiques ainsi que pour le développement de capacités requises par la société et le monde du travail qui ont retenu l'attention. À ces préoccupations initiales ont été ajoutées des préoccupations pour le développement de compétences liées à la socialisation, lesquelles renvoient pour l'essentiel à la vie en société, ainsi que pour la maîtrise de la langue. (Marsolais *et al.*, 2007, p. 3)

La rédaction de cet avis est en réponse à une problématique soulevée par les enseignants ayant participé à l'enquête mentionnée précédemment (MELS, 2006); l'évaluation et la prise en considération du développement de ces compétences dans les situations d'enseignement sont ardues. Les enseignants se sentent peu outillés afin de faire vivre aux élèves des situations qui sollicitent ce type d'apprentissage (Marsolais *et al.*, 2007). Cet avis du CSÉ émet plusieurs conclusions et recommandations. En premier lieu, la compétence « structurer son identité » qui selon eux, relève plutôt d'une finalité de l'éducation, ne doit pas faire partie des compétences transversales. En deuxième lieu, il demande au ministre de l'Éducation de s'assurer que des mesures de formation et d'accompagnement soient mises en place afin de soutenir le personnel enseignant dans le suivi du développement et l'évaluation des compétences transversales, et ce, en collaboration avec les commissions scolaires. En troisième lieu, il recommande aux directions d'établissement de susciter et favoriser la participation de son personnel enseignant dans des activités de formation. En quatrième lieu, il invite le ministre à

susciter des initiatives de recherche et de développement afin de répertorier des stratégies et des pratiques permettant aux enseignants d'intégrer les compétences transversales dans leur pratique (Marsolais et *al.*, 2007). Pour conclure, l'avis du CSÉ énonce que « ... malgré les difficultés constatées concernant la prise en compte et l'évaluation des compétences transversales, le Conseil estime qu'il faut garder le cap et maintenir des exigences élevées au regard de leur appropriation et de leur mise en œuvre » (Marsolais et *al.*, 2007, p. 54).

1.2.2. La perception d'étudiants, de parents et d'élèves sur le développement des compétences transversales en milieu scolaire

Intéressée par le développement de ces compétences transversales évoquées dans les écrits officiels, Lafortune (2000) a fait une enquête auprès de ses étudiants (n = 171) au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire ainsi qu'au baccalauréat en adaptation scolaire afin de comprendre leurs perceptions à cet égard, au moment même où le PFEQ (MEQ, 2001) était sur le point d'être implanté. Les résultats de son enquête sont éloquentes : peu d'étudiants (4 % des répondants) ont souligné avoir développé à l'école des compétences d'ordre intellectuel comme *exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique et développer sa pensée créatrice* et seulement 5 % d'entre eux reconnaissent avoir fait des apprentissages leur permettant de *communiquer de façon efficace*. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que ces compétences transversales n'étaient pas définies avec précision dans les programmes ayant cours lors de la scolarisation obligatoire des participants.

En résumé, au cours des années qui ont suivi l'implantation du PFEQ (MEQ, 2001), de nombreuses recommandations, notamment celles émises par l'avis du CSÉ (Marsolais *et al.*, 2007), proposent de mieux former les enseignants au développement des compétences transversales des élèves. Ainsi les enseignants seraient plus en mesure d'intégrer ces compétences dans leur enseignement et le développement de ces mêmes compétences chez les élèves s'en trouverait amélioré.

Or, un projet d'envergure piloté par des chercheurs de l'Université Laval (Cyrenne, Smith, Harvey et Boisclair-Châteauvert, 2014) a analysé les retombées du renouveau pédagogique et par le fait même, l'intégration des compétences transversales chez les élèves. Cette recherche a précisément exploré la perception des parents et des élèves à l'égard du développement des compétences depuis l'avènement du PFEQ (MEQ, 2001). Les auteurs ont analysé les réponses de 2 650 parents à un questionnaire portant, entre autres, sur leurs perceptions des compétences transversales mobilisées par leurs enfants ainsi que les réponses de 2 503 élèves à un questionnaire portant sur la sollicitation de ces compétences par leurs enseignants. Ces chercheurs arrivent au constat « que pour l'heure, l'intégration des compétences transversales dans le curriculum enseigné n'a pas eu les retombées espérées chez les élèves, ou que ceux-ci n'en ont pas perçu les effets » (Cyrenne *et al.*, 2014, Annexe VII, p. 7).

Cette étude traitant des retombées du renouveau pédagogique sur le développement, entre autres, des compétences transversales émet un constat qui rejoint ceux des rapports, enquêtes et avis précédents : le développement de ce type de compétence,

malgré toute l'importance qu'on lui accorde, pose toujours problème dans la formation générale des élèves.

Le développement global et la formation de citoyens responsables, actifs et critiques relèvent d'un modèle pédagogique associé aux courants humanistes, critiques et citoyens (Vienneau, 2017). Or, selon Boutin (2004), plusieurs observateurs se questionnent à savoir si l'école régulière, par son approche orientée vers l'efficacité et l'obligation de résultat, peut vraiment cohabiter avec ces courants. Toujours selon Boutin (2004), cette situation crée un dilemme important chez les enseignants qui doivent décider s'ils préfèrent adopter une approche plus centrée sur l'efficacité et la performance qui relève plutôt du modèle industriel, ou encore à une approche pédagogique qui se concentre plutôt sur le développement de la personne dans sa globalité.

Il est donc possible que ce dilemme contribue aux difficultés associées à l'implantation d'une formation centrée sur le développement de citoyens responsables, participatifs et critiques, ce qui marque la finalité recherchée lorsqu'on traite de développement global. En effet, des enseignants peuvent choisir d'adhérer à des degrés différents à ces deux approches, ce qui peut poser des problèmes de constance et de cohérence en ce qui a trait aux moyens mis en place pour assurer le développement global de l'élève.

Bref, malgré un constant rappel au cours des 50 dernières années de l'importance de développer chez l'élève des compétences essentielles à son développement global ainsi que les précisions apportées dans le plus récent programme de formation, il semble que

l'école régulière éprouve toujours des difficultés à intégrer des enseignements qui portent précisément sur ce type de compétence.

Toutefois, en parallèle du réseau d'écoles régulières, des groupes de parents de partout au Québec militent en faveur de la création d'un réseau d'écoles publiques alternatives où l'on se préoccupe de manière beaucoup plus explicite du développement global de l'enfant. Les protagonistes associés au développement de ce réseau d'écoles alternatives semblent convaincus que l'école publique dite régulière n'assume pas la responsabilité de la formation globale de l'élève. Ces acteurs veulent une école qui se soucie d'un développement intégral de l'élève par le dépassement de l'apprentissage de contenus disciplinaires et qui lui permette de devenir un citoyen autonome, critique et responsable (RÉPAQ, 2014).

1.3. Le développement des compétences transversales à l'école publique alternative québécoise

La mission du RÉPAQ, déterminée en cohérence avec les recommandations du rapport Parent (Beaudry, 2001), poursuit le même but depuis sa fondation. En effet, le cofondateur de la première école publique alternative, Charles E. Caouette, soutient que dès sa conception, l'objectif premier de l'école alternative est le développement intégral de l'enfant par l'acquisition de qualités personnelles et sociales, mais particulièrement celles liées à l'autonomie et à la socialisation (Caouette, 1978).

La mise en place trop lente et peu concrète des finalités éducatives prescrites par le rapport Parent dans la pratique des écoles régulières est une motivation certaine à la création et au développement des écoles alternatives au Québec (Picard, 2012). Globalement, ces écoles réclament que la formation des jeunes s'attarde, non seulement à l'enseignement des contenus disciplinaires, mais à l'appropriation par l'élève de son processus d'apprentissage, au développement de son jugement critique et à son développement personnel et social (RÉPAQ, 2013), ce qui s'inscrit en cohérence avec le développement des compétences transversales précisées dans le curriculum actuel.

Encore aujourd'hui, l'intérêt pour ce type d'école est plus présent que jamais comme en témoigne l'article « Le boom de l'éducation alternative » paru dans *Le Devoir* (Champagne, 2015). De plus, selon Chénier (2015b), directeur des communications du RÉPAQ, dix nouvelles écoles alternatives ont vu le jour au Québec depuis l'implantation du programme de formation en 2001 et une vingtaine de groupes de parents militent en faveur de l'établissement de nouvelles écoles alternatives un peu partout sur le territoire québécois, de l'Abitibi à la Gaspésie. Dans une perspective optimiste, Chénier affirme que le réseau pourrait voir son nombre d'écoles augmenter de 60 % d'ici les prochaines années (Pion, 2016).

Dans ce réseau d'écoles particulières, certaines « conditions d'existence » sont associées au travail des enseignants à l'égard du développement global de l'élève (RÉPAQ, 2014). En effet, le cadre de référence du RÉPAQ est présenté sous la forme de 17 conditions d'existence qui guident les écoles et les éducateurs afin d'assurer une cohérence dans le

développement de la vision alternative. La première condition du référentiel (RÉPAQ, 2014), soit celle de créer à l'école *un milieu de vie créatif, responsable et ouvert sur le monde*, précise que « l'école alternative outille l'élève pour qu'il devienne un citoyen autonome, critique, responsable et engagé » (RÉPAQ, 2014, p. 10). Il s'agit d'une finalité qui s'apparente étroitement à celle que le MEQ associe au développement des compétences transversales, présentées comme des outils d'une grande importance pour vivre dans une société complexe, imprévisible et en constante évolution (MEQ, 2001). Plus récemment, la nouvelle politique sur la réussite éducative (MEES, 2017) souligne sa portée puisqu'elle intervient « bien au-delà de la diplomation et de la qualification en mettant au cœur de sa vision la nécessité de former des citoyennes et des citoyens prêts à relever les défis du 21^e siècle » (p.22). Les nouvelles orientations ministérielles semblent donc rejoindre la mission que se donne le RÉPAQ depuis maintenant 50 ans.

Outre ses conditions d'existence, l'école alternative se différencie des écoles régulières par la place prédominante qu'elle accorde à la pédagogie de projet et aux projets personnels de chacun de ses élèves. Le RÉPAQ favorise cette approche puisqu'elle « ... permet d'optimiser le développement global de l'enfant, tant au niveau cognitif, que moral, langagier, socioaffectif, psychomoteur et neurologique » (RÉPAQ, 2013, p. 1). Dans le même sens, Raby (2007) relève un certain consensus chez les chercheurs à l'effet que « l'apprentissage par projet est considéré par plusieurs comme le modèle d'enseignement par excellence pour favoriser le développement de compétences transversales chez l'élève » (p. 45).

Quoique l'école alternative ait suscité l'intérêt de certains chercheurs québécois (Bégin-Caouette, Angers, et Maghalaes-Grave, 2011; Houiller, Bombardier, et Dangleant, 2015; Pallascio et Beaudry, 2000) et ait été l'objet de recherches scientifiques (Arsenault, 2015; Bégin-Caouette et *al.*, 2011; Picard, 2012; Poulin, 2010; Sirois, 1997), il n'existe pas, à notre connaissance, de résultats de recherche concernant les retombées des orientations privilégiées par ces écoles (conditions d'existence et pédagogiques) sur le développement des compétences transversales des élèves. C'est dans ce contexte que se précise notre problématique.

1.4. La question de recherche

Depuis le rapport Parent en 1963, les gouvernements se sont donnés comme priorité de soutenir le développement des élèves dans leur globalité afin de faire face à une société complexe et en constante évolution. Prenant aujourd'hui la forme de compétences transversales d'ordre cognitif, méthodologique, personnel et social ainsi que de la communication, ce souci de développer chez les élèves des compétences autres que disciplinaires représente un défi pour l'école régulière qui semble éprouver des difficultés à articuler ce travail dans l'action. Considérant l'importance accordée au fil des dernières décennies au développement global et l'intégration de compétences transversales dans le PFEQ d'une part, et les finalités poursuivies par le RÉPAQ d'autre part, il nous paraît judicieux d'étudier le développement de ces compétences chez des élèves ayant fréquenté une école alternative québécoise. C'est en regard de ces considérations que nous formulons la question générale de recherche suivante : comment

se traduit le développement des compétences transversales chez des élèves ayant fréquenté une école du réseau des écoles publiques alternatives du Québec?

Dans le prochain chapitre, nous abordons les différents concepts clés de notre recherche afin de permettre une meilleure compréhension de la problématique exposée.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Afin de bien comprendre comment se traduit le développement des compétences transversales à l'école alternative, un approfondissement théorique est nécessaire. Dans le cadre de cette recherche, il sera donc question, en premier lieu, de comprendre comment sont apparues les compétences transversales dans le programme de formation. La mise en lumière de leur genèse va permettre, par la suite, de bien ancrer le concept de compétence et plus particulièrement celui de compétence transversale. En deuxième lieu, les écoles alternatives au Québec sont présentées et plus précisément en quoi la vision et les pratiques qu'elles proposent semblent pertinentes pour le développement des compétences transversales. Comme il s'agit d'une étude exploratoire sur un type de compétence peu traité par la recherche, le propos présenté dans cette section s'appuie en partie sur des écrits gouvernementaux. Ce travail de clarification conceptuelle conduira ensuite à formuler les objectifs de recherche.

2.1. Les origines des compétences transversales du PFEQ

Dans son avis sur le développement des compétences transversales (Marsolais et *al.*, 2007), le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) relève que quatre perspectives ont orienté leur définition : [1] la mise en valeur de capacités intellectuelles génériques de haut niveau, [2] la réflexion sur les capacités ou compétences durables pour toute la vie que l'expérience scolaire contribue à développer, [3] l'intérêt croissant pour la

« métacognition » et [4] la prise en compte de la psychologie du développement personnel.

Ainsi, la première perspective portant sur la mise en valeur de capacités intellectuelles génériques de hauts niveaux provient d'études effectuées dans les années 80 par le Centre d'animation et de recherche en éducation (CADRE) piloté par Laliberté (1984, 1987). Ces études ont pour buts de documenter tout ce qui s'est écrit sur la formation fondamentale aux États-Unis (1984) et en France (1987). Les auteurs, après avoir analysé les rapports américains, notent une convergence autour de plusieurs orientations et mesures proposées aux responsables de l'enseignement au secondaire entre autres :

[...] l'éducation de base ne doit pas viser uniquement la formation de l'esprit, mais favoriser le développement de toute la personne et la formation de citoyens éveillés aux problèmes de l'humanité, familiers avec le mode de gouvernement et l'organisation sociale de leur pays et capables de jouer un rôle actif dans leur milieu; [...] importance de développer le goût d'apprendre chez les élèves et de les équiper des outils nécessaires à un apprentissage continu tout au long de leur existence. (Laliberté, 1984, p. 94).

Plus encore, Laliberté (1987) fait état des écrits et rapports concernant le problème de la formation fondamentale dans le système scolaire français entre 1981 et 1986. Certains constats sont récurrents : les disciplines sont enseignées comme une simple série de connaissances à assimiler et leurs liens étroits avec l'action humaine et le monde dans lequel nous vivons sont souvent négligés (Laliberté, 1987). De plus, ce chercheur propose d'insister sur de nouvelles approches pédagogiques où les contenus auraient une perspective interdisciplinaire; « on recommande le recours à des pratiques pédagogiques qui incitent les élèves à se servir de leurs connaissances dans différents contextes et

situations : la pédagogie du projet est à cet égard riche de virtualités » (Laliberté, 1987, p. 285).

Finalement, Laliberté (1984, 1987) conclut que le développement d'une formation fondamentale ne peut se faire dans une perspective de transmission de connaissances. Il juge important de revoir les pratiques pédagogiques afin de proposer des situations d'apprentissage ancrées dans la vraie vie et de favoriser le développement de capacités qui formeront l'élève afin qu'il devienne un citoyen autonome, critique et responsable.

La seconde perspective, celle du développement de compétences durables pour toute la vie, s'appuie notamment sur des travaux américains de la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS) (Marsolais et al., 2007). Cette commission soutient que satisfaire les exigences du monde du travail demande des capacités d'initiative et de créativité (Grégoire et Ferland, 1996). Dans son cadre de référence, la commission énonce des fondements et des habiletés requises afin de contribuer activement au monde du travail. Les fondements prennent trois formes : [1] les habiletés de bases comme lire et écrire, [2] les habiletés intellectuelles comme créer, résoudre des problèmes et raisonner et [3] les comportements personnels comme être conscient d'une responsabilité et avoir de l'estime de soi.

Pour les habiletés requises qui sont d'ordre plus technique, la commission les regroupe en cinq domaines : [1] le domaine des ressources disponibles comme la capacité à gérer du temps, [2] le domaine des relations interpersonnelles comme la capacité à travailler en équipe, [3] le domaine de l'information comme la capacité d'acquérir et d'évaluer des

données, [4] le domaine des systèmes comme la capacité d'améliorer un système existant ou d'en concevoir de nouveaux et finalement, [5] le domaine de la technologie comme la capacité de choisir une technologie pertinente. Les travaux effectués autour de cette commission par l'équipe de Grégoire et Ferland (1996) permettent non seulement d'identifier des habiletés, des capacités ou encore des comportements qui contribuent à une éducation durable, mais soutiennent que l'intégration d'un tel type d'éducation dans le curriculum actuel est réaliste, voire essentielle.

La troisième perspective, soit l'intérêt croissant pour la métacognition, rejoint une des recommandations du rapport Inchauspé (1997) de prêter une attention particulière aux processus et aux stratégies d'apprentissage des élèves (Marsolais et *al.*, 2007). Ces stratégies métacognitives correspondent aux techniques et aux moyens qu'utilise l'élève afin de gérer et réguler ses stratégies d'apprentissage et ses stratégies cognitives (Boulet, Savoie-Zajc, et Chevrier, 1996). En ce sens, la volonté de former des citoyens autonomes et responsables ne peut se dissocier d'une formation métacognitive permettant à l'apprenant de gérer et réguler le travail cognitif qu'il effectue dans toute situation d'apprentissage, quelle qu'elle soit. Ce travail de régulation passe inévitablement par la mise en place de mécanismes d'autoévaluation :

Une personne compétente sait reconnaître et corriger ses erreurs. Cela ne se fait pas sans passer par une réflexion sur soi. L'autoévaluation est le meilleur moyen de prendre conscience de sa distance par rapport à l'objectif visé et, si nécessaire, de donner du sens à une remédiation. (De Vecchi, 2010, p. 127)

Bref, le développement des compétences transversales, fortement imprégné de la recherche sur la métacognition, comprend une dimension métacognitive où l'élève juge,

critique et évalue l'information qu'il perçoit ainsi que la démarche et les ressources qui lui ont permis d'y arriver. Il est ensuite encouragé à envisager ces démarches en créant de nouveaux moyens de procéder ou d'aborder une tâche (MEQ, 2001). Les compétences transversales sont donc intimement liées à la perception que l'élève a du processus d'apprentissage qu'il utilise afin de réaliser une tâche et de sa capacité à s'autoévaluer de façon réaliste.

Enfin la quatrième et dernière perspective, la prise en compte de la psychologie du développement personnel, provient directement de la définition du sens de l'éducation énoncée dans le Livre Orange (MEQ, 1979), soit celui de « permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen » (p. 29). *Structurer son identité* au primaire et *actualiser son potentiel* au secondaire sont considérées comme des compétences transversales qui s'associent au développement optimal de chacun des individus selon ses forces, ses intérêts et ses particularités. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2007) a jugé que cette compétence fait plutôt partie des finalités de l'éducation; elle n'est donc plus obligatoirement évaluée.

Comme nous avons pu le voir dans notre problématique ainsi que dans les derniers paragraphes, l'arrivée des compétences transversales dans le programme de formation est le fruit de plusieurs années de réflexions afin d'identifier les éléments essentiels à une formation générale qui se préoccupe du développement global de l'élève et le

prépare à sa vie de citoyen. Afin de bien comprendre comment s'articule une compétence et plus précisément les compétences transversales telles que décrites dans le PFEQ (MEQ, 2001), il nous paraît essentiel de mettre en lumière ce que rapportent les auteurs ayant traité de ces concepts.

2.2. Le concept de compétence en éducation

Le concept de compétence, qualifié par Crahay (2006) de caverne d'Ali Baba conceptuelle en rapport aux nombreuses définitions et à l'ambiguïté de plusieurs d'entre elles, n'est pas un concept simple à définir. Les travaux de Perrenoud (1997, 1998, 1999) sur le concept de compétence à l'école ont grandement inspiré les concepteurs du PFEQ (Boutin et Julien, 2000; MEQ, 2001). C'est de sa définition de compétence que s'inspire celle du ministère: « ce serait une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières » (Perrenoud, 1998, p. 6). D'autres chercheurs en éducation ont aussi travaillé sur la notion de compétence. Tardif (2006, p. 50) la définit « comme un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Pour leur part, Boutin et Julien (2000, p. 33) reconnaissent la compétence comme « un ensemble d'habiletés, de comportements et de connaissances qui peuvent être démontrés par l'élève et qui proviennent de conceptualisations explicites et préétablies des produits de l'apprentissage ». Un consensus semble émerger à l'effet qu'une compétence constitue beaucoup plus qu'une série de savoir-faire; elle implique aussi la mobilisation de ces savoir-faire dans une série définie de situations

complexes (De Vecchi, 2014). Afin de mieux comprendre les compétences transversales, nous croyons que la définition de Tardif (2006) correspond le mieux à notre objet de recherche puisque, comme nous le verrons dans la prochaine partie, la notion de « familles de situation » est très importante, ainsi que la complexité et la variété de ressources devant être mobilisées afin de pouvoir observer le développement d'un tel type de compétence.

2.3. La notion de compétence transversale

Pour Lafortune (2009) et De Vecchi (2010), outre les compétences purement disciplinaires, la plupart d'entre elles sont en fait transversales puisque la mobilisation d'un savoir-agir, fondé sur un ensemble de ressources, peut se faire à travers plusieurs disciplines. Cette vision s'oppose à celle de Rey qui soutient qu'en fait, une compétence peut être difficilement transversale puisque l'essence même de celle-ci repose sur le fait qu'elle doit être circonscrite dans une situation particulière. En effet, un élève peut être très habile à *résoudre des problèmes* dans le domaine des mathématiques, mais peu à l'aise avec le fait de *résoudre des problèmes* dans le domaine des sciences (Rey, 1996). La réflexion proposée par ces trois auteurs met en lumière la complexité associée à la définition du concept de *compétence transversale*. Dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), la nuance entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales se situe au niveau de la portée des situations qui contribuent à leur développement;

tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles ont toutefois ceci de particulier qu'elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal (MEQ, 2001, p. 12).

Cette définition sous-tend qu'une compétence disciplinaire par exemple *lire des textes variés* se mobilise de la même façon que la compétence transversale *exercer son jugement critique*. Pourtant, les travaux de Le Boterf (2000) et Rey (1996) indiquent que la mobilisation d'une compétence ne se fait que dans un contexte et une situation donnée. Ces différentes conceptions nous amènent à nous questionner à savoir, si les compétences transversales telles qu'énumérées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) sont véritablement des compétences au niveau conceptuel. De plus, il nous paraît primordial de voir à travers la littérature s'il existe des précisions sur les éléments qui constituent ce type de compétence. Finalement, nous croyons qu'en identifiant clairement ces constituants, il est possible que les enseignants aient plus de facilité à les intégrer dans leur enseignement.

2.3.1. Des modèles de développement des compétences transversales ailleurs dans le monde

Une étude longitudinale conduite par le *Network on Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific* (NEQMAP) (Care et Luo, 2016), qui s'est échelonné de 2011 à 2016, s'est penchée sur l'évaluation des compétences transversales dans tous les milieux scolaires. Reconnaissant l'importance du développement de ces compétences dans le contexte

mondial actuel, l'étude explore et identifie les méthodes d'évaluation de ces compétences pour tous les pays impliqués. Pour ce faire, ils ont fait le point sur tous les termes utilisés pour nommer les compétences transversales :

« Compétences pour le XXI^e siècle » en Malaisie, « compétences de vie » en Thaïlande, « compétences génériques » et « valeurs et attitudes » à Hong Kong [Chine] et « joie de vivre au Japon ». En Inde, le *Central Board of Secondary Education* (CBSE), le plus grand conseil en Inde utilise des appellations telles que « compétences de vie » « compétences cocurriculaires », « attitudes » et « valeurs » pour représenter les « compétences transversales » [traduction libre] (Yoko, 2015, p. 16)

Une fois de plus, on peut observer que pour un même concept, des termes différents sont utilisés ce qui vient renforcer notre idée que l'on peut difficilement associer un terme unique à ce type de compétence. Plutôt que de donner une définition standard à ce concept hautement polysémique, Care et Luo (2016) ont plutôt opté pour un regroupement de domaines en y incluant les différentes capacités, habiletés, valeurs et attitudes recensées à travers les multiples systèmes éducatifs. Le Tableau 2 ci-dessous présente le modèle *Education Research Institutes Networks in the Asia-Pacific* (ERI-Net) proposé par Care et Luo (2016, p. 4)

Tableau 2

Les compétences transversales du modèle ERI-Net

Domaines	Exemples d'habiletés, capacités, valeurs et attitudes
Jugement critique et pensée créative	Créativité; entrepreneuriat; débrouillardise; habileté de mise en application; pensée réflexive; prise de décision raisonnée
Habiletés interpersonnelles	Communication; organisation; travail d'équipe; collaboration; sociabilité; collégialité; empathie; compassion

Les compétences transversales du modèle ERI-Net (suite)

Habiletés intrapersonnelles	Autodiscipline; apprendre par soi-même; flexibilité et capacité d'adaptation; connaissance de soi; persévérance; motivation personnelle; compassion; intégrité; respect de soi-même
Citoyenneté mondiale	Conscience; tolérance; ouverture; responsabilisation; respect pour la diversité; compréhension éthique; compréhension interculturelle; aptitude à résoudre des conflits; participation démocratique; résolution de problème; respect pour l'environnement; identité nationale; sentiment d'appartenance
Éducation aux médias et à l'information	Aptitude à obtenir et analyser de l'information par les technologies de l'information et de la communication (TIC); aptitude à évaluer de façon critique l'information, le contenu de médias; utilisation éthique des TIC
Autres	Santé physique; valeurs religieuses

Source : [Traduction libre] (Care et Luo, 2016, p. 4)

En comparaison avec celui du PFEQ, ce modèle offre, selon nous, des exemples plus précis de ce qui est attendu pour chacun des domaines. Le fait d'ajouter aux compétences et aux capacités des attitudes et des valeurs nous paraît donc judicieux afin de reconnaître chez les élèves les manifestations de ces compétences.

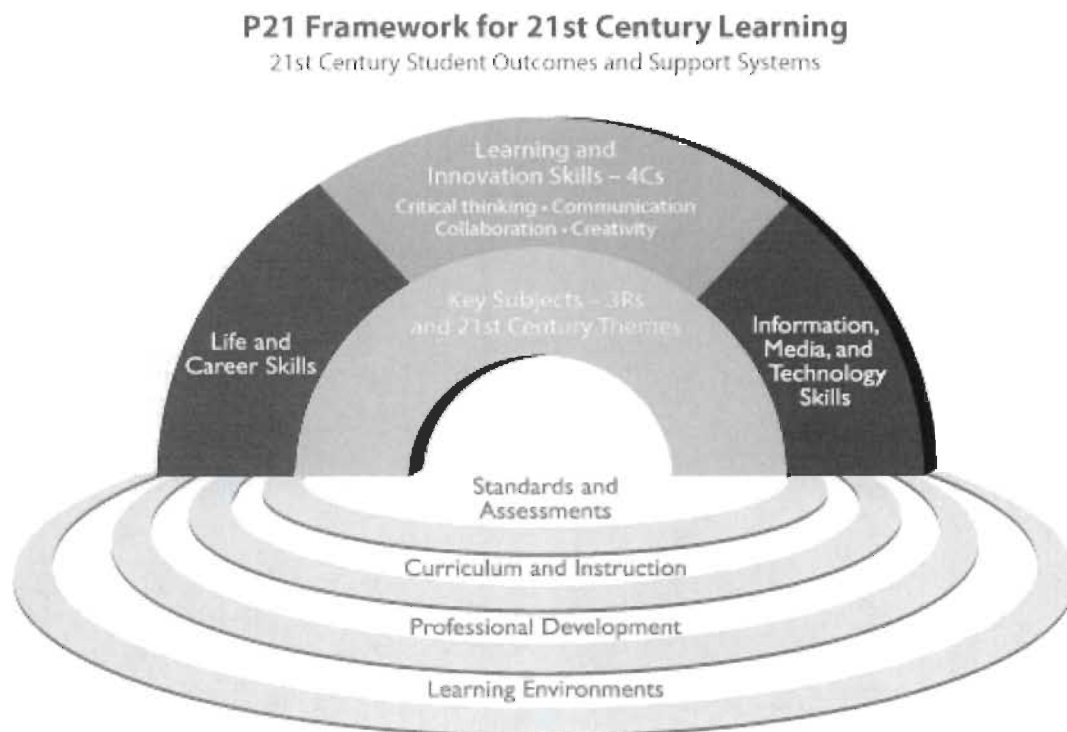
Une des recommandations de cette étude est que les politiques éducatives fassent en sorte que ces compétences soient incluses dans les enseignements quotidiens et soient l'objet d'évaluations rigoureuses. Pour ce faire, il est primordial de mettre en place des stratégies qui ont fait leurs preuves et pour cela, l'utilisation des connaissances issues de la recherche est essentielle (Care et Luo, 2016). En effet, les auteurs de cette étude mentionnent que plus de connaissances sur le sujet doivent être produites afin de voir dans quels contextes ces habiletés, capacités, attitudes et valeurs se développent. De

plus, il est fortement recommandé que les enseignants en service et en formation initiale soient préparés au développement de ces compétences (Care et Luo, 2016).

Lorsqu'il est question de modèle de développement de compétences transversales ou de compétences pour le XXI^e siècle, on ne peut occulter celui du *Partnership for 21st Century Skills* (P21). Ce regroupement de membres du milieu des affaires, de leaders en éducation ainsi que de membres du département d'éducation du gouvernement des États-Unis travaille depuis 2002 afin de mettre sur pied un cadre de développement de compétences jugées essentielles pour la vie au XXI^e siècle. Supporté par de grandes entreprises telles que Dell, Cisco, Apple, et Warner entre autres, il définit et promeut des pistes de développement pour les milieux scolaires. On y retrouve plusieurs similitudes avec les modèles vus précédemment. En effet, comme le modèle québécois, il intègre ces compétences à travers les différents curriculums (P21, 2015) et divise celles-ci en quatre grandes familles. La première représente les cinq thématiques reliées aux compétences pour le XXI^e siècle qui doivent être vues à travers les disciplines de base (conscience globale, économie, finance, affaire et connaissances en matière civique, environnementale et de santé). La deuxième s'intitule *Learning and Innovation Skills* et inclut la créativité et l'innovation, la pensée critique et la résolution de problème, la communication ainsi que la collaboration. La troisième famille est liée aux technologies de l'information et de la communication incluant l'utilisation de façon critique des informations provenant des différents médias d'une part et d'habiletés fonctionnelles concernant les différentes technologies de l'information d'autre part; la quatrième et dernière famille se nomme *Life and Career Skills*. Celle-ci correspond aux habiletés

jugées nécessaires pour la préparation à la vie de citoyen et au marché du travail. Elle inclut la capacité d'adaptation et de flexibilité, l'esprit d'initiative et d'autonomie, des habiletés sociales et interculturelles, la productivité et la reddition de compte ainsi que le leadership et la responsabilité. La figure 1 ci-dessous illustre le modèle mis de l'avant par le P21 (2015) qui inclut les quatre grandes familles présentées précédemment ainsi que des moyens proposés afin de les mettre en œuvre.

Figure 1

Le modèle du P21

© 2007 Partnership for 21st Century Learning (P21)
www.P21.org/Framework

Source : repéré à <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

La figure 1 représente le modèle du P21. L'arche du haut constitue les finalités du programme, ce qui doit être vu par l'élève, tandis que les vagues du bas représentent les moyens à utiliser pour y parvenir. Il est précisé dans le document définissant le cadre (P21, 2015) que pour réussir à développer ces compétences, les évaluations, le curriculum et l'instruction, le développement professionnel des enseignants (par le biais de formations sur l'inclusion des pratiques favorisant le développement de ces compétences en classe) ainsi que l'environnement d'apprentissage doivent être en cohérence.

Bref, parmi tous les auteurs recensés, un constat émerge permettant de définir une compétence transversale comme étant un ensemble de ressources (attitudes, valeurs, capacités et habiletés) qui se mobilisent naturellement par l'élève dans plusieurs familles de situations (Allal, 2002; Care et Luo, 2016; Cinque, 2016; De Vecchi, 2010; Rey, 1996; P21, 2015; Yoko, 2015). En juxtaposant les compétences transversales du PFEQ (MEQ, 2001) à celles proposées par les modèles de Care et Luo (2016) et du P21 (2015), il est possible d'observer un certain consensus sur les éléments qui doivent être développés chez les élèves comme le compare le Tableau 3 ci-dessous :

Tableau 3

Les compétences transversales selon trois modèles de développement

Modèle du PFEQ (MEQ, 2001)	Modèle ERI-Net (Care et Luo, 2016)	Modèle du P2 (P21, 2015)
Quatre ordres de compétences transversales	Six domaines de compétences transversales	Quatre familles de compétences
1. Intellectuel : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice	1. Jugement critique et pensée créative : Créativité; entrepreneuriat; débrouillardise; habileté de mise en application; pensée réflexive; prise de décision raisonnée	1. Apprentissage et innovation : Créativité et innovation; pensée critique et résolution de problème; communication et collaboration
2. Méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication	2. Éducation aux médias et à l'information : Aptitude à obtenir et analyser de l'information par les TIC; aptitude à évaluer de façon critique l'information, le contenu de médias; utilisation éthique des TIC	2. Technologies de l'information et de la communication : Utilisation critique de l'information provenant des médias; création de contenus médias; utilisation efficace des technologies de l'information et de la communication
3. Personnel et social : structurer son identité; coopérer	3. Autres : santé physique; valeurs religieuses	3. Vie et carrière : Flexibilité et capacité d'adaptation; esprit d'initiative et autonomie; habiletés sociales; coopération et interculturelisme; gestion de projet et production de résultats, leadership et responsabilisation

Les compétences transversales selon trois modèles de développement (suite)

Modèle du PFEQ (MEQ, 2001)	Modèle ERI-Net (Care et Luo, 2016)	Modèle du P2 (P21, 2015)
Quatre ordres de compétences transversales	Six domaines de compétences transversales	Quatre familles de compétences
4. Communication : communiquer de façon appropriée	4. Habiletés intrapersonnelles : Autodiscipline; apprendre par soi-même; flexibilité et capacité d'adaptation; connaissance de soi; persévérance; motivation personnelle; compassion; intégrité; respect de soi-même	4. Thématiques interdisciplinaires du XXI^e siècle : Conscience globale; finance; économie, entrepreneuriat; citoyenneté; santé et habitudes de vies; conscience environnementale
	5. Habiletés interpersonnelles : Communication; organisation; travail d'équipe; collaboration; sociabilité; collégialité; empathie; compassion	
	6. Citoyenneté mondiale : Conscience; tolérance; ouverture; responsabilisation; respect pour la diversité; compréhension éthique; compréhension interculturelle; aptitude à résoudre des conflits; participation démocratique; résolution de problème; respect pour l'environnement; identité nationale; sentiment d'appartenance	

Cette recension d'écrit a aussi permis de réaliser trois constats. Premièrement, il est difficile de retenir un seul et même terme pour désigner les compétences transversales.

En effet, afin d'assurer leur développement, il faut définir précisément le contenu des différents ordres ou familles de compétence en identifiant clairement les capacités, valeurs, attitudes et habiletés que l'on désire développer chez les élèves. Deuxièmement, les instances éducatives doivent fournir de la formation aux enseignants afin de reconnaître les situations pédagogiques permettant le développement de ces compétences. Finalement, des méthodes d'évaluations spécifiques doivent être mises en œuvre afin de permettre aux enseignants de vérifier leur niveau d'intégration. La problématique entourant l'évaluation de ce type de compétence a été soulevée non seulement par la table du renouveau pédagogique (MELS, 2006), mais aussi par l'étude de la NEQMAP (Care et Luo, 2016). De ce fait, il nous apparaît pertinent de voir les pistes que suggère la recherche afin de mieux comprendre comment s'évalue ce type de compétence.

2.3.2. L'évaluation d'une compétence transversale

Scallon (2007) soutient qu'une compétence, afin d'être évaluée, doit être envisagée dans une situation concrète et encore mieux, dans plusieurs situations d'une même famille. Mais qu'en est-il des compétences transversales? Comment peut-on évaluer chez des élèves, des compétences aussi complexes qu'*exercer son jugement critique* ou encore *faire preuve de créativité*? Robinson (2011) stipule que ce type de compétence peut se manifester de plusieurs façons, chez n'importe quel élève, et ce, dans n'importe quels contextes. En se basant sur ce postulat, comment faire pour les évaluer? Les deux cadres théoriques vus précédemment (Care et Luo, 2016; P21, 2015) proposent des pistes pour

les éducateurs et instances décisionnelles qui désirent mettre en place des modalités ainsi que des situations d'évaluation. Les auteurs des deux modèles, quoique géographiquement distants, témoignent d'une vision commune des méthodes d'évaluations pertinentes. Tout d'abord, il est clair pour les auteurs que ce type de compétence ne peut s'évaluer à partir de tests standardisés (Care et Luo, 2016; P21, 2015). Les éléments pertinents servant à l'évaluation se retrouvent dans le processus qu'utilise l'élève afin de réaliser une tâche complexe et authentique. En effet, selon ces deux visions, l'acquisition d'une compétence transversale ne peut se faire à l'aide de questions fermées ou de situations trop dirigées par l'enseignant. Les questions ouvertes (Care et Luo, 2016), les situations problématiques authentiques (P21, 2015), les projets qui nécessitent une recherche, l'autoévaluation et le portfolio (De Vecchi, 2014) semblent être des moyens efficaces de vérifier la progression des compétences transversales.

Dans le PFEQ, les compétences sont dites transversales « en raison de leur caractère générique, en raison du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage » (MEQ, 2001, p. 12). Nous reconnaissons dans cette définition l'influence des travaux de Laliberté (1984, 1987) sur l'importance de l'interdisciplinarité. Comme il le souligne, pour que l'élève développe des compétences transversales, il doit apprendre à transposer les connaissances acquises et les compétences ou capacités développées dans plusieurs disciplines et situations différentes. Pour ce faire, il doit être capable de juger, critiquer et évaluer non seulement l'information qu'il perçoit, mais aussi le processus qui le conduit à utiliser cette

information. En ce sens, Rey (2014) reconnaît le processus d'interprétation des situations ou des tâches comme le moment décisif de l'évaluation de la compétence. Une grande part de cette évaluation se fait donc dans les dialogues, les échanges entre élèves et enseignants (De Vecchi, 2010). De ce fait, l'accès à ces dialogues peut notamment se faire par la discussion sur les perceptions des différents acteurs prenant part à l'évaluation.

Les perceptions sont définies par Huot (2013), comme étant

la transformation en représentations mentales donnant du sens aux objets extérieurs à la personne, intériorisée par les sens, la prise de conscience, les valeurs, et la culture. Dans cette définition le terme « objet » est utilisé dans son sens le plus large et réfère aux choses, aux autres personnes, aux situations (p. 79).

Comme les compétences transversales font référence à plusieurs éléments intrinsèques et extrinsèques à la personne, cette définition représente bien le genre de discours recherché pour l'évaluation du sens que peuvent prendre les compétences transversales.

Une des raisons qui peut expliquer les problèmes qu'éprouvent les enseignants à développer chez les élèves des compétences transversales (Cyrenne et *al.*, 2014; MELS, 2006) est le fait qu'ils soient pris au piège par la forte demande de reddition de compte du système actuel (De Vecchi, 2010). Tel que mentionné précédemment, le développement de ce type de compétence nécessite l'adoption d'une pédagogie où l'élève est fortement impliqué dans son processus d'apprentissage :

(...) les pédagogies modernes nécessitent l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage et la mise en place d'une différenciation et d'une individualisation des parcours dont le but viserait, entre autres, cette prise d'autonomie. Mais, depuis peu, face à cette fameuse obligation de résultat qui leur est imposée, beaucoup de maîtres ont tendance à se réfugier derrière une

approche normative et font entrer l'élève dans un processus passif qui l'enferme dans un rôle de patient (De Vecchi, 2010, p. 127).

Selon cet auteur, le développement de l'autonomie de l'élève est un des facteurs les plus importants afin d'arriver à construire chez lui des ressources qui mènent à l'intégration de compétences transversales. Cette autonomie se développe chez l'apprenant dans la relation avec sa capacité à élaborer et à mener des projets personnels qui ne sont pas nécessairement initiés par l'enseignant (De Vecchi, 2010).

Certains éléments énumérés précédemment comme le développement de l'autonomie et l'approche par projet entre autres, sont en concordance avec la vision de l'éducation d'un regroupement d'écoles québécoises qui, depuis les années 1960, semble faire du développement de ce type de compétence, une priorité. Dans la prochaine partie, nous abordons en quoi la vision et les pratiques éducatives du réseau des écoles publiques alternatives du Québec sont en cohérence avec les caractéristiques des compétences transversales et la manière avec laquelle elles peuvent se développer.

2.4. Le réseau des écoles publiques alternatives du Québec

C'est de retour d'un séjour en France, auprès de Célestin Freinet, que Colette Noël créa la première école à pédagogie active au Québec en 1955 (Picard, 2012). Plus tard en 1974, la première école publique dite *alternative* voit le jour en sol québécois. Née de la collaboration entre Denise Gaudet et Charles E. Caouette, professeurs à l'Université de Montréal, l'école-recherche Jonathan ouvre ses portes. Les travaux de Caouette et Noël ont par la suite contribué à établir les bases de la première association d'écoles

alternatives au Québec, le « GOÉLAND », qui deviendra en 2006 le RÉPAQ. Le réseau, tout comme le rapport Parent (1963-1966), puise ses fondements dans la pédagogie humaniste (Vienneau, 2017). Deux ans après la création du réseau, celui-ci se dote d'un référentiel (Grenier, 2008) où sont énoncées les valeurs et les balises pour le choix des stratégies pédagogiques :

Valeurs	Balises pour le choix des stratégies pédagogiques
Responsabilité	Respect du rythme d'apprentissage de l'élève
Coopération	Coéducation de l'élève
Autonomie	Développement de l'autodétermination de l'élève
Respect	Définition particulière de la réussite de l'élève ⁴
Engagement	Priorité au projet personnel de l'élève
Démocratie	
Innovation	

Ce référentiel permet aux membres du réseau de se doter d'une vision commune de l'éducation et met aussi la table pour son plus récent écrit intitulé « l'école alternative québécoise, ses conditions pour naître et se développer » (RÉPAQ, 2014). Ce nouveau document met de l'avant une réflexion qui s'échelonne de 2009 à 2013 entre les écoles du réseau afin de clarifier ce qui constitue l'essence d'une école alternative du RÉPAQ. En se basant sur les écrits des grands auteurs du courant humaniste, il souligne que 17 conditions doivent être respectées afin de mettre en œuvre la vision du réseau (RÉPAQ, 2014). Plusieurs éléments soulevés à travers ces conditions attribuent une grande place à des situations de développement de l'enfant qui semblent correspondre aux attentes associées au développement des compétences transversales. Tout d'abord,

⁴ La notion de réussite à l'intérieur du réseau des écoles publiques alternatives du Québec est définie par le développement optimal des compétences de chaque élève en fonction de son propre potentiel et non par l'atteinte d'une norme externe à l'élève ou d'une réussite exclusivement scolaire (Grenier, 2008 p.9).

la première condition intitulée « un milieu de vie créatif, responsable et ouvert sur le monde » teinte les 16 autres conditions et indique l'objectif premier du réseau : « l'école publique alternative outille l'élève pour qu'il devienne un citoyen autonome, critique, responsable et engagé » (RÉPAQ, 2014, p. 11). Dans cette optique, il est souligné que la communauté éducative entourant l'élève doit porter une attention particulière au développement de l'esprit critique ainsi qu'à la coopération et l'interdépendance (RÉPAQ, 2014). Parmi les autres conditions, certaines semblent propices au développement des compétences transversales comme celles de placer l'élève au centre de sa démarche d'apprentissage, d'effectuer une évaluation multipartite continue et rigoureuse, de favoriser une relation enseignant-élève empreinte de réciprocité, de s'inscrire à des formations continues pour les enseignants et la direction, d'avoir un souci pour le développement et l'innovation pédagogique et finalement, d'assurer une cohésion et une cohérence en ce qui a trait aux valeurs alternatives (RÉPAQ, 2013). Selon l'étude de Bégin-Caouette et *al.* (2011, p. 9) ces valeurs diffèrent des enseignants en milieu régulier :

ils [les enseignants en milieu alternatif] apprécient davantage que l'élève soit autonome dans sa façon d'apprendre (liberté), participe aux décisions et émette son opinion (participation). Les résultats font aussi ressortir que les enseignants des écoles régulières valorisent davantage le fait que l'élève évolue dans un milieu structuré qui assure sa réussite (sécurité).

Il est donc possible de penser que les valeurs éducatives des enseignants du réseau auront des retombées sur le développement de certaines compétences transversales puisque l'autonomie et la participation font partie des composantes de plusieurs d'entre elles.

Bref, ces conditions semblent être des éléments pertinents en ce qui a trait au développement des compétences transversales puisqu'elles sont reconnues par le réseau comme étant essentielles au développement global de l'élève (RÉPAQ, 2014). En plus de ces conditions, la pédagogie de projet privilégiée par ces écoles apparaît comme étant susceptible de contribuer au développement des compétences transversales (Lafortune, 2009; Raby, 2007). Un approfondissement théorique sur ce concept de pédagogie de projet permettra de mieux comprendre son lien explicite avec le développement des compétences transversales.

Déjà en 1978, Caouette cible le projet personnel des enfants comme le point de départ de la construction de l'environnement de son projet éducatif (Caouette, 1978). Aujourd'hui, le modèle d'Angers et Bouchard (1993) est généralement celui utilisé dans les écoles alternatives du Québec (RÉPAQ, 2014) pour la mise en œuvre de cette approche pédagogique qui peut aussi se vivre de façon collective. Le fait d'exploiter une pédagogie de projet peut être un facteur contribuant au développement des compétences transversales de l'élève. En effet, plusieurs auteurs (Angers et Bouchard, 1993; Arpin et Capra, 2001; Lafortune, 2009; Proulx, 2004; Raby, 2007; Robillard, 1994) soulèvent qu'elle permet de développer chez les élèves des habiletés reliées à l'exploitation de l'information, à la résolution de problèmes et aux méthodes de travail efficaces, des domaines qui relèvent des compétences transversales précisées dans le PFEQ (MEQ, 2001).

Guay (2002) relève environ 10 modèles québécois de pédagogie de projet. Peu importe le modèle, l'élève doit suivre une démarche rigoureuse constituée de plusieurs étapes

(Maheux-Latendresse, 2012). Legendre (2005), en reprenant les travaux de Guay (2002), distingue quatre phases communes à chaque modèle : [1] définition, [2] planification, [3] réalisation ainsi que [4] communication et évaluation. La définition est associée au choix du champ d'études; l'élève détermine le thème intégrateur de son projet, ce qui peut se réaliser à l'aide d'un remue-méninge ou encore d'une carte d'exploration. La planification consiste à préciser le but du projet, les concepts s'y rattachant ainsi que des ressources matérielles et humaines disponibles pour trouver des réponses à ses questions. L'étape de la réalisation correspond à l'attribution des rôles de chacun des membres de l'équipe, à la production de l'échéancier et à la collecte de données. Finalement, l'élève ou l'équipe bâtit une présentation qui met en lumière les résultats de la recherche et ce qu'ils en dégagent. Un retour réflexif sur la démarche et l'identification des améliorations possibles pour mener un projet à terme sont ensuite effectués.

Proulx (2004) reconnaît quatre avantages à la pédagogie de projet en milieu scolaire : [1] elle accroît la motivation scolaire, [2] elle développe des habiletés à la résolution de problèmes, [3] elle soutient l'autonomie et le sens des responsabilités et [4] elle prépare à la conduite ultérieure de projets sociaux. Pour cet auteur, l'exploitation d'une pédagogie de projet peut aider l'élève à développer des outils qui l'aideront dans son rôle de futur citoyen. Selon lui, la vie sociale actuelle s'organise de plus en plus en mode projet et à tout moment, l'individu a à en entreprendre ou à en réaliser (Proulx, 2004). Finalement, la recherche de Holmes (2012) sur les effets de l'approche par projet sur le développement des compétences pour le XXI^e siècle (basé sur le modèle du P21 vu

précédemment) est sans équivoque : l'approche par projet contribue fortement au développement de ce type de compétence.

Lafortune (2009) traite d'un lien direct entre la pédagogie de projet et le développement des compétences transversales. En se basant sur les travaux de Le Boterf (2000) sur le concept de compétence, elle souligne qu'une personne compétente doit être en mesure de développer des capacités, des habitudes et des attitudes transposables dans plusieurs situations (Lafortune, 2009). Le développement de ces dernières peut être favorisé par une pédagogie de projet dans la mesure où les élèves choisissent, réalisent et expliquent par la suite leur projet. Un retour sur les apprentissages doit aussi être effectué lors de la présentation du résultat de leur projet (Lafortune, 2009). En citant Rey (1996), Lafortune (2009) mentionne que l'intentionnalité est primordiale pour le développement des compétences transversales. Les enseignants doivent donc avoir l'intention de développer chez les élèves ce type de compétence.

Bref, les auteurs mentionnés précédemment semblent unanimes sur le fait qu'une pédagogie de projet peut aider l'élève à se développer dans sa globalité afin d'être bien préparé à son rôle de citoyen. En effet, cette approche demande à l'élève une constante réflexion sur les ressources internes et externes à mobiliser afin de réussir à mener son projet à terme.

Ainsi, nous constatons que la pédagogie de projet sollicite des compétences qui s'apparentent grandement aux compétences transversales du PFEQ (MEQ, 2001) comme *exploiter l'information, exercer son jugement critique, exploiter les technologies*

de l'information, coopérer, communiquer de façon appropriée, se donner des méthodes de travail efficaces et résoudre des problèmes, compétences qui font l'objet de notre investigation.

2.5. Les objectifs de recherche

Considérant les difficultés associées au développement des compétences transversales dans les écoles publiques régulières d'une part, et les conditions d'existence et pédagogiques du RÉPAQ qui semblent soutenir leur développement, notre recherche poursuit deux objectifs :

Objectif no 1 : Décrire et analyser le sens des compétences transversales et les éléments contribuant à leur développement tels que perçus par des élèves ayant fréquenté une école alternative au primaire ;

Objectif no 2 : Décrire et analyser les éléments de pratique en milieu alternatif primaire qui contribuent au développement des compétences transversales des élèves, tels que perçus par des parents et des enseignantes.

Dans la prochaine section, il sera question d'expliquer et justifier nos choix méthodologiques afin d'en arriver à répondre à notre question et nos objectifs de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Notre démarche de recherche se veut exploratoire puisque, à notre connaissance, il n'existe aucune étude qui s'intéresse au développement des compétences transversales des élèves provenant de milieux alternatifs au Québec. En effet, mis à part l'étude de Bégin-Caouette et *al.* (2011) qui compare les valeurs des enseignants d'écoles régulières à ceux œuvrant au sein d'écoles alternatives, les études recensées dans notre travail se sont plutôt concentrées sur les aspects structurants d'une école alternative comme sa gestion (Picard, 2012) ou sa mise en place (Arsenault, 2015). Notre recherche se concentre plutôt sur le développement des compétences transversales des élèves en milieu alternatif. Afin d'étudier la question en profondeur, nous avons choisi une posture de recherche qualitative de type interprétatif. Dans ce chapitre, nous allons expliquer et justifier le choix du type de recherche, des modalités de recrutement, des outils méthodologiques ainsi que celui de la technique d'analyse.

3.1. Le choix d'une recherche qualitative de type interprétatif

Selon Savoie-Zajc (2011), une recherche s'articule autour de quatre grandes questions : Pourquoi faire une recherche? Que faire dans une recherche? Comment faire une recherche? Et quels sont les résultats d'une recherche? La troisième question représente la partie méthodologique et constitue l'objet du présent chapitre. Le choix du type de méthodologie dépend de ce que le chercheur cherche à savoir. Ce qui nous intéresse

dans le cadre de notre recherche, c'est de recueillir le sens que donnent les différents participants aux expériences qu'ils ont vécues à l'école alternative en lien avec le développement des compétences transversales et pour ce faire, une démarche de type qualitative/interprétative semble la plus appropriée (Paquay, Crahay, et De Ketele, 2010). Pour Paillé et Mucchielli (2016), cette approche est aussi définie par le processus de collecte de données qui est effectué selon une logique « proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages » (p. 13). Ce type de démarche sollicite les capacités intellectuelles du chercheur qui, lors de l'analyse, doit chercher à comprendre et à interpréter des expériences ainsi que des pratiques. La décision de procéder à une recherche qualitative est aussi intimement liée à nos objectifs de recherche :

(...) pour les chercheurs en éducation qui sont confrontés aux processus de changement des activités d'enseignement, il est nécessaire de développer des méthodes par lesquelles il est possible de décrire et analyser comment et dans quelle mesure le sens est impliqué et créé. Les approches qualitatives sont à ce propos plus appropriées que les approches quantitatives. (Paquay et *al.*, 2010, p. 60)

Afin de décrire le sens donné par les participants aux compétences transversales ainsi qu'aux pratiques favorisant leur développement, il nous paraît primordial de rester le plus près possible de leurs perceptions. Ce processus débute par le lien que le chercheur doit créer avec ses participants lors de la collecte de données. Celui-ci se doit d'être attentif, à l'écoute de ceux-ci en adoptant une attitude empathique et en laissant ses propres appréhensions de côté pour se concentrer sur le discours des participants (Paquay et *al.*, 2010). Cette démarche mentale du chercheur a pour objectif d'extraire dans leurs discours le sens qu'ils donnent à leurs expériences (Paillé et Mucchielli, 2016; Savoie-Zajc, 2011).

Cette recherche de sens est intimement liée au courant interprétatif qui avance l'idée que les sciences humaines se préoccupent surtout de comprendre les situations humaines et sociales (Savoie-Zajc, 2011). Pour Savoie-Zajc (2011), s'inscrire dans ce courant démontre l'intérêt du chercheur pour la compréhension du sens qu'une personne donne à son expérience. Entrer dans une démarche qualitative/interprétative en éducation, c'est aussi, toujours selon cette auteure, faciliter l'accès aux résultats et aux connaissances produites par la recherche et agir de façon interactive avec les participants. En effet, ce type de démarche se fonde à la réalité des participants et les résultats qui en découlent doivent être formulés en termes clairs et simples afin que ceux-ci se reconnaissent et puissent en tirer des conclusions qui leur permettent de jeter un regard réflexif sur leurs pratiques et ainsi, les améliorer. Respecter ces conditions rend la recherche valable et crédible (Savoie-Zajc, 2011).

Un autre aspect qui légitime la pertinence d'une recherche qualitative/interprétative en éducation relève de son essence première, c'est-à-dire de « tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. La nature même de l'éducation est tissée des relations interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage » (Savoie-Zajc, 2011, p. 125). Il est donc logique dans un projet comme le nôtre d'envisager une démarche souple et inductive qui permette au chercheur de comprendre la nature et la complexité des interactions entre les acteurs d'un environnement déterminé (Savoie-Zajc, 2011). Dans cette perspective, c'est le processus par lequel les participants donnent un sens à ce qu'ils vivent qui est important et l'entretien est un moyen privilégié afin d'y avoir accès (Paquay et *al.*, 2010). Dans la

prochaine partie, nous allons aborder la démarche qui a menée au recrutement des participants à notre projet de recherche.

3.2. Modalités de recrutement

Actuellement, le RÉPAQ compte plus d'une trentaine d'écoles primaires à travers le Québec. Comme cette recherche est menée par un étudiant de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), la proximité a joué un rôle dans le choix de l'école participante. Lors de nos recherches sur les écoles alternatives environnantes, nous avons remarqué qu'une en particulier jouit d'une très bonne réputation au sein du réseau. En effet, Vienneau (2017) a qualifié cette école de *modèle de pédagogie alternative* et le directeur des communications du réseau Pierre Chénier (Chénier, 2015b) la qualifie de *vaisseau amiral* du mouvement alternatif québécois.

Avec la collaboration du directeur de l'école, nous avons visité l'école à quelques reprises afin de nous imprégner de l'environnement et faire connaissance avec les élèves. Par la suite, nous avons fait remplir le questionnaire de recrutement de façon électronique à tous les élèves de sixième année. Avec l'accord de la direction, nous avons sollicité les parents des élèves finissants de l'année scolaire précédente afin de savoir s'ils étaient intéressés à participer à notre recherche. Sur les 28 élèves répondants, nous en avons choisi trois de sixième année et trois de première secondaire qui répondent aux conditions suivantes : [1] avoir fréquenté au moins cinq ans l'école alternative; [2] accepter de passer une entrevue avec le chercheur [3] avoir des parents

qui acceptent aussi de participer au focus group. Le fait d'inclure des élèves qui sont présentement au secondaire offre, selon nous, un angle intéressant puisque nous sommes en mesure de voir les éléments qu'ils transfèrent avec eux au-delà du primaire. Comme nous voulons avoir le portrait le plus complet du développement des compétences transversales en milieu alternatif, il nous apparaît pertinent d'inclure aussi les enseignants de l'école choisie. Le fait d'obtenir les perceptions des trois acteurs principaux nous permet donc de trianguler les différents points de vue afin de comprendre en profondeur notre objet de recherche. Le choix du nombre de participants et des conditions ont été convenus avec le comité d'encadrement du chercheur en considérant le temps imparti pour la collecte de données. Ainsi, l'équipe de recherche a aussi décidé des outils méthodologiques qui semblent être les plus pertinents dans le cadre de la présente étude.

3.3. Les outils méthodologiques

Afin de mieux comprendre le développement des compétences transversales des élèves provenant d'une école alternative, il est primordial de comprendre ce qu'ils perçoivent avoir acquis comme capacités, comme attitudes et comme valeurs en lien avec les compétences du PFEQ (MEQ, 2001). De plus, il nous paraît essentiel de faire ressortir les éléments que les acteurs d'un milieu alternatif perçoivent comme ayant contribué au développement de ces compétences. À cet effet, l'utilisation d'outils méthodologiques adaptés à notre type de recherche est primordiale. Ainsi, dans la partie suivante, nous allons décrire et justifier l'utilisation des différents outils de collectes de données.

3.3.1. Le questionnaire de recrutement

Les membres de l'équipe de recherche du projet ERES (Cyrenne et *al.*, 2014) portant sur les conséquences du renouveau pédagogique au regard du développement des compétences des élèves, ont construit un questionnaire afin de faire ressortir la perception des élèves sur le développement de leurs compétences en se basant sur les composantes des compétences du PFEQ (MEQ, 2001) et l'étude de Genève (Nidegger, 2003). Pour chacun des énoncés, les élèves ont dû se prononcer selon une échelle de Likert en 5 points (de pas du tout à très fortement) sur le niveau de maîtrise qu'ils perçoivent avoir pour chacune des compétences. C'est en se basant sur ce questionnaire et en conservant la même échelle de Likert que sont formulés les énoncés de notre propre questionnaire (Annexe 1). Le questionnaire est construit à l'aide de la banque interactive de questions développée et hébergée par l'UQTR. Il permet aux élèves participants de porter un regard sur le développement de leurs compétences transversales à l'école alternative primaire. Dans un premier temps, le questionnaire permet à l'équipe de recherche de sélectionner six participants qui, selon leurs réponses, indiquent maîtriser les compétences transversales liées aux différents énoncés. Cette sélection permet de nous assurer de collecter un maximum d'informations à l'égard du développement des compétences transversales au cours des entretiens.

En citant Letellier (1971), Pires (1997, p. 147) précise que d'un point de vue qualitatif, l'informateur original demeure tout aussi représentatif du groupe concerné.

(...) il faut se débarrasser de l'idée que le bon informateur est celui qui ne possède aucune originalité. Au contraire, « l'originalité relative d'un

informateur-clé présente même certains avantages » (Letellier, 1971, p. 18), dans la mesure où elle nous permet de mieux voir ce qui nous intéresse.

Dans un deuxième temps, lors d'un entretien, les réponses au questionnaire en ligne permettront d'engager les discussions sur les perceptions des participants à l'égard du développement de leurs compétences transversales.

3.3.2. L'entretien comme méthode de collecte de données

L'entretien est défini par Boutin (1997) comme étant « une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé et qu'elle revêt effectivement plusieurs formes » (p. 339). Cette technique en contexte de recherche qualitative/interprétative vise la compréhension d'un phénomène ancré dans le point de vue ainsi que dans la réalité des participants (Savoie-Zajc, 2009). L'utilisation de l'entretien comme outil principal de collecte de données est selon nous le moyen le plus approprié dans le cadre de notre recherche puisque selon Poupart (1997), il permet d'explorer en profondeur la perspective des participants. L'entretien est, selon cet auteur, une méthode indispensable afin d'avoir accès à l'expérience des participants. Tel que mentionné dans la définition de Boutin (1997), il existe plusieurs formes d'entretiens individuels ou de groupes. Les formes les plus connues d'entretiens sont de types dirigés, semi-dirigés et ouverts. Dans les prochains paragraphes, nous tenterons de démontrer la pertinence de ces outils pour notre recherche.

3.3.3. L'entretien individuel semi-dirigé

Pour la première partie de cette collecte de données, nous avons choisi de faire des entretiens individuels avec les élèves puisque cette démarche leur permet d'élaborer librement leur pensée sans avoir peur d'être jugés (Creswell, 2002). De plus, selon Baribeau et Royer (2012), l'entretien individuel est le moyen le plus efficace de saisir le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière ainsi que leur vision du monde. Comme c'est le participant qui prend la parole, le chercheur a accès directement à ses perceptions. Parmi les différentes formes d'entretiens individuels, celles de types semi-dirigés semblent être la préférée des chercheurs (Baribeau et Royer, 2012). Dans le cadre de notre recherche, ce type d'entretien individuel semble tout à fait justifié. En effet, selon Savoie-Zajc (2009), l'entretien semi-dirigé permet un accès privilégié à l'expérience humaine puisqu'il permet au participant d'exprimer des sentiments, des pensées, des intentions, des motifs, des craintes et des espoirs. Cet outil de collecte de données permet donc au participant de décrire en détail ce qu'il vit, ce qu'il sait, mais lui permet aussi de nuancer sa pensée (Savoie-Zajc, 2009).

Comme l'objectif de cette recherche se consacre principalement au développement des compétences transversales chez les élèves, il nous paraît essentiel de débiter par la construction d'un canevas d'entretien (Annexe 4) qui permet d'amener les élèves à s'exprimer librement sur cette question.

En premier lieu, nous avons cru judicieux de vérifier la compréhension des différentes compétences et de leurs composantes par des élèves. La première question cherche donc

à connaître leur compréhension du terme « compétence transversale ». Par la suite, pour chacune de ces neuf compétences, les élèves doivent répondre à la question « *ça veut dire quoi pour toi* »? Par exemple, les élèves se prononcent sur ce que signifie pour eux la compétence 1 *exploiter l'information* et les énoncés de composante « *consulter diverses sources d'informations* » et « *comparer diverses sources d'informations afin d'identifier les plus appropriées* » et ainsi de suite pour chacune des huit autres compétences transversales.

En deuxième lieu, un retour est fait sur les réponses qu'ils ont données dans le questionnaire de recrutement. Cette étape permet aux élèves d'approfondir leur réflexion sur la perception qu'ils ont de leur propre développement pour chacun des énoncés. Ils peuvent ainsi s'exprimer sur les raisons qui les ont amenés à la réponse inscrite pour chacune des questions.

En troisième lieu, nous avons cherché à comprendre « *comment* » et « *quand* » ils ont eu l'impression d'avoir développé la compétence discutée. Cette question nous paraît fondamentale puisque, pour décrire et analyser le développement des compétences transversales à l'école alternative, les différents éléments auxquels les élèves associent leur développement sont primordiaux pour notre analyse et pour la conduite des focus groups avec leurs parents et leurs enseignants. Cette question nous paraît d'autant plus pertinente puisque la réflexion de l'élève sur son propre processus de développement est un indicateur clé dans l'évaluation d'une compétence (Rey, 2014).

Finalement, une question de réinvestissement est posée afin de voir si l'élève est en mesure de cibler d'autres situations où la compétence discutée peut lui être utile. Comme il a été mentionné précédemment, ce type de compétence se développe dans plusieurs familles de situations (Allal, 2002; Care et Luo, 2016; Cinque, 2016; De Vecchi, 2010, 2014; Yoko, 2015). Nous croyons donc pertinent de voir si les élèves sont en mesure d'identifier d'autres situations où ces compétences peuvent éventuellement être mises à contribution. La durée des entretiens individuels, enregistrées sur support audio numérique, est d'approximativement 60 minutes.

Une fois les entretiens individuels avec les élèves réalisés, nous avons amorcé les entretiens de groupe.

3.3.4. L'entretien en focus group

Un des fondements de l'école alternative repose sur une forte implication parentale dans le processus de développement de l'élève. De plus, la relation entre ce dernier et son enseignante est empreinte de collaboration (RÉPAQ, 2014). Il nous paraît donc essentiel de procéder à des entretiens avec les parents des élèves participants ainsi qu'avec leurs enseignants afin de comprendre en profondeur comment se perçoit le développement des compétences transversales chez les élèves en milieu alternatif.

L'entretien en focus group semble tout à fait approprié pour notre type de recherche puisque « les groupes de discussion sont davantage sollicités dans le cadre de recherches exploratoires (Deslauriers, 1991), notamment pour comprendre des perceptions, sentiments, attitudes et motivations (Edmunds, 1999) » (Guillemette, Luckerhoff, et

Baribeau, 2010, p. 11). Selon ces auteurs, l'usage de focus group permet d'explorer un phénomène nouveau ou peu étudié, à construire des hypothèses et discuter d'affaires locales. Bref, l'entretien en focus group permet de colliger de l'information au regard des perceptions et des opinions de participants sélectionnés (Vaughn, Schumm, et Sinagub, 1996). Selon Baribeau et Germain (2010), cette méthode combinée à des entretiens individuels constitue une approche méthodologique prisée par les chercheurs en méthode qualitative.

Pour les entretiens en focus group, enregistrés sur un support audio numérique, un canevas simple et flexible a été utilisé pour les deux entretiens. Des modifications après le premier focus group conduit auprès des parents (Annexe 5) ont été apportées au canevas destiné aux enseignantes (Annexe 6) afin de nous assurer que le chercheur n'oublie pas de soulever certains éléments amenés par les parents. Comme l'objectif d'un entretien en focus group est de favoriser une discussion dynamique et spontanée (Hess, 1968, cité dans Vaughn et *al.*, 1996), nous avons fait le choix d'y inclure des questions générales et de recentrer la discussion sur les compétences transversales au besoin.

Après une brève présentation du chercheur et de la recherche, de même que la signature du formulaire de consentement, des questions d'ordre sociodémographique ont été posées aux parents et aux enseignantes. L'objectif derrière ces questions est d'installer un climat, une ambiance conviviale, mais aussi de voir l'expérience des participants en lien avec les écoles alternatives. Tout d'abord, nous avons demandé aux parents et aux

enseignantes de préciser leurs connaissances au sujet des compétences transversales du PFEQ (MEQ, 2001) pour ensuite présenter les compétences transversales de façon plus détaillée.

Nous avons formulé trois questions générales qui selon nous, permettent de recueillir les informations nécessaires à la compréhension de l'objet d'étude. La première question concerne la perception des participants à savoir s'ils ont l'impression que l'école alternative développe les compétences transversales énumérées précédemment et pourquoi. Pour les enseignantes, nous avons choisi de modifier la question afin de partir de l'énoncé suivant : « *Des recherches et des écrits suggèrent que l'école alternative réussit mieux à développer les compétences transversales que l'école régulière. Que pensez-vous de cette affirmation?* » Comme les enseignantes ont enseigné autant dans les écoles régulières qu'alternatives, nous croyons que de mettre les deux systèmes en perspective a pour effet de faire émerger des informations plus nuancées.

La deuxième question s'inscrit en continuité avec celle énoncée précédemment. Par contre, elle s'articule plutôt autour du « comment ». En effet, une fois que les parents et les enseignantes ont donné leurs opinions à savoir si l'école alternative contribue véritablement à développer les compétences transversales, il est primordial qu'ils s'expriment sur les différents événements, activités, spécificités ou stratégies d'enseignement qu'ils jugent pertinents à l'égard de notre objet d'étude.

La troisième et dernière question générale a pour objectif d'amener les participants à raconter des situations concrètes de développement. Les parents tout comme les

enseignantes font partie intégrante de la vie des élèves. En gardant en tête les neuf compétences transversales, ils ont été invités à raconter des expériences qu'ils ont vécues avec les élèves où ils ont eu l'impression qu'une ou plusieurs de ces compétences ont été travaillées ou se sont manifestées. Tel que mentionné dans notre cadre conceptuel, celles-ci se déploient dans des moments concrets et peuvent prendre la forme de, de capacités, de valeurs et d'attitudes qui, lorsque regroupées, suggèrent le développement à un certain degré, d'une compétence transversale. Bref, il est donc important pour nous d'encourager les parents et les enseignantes à donner le plus d'exemples possibles d'activités ou de manifestations qui, selon leurs perceptions, témoignent du développement de certaines compétences transversales chez les élèves.

Afin d'être certain de n'avoir oublié aucun élément, des questions spécifiques ont été inscrites dans le canevas en guise d'aide-mémoire pour le chercheur. La première question concerne les compétences qui ont été moins abordées. Si certaines compétences ne sont pas abordées lors des questions générales, elles sont inscrites en marge de cette question dans le guide d'entretien afin que le chercheur puisse faire un retour sur ces dernières.

La deuxième et dernière question est un rappel pour la personne qui conduit l'entretien de demander si les participants ont des éléments à ajouter à la suite des questions générales. C'est aussi sous cette question que sont inscrits les ajouts du chercheur qui désire aborder un sujet apporté antérieurement par les élèves ou les parents.

En guise de conclusion et de retour sur l'ensemble de la discussion, les parents et les enseignantes sont invités à faire une synthèse de l'entretien. Premièrement, ils sont amenés à se prononcer s'ils croient, au terme de la discussion, que les écoles alternatives contribuent au développement des compétences transversales chez les élèves. Deuxièmement, ils sont questionnés sur les facteurs majeurs qu'ils associent à ce développement. Finalement, nous leur avons demandé s'ils jugent que ces compétences vont servir aux élèves dans le futur et dans quelle mesure. La durée des entretiens en focus group est d'environ 90 minutes.

3.4. Description des participants

Dans cette partie, les participants à la recherche sont présentés. Une description sommaire pour chacun des groupes de participants est effectuée afin de mieux connaître leur composition.

3.4.1. Les élèves

Les élèves participants ont été sélectionnés selon leurs réponses au questionnaire de recrutement et le nombre d'années passées à l'école alternative. Ainsi, trois élèves de sixième année du primaire et trois élèves de première secondaire au moment de la collecte de données ont été choisis. Nous avons fait le choix d'avoir aussi des élèves du secondaire puisqu'il nous semble pertinent de voir si les élèves qui ont terminé leur cheminement en milieu alternatif sont en mesure de reconnaître le développement de

certaines compétences transversales, et ce, plusieurs mois après la fin de leur parcours. Les élèves retenus (quatre filles et deux garçons) ont tous fait sept ans à l'école alternative retenue pour cette étude. Dans les extraits de verbatims, ils sont représentés par un code allant de E1 à E6 afin de préserver leur anonymat.

3.4.2. Les parents

Sur les 6 élèves sélectionnés, cinq parents (trois mères et deux pères) se sont présentés au focus group. Comme mentionné précédemment, les parents sont fortement impliqués dans la vie de l'école; cette dimension a facilité un climat favorable puisqu'ils ont tous eu la chance de se côtoyer au préalable. Dans les extraits de verbatims, ils sont représentés par un code allant de P1 à P5 afin de préserver leur anonymat.

3.4.3. Les enseignantes

Pour notre projet, il nous paraissait essentiel de rencontrer le plus d'enseignantes possible afin d'avoir la vision la plus complète du cheminement des élèves de la maternelle à la sixième année en ce qui a trait au développement de leurs compétences transversales. L'ensemble des enseignantes de l'école a accepté de participer à notre recherche. Elles sont au nombre de cinq, œuvrant de la maternelle à la 6^e année. Dans cette école, les classes sont jumelées. Il y a donc une classe de maternelle, une classe de première-deuxième année, une classe de deuxième-troisième année, une classe de troisième-quatrième année et une classe de cinquième-sixième année. Dans les extraits de verbatims, elles sont représentées par un code allant de Ens1 à Ens5 afin de préserver

leur anonymat. Quatre des cinq participantes enseignent à l'école choisie depuis son ouverture, soit il y a 12 ans. À la suite d'une augmentation de la clientèle, une enseignante fût engagée pour prendre en charge la classe de cinquième-sixième année. Préalablement à l'ouverture de l'école, les enseignantes se connaissaient déjà (sauf une) et trois d'entre elles ont travaillé à la même école. L'école ayant ouvert ses portes en 2005, la majorité des enseignantes travaille ensemble depuis plus d'une dizaine d'années dans cette même école alternative.

3.5. Le traitement et l'analyse des données

À la suite de la conduite des entretiens, le contenu des fichiers audio a été transcrit sous forme de verbatims. De ce fait, plus de 200 pages de transcriptions ont été produites. Afin d'analyser une telle quantité de données, une méthode rigoureuse doit être employée afin d'en extraire le sens selon les objectifs de recherche. Tout d'abord, une première lecture des différentes transcriptions a été effectuée en tentant le plus possible de s'imprégner du discours des participants. Par la suite, un résumé de la compréhension du chercheur à propos du discours des participants a été construit. Dans le but de rester centré le plus possible sur le discours des participants, le chercheur a gardé en tête la phrase suivante : *si j'ai bien compris, ce que tu veux me dire est ...*, lors de l'écriture des résumés. Cette stratégie empruntée à la méthode d'analyse phénoménologique permet de se positionner intellectuellement face aux données, d'adopter une attitude d'ouverture et de respect du témoignage des participants (Paillé et Mucchielli, 2016). Cet exercice a

mené à une appropriation des données par le chercheur qui, imbibé des différentes expériences des participants, est prêt à passer à l'étape suivante de l'analyse : le codage.

Une fois le premier examen des données terminé, le chercheur doit choisir la technique d'analyse qui convient le mieux à son objectif et son type de recherche. Pour notre projet, l'analyse par catégories conceptualisantes semble la plus appropriée. Paillé et Mucchielli (2016) définissent la catégorie conceptualisante comme « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (p. 320). Le développement des compétences transversales n'est pas associé à un seul phénomène, un seul concept. Le discours des participants regorge de microphénomènes qui sont l'objet de catégories conceptualisantes puisque celles-ci représentent en elle-même un phénomène (Paillé et Mucchielli, 2016). On dépasse ici la simple synthèse d'un texte et on tente directement d'accéder au sens du discours tel qu'analysé par le chercheur. De ce fait, il est d'autant plus important que celui-ci soit non seulement imprégné de l'ensemble des données, mais aussi de ses conditions de recueil (Paillé et Mucchielli, 2016). Mis à part le fait de permettre une analyse qui représente à la fois l'expérience du participant et le sens que le chercheur donne à son discours, l'analyse par catégories conceptualisantes nous permet aussi de déduire certaines catégories selon les écrits du cadre conceptuel (Paillé et Mucchielli, 2016).

La déduction interprétative consiste en la construction préalable de catégories en se basant sur des théories ou des écrits formels (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans le

contexte de notre recherche, le lien fort entre la pédagogie de projet et l'école alternative nous a amenés à créer d'emblée une catégorie « pédagogie de projet ». De plus, comme l'ensemble des entretiens sont guidés par le désir de comprendre le développement des neuf compétences transversales du PFEQ (MEQ, 2001), une catégorie pour chacune des compétences a aussi été construite dès le départ. C'est ainsi que nous avons, à l'aide du logiciel d'analyse « NVivo » procédé au codage de chacune des transcriptions.

Conscient que le discours des participants contient des éléments qui débordent des catégories créées *a priori*, le chercheur a aussi procédé à une analyse inductive dont l'objectif est de créer des nouvelles catégories. Pour arriver à cette fin, nous avons codé chaque segment de texte qui, selon notre interprétation, est en relation avec nos objectifs de recherche. Ces codes sont regroupés sous forme d'étiquettes qui progressivement prennent la forme de catégories. Ces nouvelles catégories, jumelées à celles de départ, forment un premier niveau de catégorie (Blais et Martineau, 2006). Par la suite, nous avons procédé à un raffinement des catégories redondantes. Celles restantes ont ensuite fait l'objet d'une dernière analyse afin de voir les regroupements possibles et ainsi conserver trois catégories conceptualisantes qui constituent le réseau de concept qui représente le mieux notre interprétation du sens que donnent les participants à notre objet de recherche. Le processus de codification utilisé est celui de Thomas (2006) illustré dans le Tableau 4.

Tableau 4

Le processus de codification menant à la réduction des données

Faire une lecture préliminaire des données brutes.	Identifier des segments de textes spécifiquement liés aux objectifs de recherche.	Étiqueter les segments de texte pour créer des catégories.	Réduire les catégories redondantes ou similaires.	Créer un modèle qui intègre les plus importantes catégories.
205 pages de verbatim	Plusieurs centaines d'extraits	72 catégories	25 catégories	Trois catégories

Source : (Thomas, 2006, p. 242) adapté de Creswell (2002, p. 266 traduction libre).

Bref, à la suite de l'analyse des données, nous en sommes venus à la conclusion que les éléments reliés au développement des compétences transversales des élèves en milieu alternatif peuvent être regroupés en trois grandes catégories conceptualisantes. Dans le prochain chapitre, nous allons présenter et discuter les résultats en fonction de nos objectifs de recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les entretiens semi-dirigés et en focus groups ont permis de recueillir la perception des élèves, de leurs parents ainsi que de leurs enseignantes sur le développement des compétences transversales en milieu alternatif primaire. Dans un premier temps, il nous paraît pertinent de décrire le sens que les élèves donnent aux compétences transversales, à leur développement, ainsi qu'aux pistes de réinvestissements possibles. Le fait d'amorcer ainsi le présent chapitre va permettre une discussion compréhensible pour le lecteur à propos des éléments de pratique qui semblent contribuer au développement des compétences transversales des élèves en milieu alternatif. Dans un deuxième temps, nous ferons l'arrimage entre la perception des parents et celles des enseignantes afin de présenter et discuter des éléments de pratique en milieu alternatif qui sont susceptibles de contribuer au développement de ces compétences. Pour conclure, une synthèse du discours des élèves, des parents et des enseignantes est effectuée.

4.1. La compréhension des élèves des compétences transversales du PFEQ

Lors des entretiens individuels semi-dirigés, les élèves ont été amenés à s'exprimer sur les différentes compétences transversales ainsi que sur des énoncés inspirés des différentes composantes de ces compétences. Il nous semble important de mentionner que ce ne sont pas tous les élèves qui ont répondu aux différentes questions de façon très loquace. En effet, certains d'entre eux ne se souviennent pas concrètement de ce qu'ils

ont réalisé durant leur parcours primaire. Il est donc possible que ces élèves ne soient pas en mesure d'expliquer leur perception de certaines compétences, car elles ne sont pas assez intégrées, parce qu'ils n'ont pas de souvenir de les avoir mis en application ou tout simplement parce qu'ils ne sont pas à l'aise à l'intérieur d'un contexte d'entretien. Toutefois, l'analyse des différents verbatims permet tout de même de dégager le sens que les participants donnent aux compétences transversales ainsi que les liens qu'ils font entre ces dernières et leur vécu à l'école alternative. Il sera donc question dans la première partie de ce chapitre de mettre en lumière ce que les élèves comprennent des différentes compétences transversales du PFEQ. Les parties sont divisées selon les quatre ordres de compétence à l'intérieur desquelles elles sont inscrites dans le programme.

4.1.1. Les compétences d'ordre intellectuel

Les questions de compréhension posées aux élèves pour la compétence *exploiter l'information* sont articulées autour de deux énoncés : *consulter diverses sources d'information* et *comparer diverses sources d'information*. Le terme *exploiter* n'est pas bien saisi par la moitié des élèves interrogés. Les élèves qui connaissent le terme l'associent à la recherche d'information. Pour ce qui est du terme *source*, tous les élèves comprennent bien en quoi il consiste. La première source qu'ils nomment spontanément est Internet, mais ils reconnaissent que les livres et les membres de leur famille peuvent aussi être de bonnes sources d'information. La majorité mentionne qu'il faut être prudent avec Internet, car certains sites sont plus crédibles que d'autres. Pour eux, il est

important de comparer diverses sources afin d'obtenir l'information la plus véridique possible : *quand tu vas chercher des sources quelque part, tu dois les comparer sur plusieurs endroits pour voir ce qui est vrai et ce qui n'est pas vrai* (E6). En résumé, les élèves ne sont pas tout à fait familiers avec le terme *exploiter*, mais comprennent très bien ce que signifient comparer et consulter diverses sources d'information.

En ce sens, ils citent deux exemples afin de justifier leur compréhension de l'utilisation et de la comparaison des diverses sources d'information. Le premier exemple rapporté par l'ensemble des élèves réfère aux nombreux projets personnels⁵ qu'ils ont effectués lors de leurs parcours à l'école alternative :

Les projets personnels qu'on faisait, il nous faut beaucoup d'informations. À un moment donné, j'étais en première année, j'avais fait un jeu de poches. Il me fallait de l'information pour savoir comment utiliser les outils [...] c'est comme ça que je l'ai appris en faisant des projets et en recherchant (E1).

C'est que ici on fait des projets personnels [...] on n'a pas mal tous eu besoin de l'ordinateur alors je me suis amélioré au fil des années (E6).

On fait beaucoup de projets personnels à l'école pis pour ça, faut que tu ailles [faire des recherches] ... disons je décide de planter une graine, j'avais fait ça en maternelle pour mon projet personnel. Bien, fallait que j'aie vérifier sur plusieurs [sources] ... dans les livres ou sur Internet comment l'arroser, est-ce qu'il faut la mettre au soleil? (E2).

Comme les élèves ont toujours un projet personnel en cours à l'école alternative, ils sont constamment en situation de recherche. Ils se perçoivent donc très efficaces lorsqu'il est question de la recherche d'information. Pour ce qui est de la comparaison entre les

⁵ « Le projet personnel est une activité qu'un ou des élèves décident de réaliser à partir de leurs besoins, de leurs intérêts ou de leurs préoccupations. Les réalisations ne sont pas limitées par le programme de formation. Les idées de projets sont initiées par les enfants. Les élèves prennent entièrement en charge l'activité après avoir convenu avec l'enseignant d'une démarche comportant les mêmes éléments que ceux du projet collectif. Il doit se vivre principalement à l'école. Le produit fini doit ressembler à un projet d'élève. La démarche est plus importante que le contenu » (Grenier, 2008 p.15).

sources, la majorité des élèves ont cité une activité en particulier qu'ils associent à la compréhension de l'importance de bien vérifier ses sources : Le Dahu. L'enseignante présente une vidéo sur un animal (le Dahu) et les élèves doivent par la suite faire une recherche sur ce dernier. Plusieurs sites ont été créés spécifiquement pour cette activité et figurent parmi les premiers sites répertoriés par le navigateur de recherche; certains sont mal écrits et certains ne citent aucune source. Le travail des élèves consiste à recueillir diverses informations sur cet animal. Au terme de l'activité, l'enseignante dévoile le fait que le Dahu est un animal imaginaire et qu'il est donc important de ne pas croire tout ce qu'on trouve sur Internet :

Le projet sur l'animal qui n'existait pas, ce serait pas mal ce projet-là qui nous a fait allumer (E1).

Avant l'activité du Dahu, je n'avais jamais comparé, mais après oui (E6).

Les élèves perçoivent donc bien comprendre la nécessité de consulter diverses sources d'information. Certains élèves utilisaient déjà plusieurs sources d'information, mais pour la plupart, c'est vraiment l'activité sur le Dahu qui leur a permis de comprendre l'importance de vérifier l'information qu'ils trouvent sur le Web.

Lorsque les élèves sont invités à expliquer ce que signifie pour eux *résoudre des problèmes*, ils répondent majoritairement qu'il y a trois situations où ils croient avoir à résoudre des problèmes, soit en mathématique, dans leurs projets personnels ainsi qu'à travers leurs relations sociales. Lorsque les énoncés du canevas d'entretien *réfléchir sur des problèmes lors des activités, travaux et projets* et *trouver des ressources pour résoudre les problèmes* sont abordés, presque tous les élèves ont mentionné que réfléchir sur des problèmes signifie pour eux entrer dans une démarche de recherche de solution;

réfléchir, c'est penser à quand il y a un problème, faut trouver une solution. Alors ce serait de penser à trouver une solution (E1). Lorsqu'il est question de trouver des ressources, les enseignantes ou un adulte sont celles qui sont citées par tous les élèves : *exemple, [lorsque] j'ai un problème comme à mon spectacle, je dis bon, qu'est-ce qui est disponible pour que je puisse résoudre le problème? Est-ce qu'il y a des personnes qui peuvent m'aider?* (E3).

Lorsque les élèves sont amenés à citer des exemples, la plupart des élèves mentionnent des moments où ils ont eu à régler des problèmes de nature interpersonnelle, la plupart du temps à l'intérieur de projets d'équipe. Un élément particulier est ressorti du discours de certains élèves à propos de la manière de résoudre des conflits :

Les conflits, et bien des fois, je demande de l'aide d'un adulte ou sinon c'est avec des paroles, mais des paroles gentilles (E1).

Résoudre des problèmes, faut apprendre à respecter les autres aussi [...] il ne faut pas vouloir rivaliser avec la personne, il faut essayer de se comprendre et puis parler du conflit (E2).

Cette importance de maintenir un climat calme et respectueux lors de la résolution de conflits est un élément qui revient fréquemment dans le discours des élèves pour certaines compétences où il est question de relations interpersonnelles. Outre ce fait, les élèves ne semblent pas avoir une démarche universelle de résolution de problème. Ils citent parfois des exemples très spécifiques comme des problèmes de sauvegarde de documents ou des problèmes mathématiques sans toutefois mentionner une méthode particulière. En résumé, leur compréhension de ce qu'est *résoudre des problèmes* est

pour la plupart des élèves, liée à des conflits interpersonnels, un aspect qui s'apparente davantage aux compétences d'ordre personnel et social du PFEQ.

Pour la totalité des élèves, *exercer son jugement critique* signifie critiquer et évaluer soit une œuvre, une présentation ou encore un livre. Ils ne comprennent pas tout à fait le terme *jugement critique* au sens décrit dans le PFEQ comme étant « un exercice auquel on s'adonne pour orienter ses actions, de quelques natures qu'elles soient, pour influencer sur celles d'autrui ou pour le simple plaisir de l'exercice » (MEQ, 2001, p. 20). Par contre, lorsqu'ils ont été amenés à discuter autour des énoncés *défendre tes idées en t'appuyant sur des faits* et *confronter ton point de vue à des points de vue différents*, ils ont, pour la plupart, démontré qu'ils comprenaient bien les moyens et l'attitude nécessaires afin d'argumenter leur point de vue. En effet, il est important pour la plupart des élèves d'appuyer leurs idées :

Quand je fais des projets avec les autres et bien, je donne mon point de vue et j'émet de bons arguments. Je n'aime pas ça mettre des arguments qui sont faux. Je veux vraiment des arguments fondés et vrais. (E1)

Pour la majorité des élèves, il est important d'être *ouvert aux autres [...] quand tu as une idée, de pouvoir accepter l'idée des autres (E5)*, au moment où ils confrontent leur point de vue avec celui de leurs pairs. Ceux-ci soulignent que faire preuve d'ouverture d'esprit est essentiel lorsque l'on confronte ses idées :

Je veux m'ouvrir vers l'idée, je ne veux pas juste garder ma petite bulle à moi, je veux m'ouvrir vers d'autres chemins alors je vais aller considérer les réponses des autres pour voir si la mienne va changer [...] pouvoir changer ton point de vue, avoir plus d'idées, c'est ça confronter ton idée à d'autres. (E2)

Les élèves ont soulevé deux activités qui les ont particulièrement aidés à confronter et défendre leurs idées. La première est celle du *Parlement Écolier* qui a été mentionnée par la majorité des élèves. Cette activité permet aux élèves de se rendre à l'Assemblée nationale de l'école afin de présenter un projet de loi et ainsi vivre le processus parlementaire. En préparation à cette prestation, les élèves doivent d'abord défendre un projet de loi devant leurs camarades de classe en énumérant plusieurs arguments. Les élèves doivent ensuite voter en faveur des deux projets les plus convaincants en se référant à une grille d'évaluation en cinq points établie par l'enseignante. Ce sont ces projets qui seront présentés à l'Assemblée nationale de l'école. Cette activité est une occasion pour les élèves de *proposer un projet de loi et défendre [leurs] idées* (E5), mais aussi d'*être capable de dire ton opinion, t'aider à avoir de la confiance en toi* (E2). Outre cette activité, la moitié des élèves ont mentionné que les périodes de philosophie⁶ leur ont aussi permis de confronter et de défendre leurs idées :

bien on fait beaucoup de philosophie [...] elle nous pose des questions disons, est-ce que l'argent fait le bonheur? Là on disait, moi je pense que oui parce que ... arguments ... pis l'autre disait moi je pense que non [...] on marquait sur une feuille au début, on est pour ou contre, puis à la fin, si ça a changé et si oui pourquoi, qui a eu les meilleurs arguments (E3).

Deux élèves ont aussi mentionné que les projets d'équipe peuvent être propices à une argumentation où chacun doit défendre ses idées et être à l'écoute de celles des autres afin de trouver un compromis. Finalement, les méthodes d'évaluation centrées sur l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs constituent aussi des facteurs qui ont

⁶ « La Philosophie pour enfants est une tentative visant à considérer l'histoire de la philosophie et à la reconstruire pour les enfants de telle manière qu'ils se l'approprient pour eux-mêmes et puissent ainsi maîtriser l'art de penser de façon autonome et auto-correctrice » (Sasseville, 2015, p. 1)

contribué à *exercer leur jugement critique*. En effet, certains élèves reconnaissent que les évaluations associées aux présentations de projets développent leur côté critique autant envers eux-mêmes qu'envers leurs pairs :

Ce qu'on faisait souvent, c'était des ronds et là ça disait, respecter mon échéancier alors je mettais vert, jaune ou rouge. Vert, j'avais bien respecté, jaune ce n'était pas le meilleur et rouge ce n'était vraiment pas bon [...] ça m'a appris à bien savoir m'évaluer, voir ce que j'avais à améliorer pour la prochaine fois (E1).

Tu vas en avant de la classe, on a des critères d'évaluation quand on présente notre projet personnel, tu le présentes devant toute la classe [...] quand on présente les projets personnels, on a tous une feuille avec des critères d'évaluation (E2).

En résumé, la majorité des élèves ne connaissent pas vraiment l'expression *exercer son jugement critique*. Par contre, lorsqu'ils sont amenés à discuter autour des composantes de cette compétence, la plupart semblent être en mesure de reconnaître ce que sont des faits et sont à l'aise de défendre leurs idées auprès des autres. Le fait de participer constamment à différents projets les force à confronter souvent leurs idées à celles de leurs pairs. De plus, ils sont souvent appelés à commenter, à critiquer, à évaluer le travail de leurs camarades de classe, ce qui constitue selon certains un moyen pour eux de développer leur jugement critique.

Pour les élèves, *mettre en œuvre sa pensée créatrice* signifie *avoir des idées, créer des choses*. La plupart d'entre eux associent cette compétence aux arts et au fait de concevoir des projets. Lorsqu'ils ont été interrogés sur les énoncés *trouver des nouvelles idées lors des activités, travaux et projets* et *penser à différentes façons de faire la tâche*, ils ont eu plutôt tendance à paraphraser les énoncés, ceux-ci étant déjà plutôt explicites.

Les élèves associent donc la créativité à avoir des idées, à développer de nouvelles productions dans un contexte artistique ou de projets : *fabriquer quelque chose, faire quelque chose. Quand on écrit un texte, faut avoir une idée, faut avoir un plan, faire une œuvre d'art, de la musique ... Ça peut servir dans plein de domaines* (E1).

Lorsque les élèves ont été amenés à réfléchir sur ce que représente pour eux *trouver des nouvelles idées* et *exercer leur créativité*, les exemples qu'ils donnent sont majoritairement en lien avec des projets qu'ils ont effectués à l'école :

Dans mes projets personnels, j'ai fait souvent des livres informatifs sur les animaux, mais j'ai dû changer parce que je ne peux pas tout le temps faire ça (E6).

Faut que tu l'approfondisses ton idée! Admettons que j'ai une idée bien précise [...] j'ai l'idée d'écrire un livre sur les chats [...] je vais pouvoir aller prendre plein de petits chemins vis-à-vis ma première idée pour l'agrandir, l'approfondir [...] explorer plusieurs façons de mettre en pratique mon idée (E2).

Pour un élève, le fait de pouvoir circuler librement dans l'école l'aide aussi à trouver de nouvelles idées :

Pour trouver mes idées, quand je trouve ça vraiment trop compliqué et que j'ai besoin de relaxer, des fois elle [l'enseignante] me laisse juste mettre mes souliers de dehors et je fais le tour de l'école et je reviens et là je peux [continuer] (E3).

Un projet en particulier a été cité par plusieurs élèves comme ayant contribué à développer plusieurs de leurs compétences, mais plus particulièrement leur créativité, soit un projet où les élèves devaient travailler en équipe pour écrire des chansons et tourner des vidéoclips à saveur traditionnels : *on avait créé des chansons par groupe, ça, je crois que ça m'a aidé, car on devait faire un vidéoclip et inventer des chansons* (E5).

Un autre moyen cité par la plupart des élèves comme étant efficace pour exploiter leur créativité consiste à faire des *tempêtes d'idées*. À chaque fois qu'ils ont à trouver une

nouvelle idée, que ce soit en français, mathématique ou pour un projet, ils utilisent cette méthode : *souvent je vais réfléchir, je vais me faire une tempête d'idée. Souvent, il va arriver des idées et je vais faire : « ça, c'est bon ! »* (E1). Comme les élèves sont constamment en projets, ils ont souvent à réfléchir et à identifier de nouvelles façons de faire. Certaines réponses évoquées par les élèves en rapport à cette pratique sont en lien direct avec les attentes du PFEQ pour cette compétence. En effet, le programme indique qu'à la fin de leur parcours primaire, les élèves doivent être en mesure de préparer et organiser des étapes liées à un projet de création. De plus, ils soulignent l'importance d'être ouvert à diverses sources d'inspiration : *souvent les projets que nous avons faits ici, ce sont des projets de groupe; alors il faut aussi s'entendre et puis accepter les projets des autres* (E5). En résumé, selon les élèves, leurs projets personnels sont l'endroit où leur créativité est la plus sollicitée. Par son caractère explicite, cette compétence ne pose pas de problème de compréhension pour les élèves. La majorité d'entre eux souligne que de faire une tempête d'idée est un bon moyen de mettre en œuvre leur pensée créatrice.

4.1.2. Les compétences d'ordre méthodologique

Pour presque tous les élèves, *se donner des méthodes de travail efficaces* correspond à utiliser une méthode qui permet de travailler rapidement. Un élève mentionne aussi qu'elle consiste au fait d'être autonome dans l'avancement de ses travaux. Pour l'énoncé *respecter son plan de travail*, la moitié d'entre eux se réfèrent au fait que les enseignantes exigent qu'ils se fassent un plan lors des tâches en mathématique, en

français ou encore pour leurs projets personnels. Pour eux, cela correspond à se faire une liste des différentes étapes à réaliser : *on va se faire un plan de travail, on pourrait appeler ça une check-list, avec des petits carrés à cocher. Ce serait respecter l'ordre de cette liste-là* (E1). L'énoncé *mener à terme un travail* consiste pour la majorité des élèves à terminer un projet et le remettre à temps en respectant l'échéancier qu'ils se sont fixé au départ.

Lorsque les élèves sont amenés à discuter de méthodes de travail efficaces, ils citent spontanément des méthodes qu'ils ont acquises en mathématique, en français ou dans leurs projets. Pour les énoncés *respecter son plan de travail* et *mener à terme un projet*, la majorité se réfère à des projets personnels qu'ils ont réalisés en précisant que le fait d'avoir un document de planification et un échéancier à respecter les ont amenés à se donner des méthodes de travail efficaces :

Bien on a un document, on doit remplir la description du projet, le matériel dont on a besoin puis on doit faire un échéancier; la première étape va te prendre combien de temps parce que sinon on étirerait ça sur un an, mais là on a quelques mois pour le faire (E6).

Les élèves sont très à l'aise de parler de la démarche de réalisation de leurs projets; ils mentionnent aussi les embûches, les moments où ils ont dû modifier légèrement leurs plans afin de s'ajuster, soit en raison de problèmes de matériel ou de respect de l'échéancier :

on s'est fait comme une liste de toutes les affaires qu'on avait à faire, on ne l'a pas toujours respectée, il y a tout le temps des imprévus et des affaires qui changent partout, mais ça nous a beaucoup aidés (E2).

Bref, en plus des méthodes de travail traditionnelles en mathématiques ou en français, les élèves apprennent à mieux s'organiser en raison des échéanciers précis qu'ils doivent respecter pour la réalisation de leurs projets.

Spontanément, les élèves associent la compétence *exploiter les technologies de l'information et de la communication* à l'ordinateur. Certains mentionnent aussi les téléphones et les tablettes. Pour eux, *utiliser les ressources informatiques* et *utiliser Internet pour documenter tes travaux* consistent à utiliser l'ordinateur pour effectuer des recherches pour leurs projets et se servir du logiciel Word qu'ils disent utiliser très souvent :

Technologie, moi ça me fait penser tout de suite à l'ordinateur. Information, aller chercher nos informations sur l'ordinateur, être capable de trouver des bonnes ressources (E2).

En projet personnel, quand je faisais des livres, je n'avais pas le choix [d'utiliser Word], ça m'a aussi appris à copier-coller des images. Des fois, je fais des documents chez moi, des fois je m'amuse à faire des trucs comme ça, je fais des bilans de fin d'étape (E6).

La majorité mentionne aussi qu'ils ont l'habitude de naviguer à travers les différents sites et plusieurs élèves reconnaissent le fait qu'il existe des sources plus crédibles que d'autres. Plusieurs d'entre eux mentionnent l'activité du Dahu abordé précédemment ainsi que les conseils prodigués par l'enseignante comme contribuant à leur compréhension en rapport avec *l'utilisation d'Internet pour documenter leurs travaux et projets*. En résumé, la compréhension des élèves des différentes TIC semble intimement liée à leurs apprentissages réalisés lors de leurs projets, en particulier pour ce qui est de la recherche d'informations sur Internet et l'utilisation du logiciel Word. Certains

mentionnent aussi utiliser le logiciel de présentation PowerPoint pour présenter leurs projets. Pour conclure, l'activité sur le Dahu a amené la majorité des élèves à être plus prudent avec les informations qu'ils trouvent sur Internet. De ce fait, plusieurs reconnaissent que des sites comme Wikipédia ne constituent pas toujours une source d'information fiable.

4.1.3. Les compétences d'ordre personnel et social

Pour la compétence *structurer son identité*, peu d'élèves comprennent la signification de cette expression. La majorité décortique l'expression en deux et mentionne que *structurer* signifie organiser, bâtir et qu'*identité* s'associe à leur personnalité, à qui ils sont. Ils arrivent donc à la conclusion que *structurer son identité* s'associe à la construction de leur personnalité. Les énoncés de composante de cette compétence sont *travailler de façon autonome* et *prendre conscience de tes valeurs, tes buts, tes forces et tes faiblesses*. Pour ce qui est de l'autonomie, l'ensemble des élèves comprennent très bien ce que signifie ce concept. En effet, ils reconnaissent qu'être autonome, c'est être capable de travailler seul, sans toujours demander l'aide de l'enseignante :

Ça veut dire ne pas perdre ton temps et ne pas savoir quoi faire, ne pas tout le temps aller demander à l'enseignante ce que j'ai à faire (E6).

Ça veut dire tu travailles et tu n'as besoin de personne pour t'aider, tu es vraiment autonome (E3).

Bien pouvoir se gérer, travailler adéquatement, ne pas toujours parler, avancer dans les projets [...] je vais être capable de m'arranger toute seule et persévérer sans arrêter (E5).

La majorité est très consciente des endroits où ils performant bien et moins bien. Certains parlent de défis plutôt que de faiblesses. Plusieurs élèves ne comprennent pas trop ce que signifie le terme valeur, mais sont en mesure de mentionner ce qui est important pour eux une fois le terme expliqué.

Lorsqu'ils sont interrogés sur leur compréhension de ce qu'est *travailler de façon autonome*, plusieurs d'entre eux soulèvent des exemples reliés à l'attitude de l'enseignante envers eux lorsqu'ils ont des travaux à effectuer ainsi que lors de leurs projets personnels :

Quand elle est en clinique⁷ et qu'il n'y a pas de professeurs, il ne faut pas que tu ailles attendre pour lui poser une question, [...] elle nous dit souvent que si elle est occupée, on doit faire autre chose pour ne pas perdre son temps (E6).

Le fait qu'on fasse beaucoup de projets, qu'on soit une école alternative, qu'on ait pleins d'outils à notre disposition, je sais comment ça fonctionne avec les projets (E2).

Disons qu'on fait un projet, au début on va commencer par être plus entouré par des profs ou par des ressources [...] au fur et à mesure qu'on en fait, on a moins besoin de structure (E1).

Un élève mentionne aussi qu'ils disposent souvent de moments où il doit être autonome dans son travail. Il nomme ces moments *temps personnel* alors que les enseignantes les qualifient de *moments de gestion*. À l'intérieur de ceux-ci, les élèves ont du temps pour soit planifier leurs travaux, avancer leur projet ou leurs travaux ou encore aider un élève dans le besoin. À cet effet, ils peuvent se référer à un tableau de programmation pour voir les tâches les plus urgentes à effectuer :

⁷ Le terme « clinique » signifie que l'enseignante travaille avec un petit groupe d'élève sur un contenu spécifique.

En TP ce matin, nous étions autonomes, nous avons un tableau de programmation [à regarder]. TP ça veut dire temps personnel, ça veut dire que tu travailles et tu n'as besoin de personnes pour t'aider, tu es vraiment autonome (E3).

Pour ce qui est de leurs forces et faiblesses, la moitié des élèves associent leur compréhension aux méthodes d'évaluation que ce soit pour les projets ou encore les rencontres de parents :

Souvent dans les projets, dans les plus gros projets, on faisait de l'auto-évaluation, c'était bon pour savoir dans quoi je suis meilleur, dans quoi je suis moins bon. Souvent, on faisait notre évaluation à côté de celle de la prof alors on pouvait comparer pour voir si on était bon pour s'évaluer (E1).

Dans les rencontres parents/enfants [...] les enfants ont le droit de venir et le prof parle de nos qualités, nos défis, ce qu'on réussit bien, ce qu'on doit améliorer (E2).

Il semble que non seulement la réalisation de projets personnels a aidé la majorité des élèves à devenir autonome, mais aussi l'attitude de l'enseignante à leur égard. Pour ce qui est de leurs forces et de ce que certains appellent leurs défis, les méthodes d'évaluation utilisées lors des présentations de projet sont la réponse la plus fréquente chez les élèves. En ce qui a trait aux buts et aux valeurs, ils n'ont pas mentionné d'éléments en lien avec l'école alternative qui contribue à la compréhension de ces deux termes.

Pour l'ensemble des élèves, *coopérer* signifie travailler en équipe :

C'est travailler en équipe, savoir aller vers les autres, vouloir travailler avec eux, pas rester dans sa petite bulle. Si quelqu'un a besoin d'aide, tu peux aller l'aider, tu vas coopérer avec lui pour l'aider et toi, ça va t'aider parce que tu vas avoir appris d'autres choses avec la personne, appris à aller vers les autres aussi (E2).

Le premier énoncé tiré des composantes consiste à *donner des explications aux autres*. Lorsqu'interrogée sur la signification de cette expression, la majorité se réfère à aider un autre élève à comprendre une notion avec laquelle il éprouve des difficultés. Par la suite, les élèves ont été questionnés sur leur compréhension de l'énoncé *te mettre d'accord avec tes coéquipiers*. L'ensemble des élèves ont signifié que pour eux, il s'agit de faire des compromis avec ses coéquipiers, d'accepter de considérer les idées des autres :

Ça veut dire, disons que tu as une idée et ton coéquipier a une autre idée, vous devez faire un compromis pour que les deux soient d'accord sur le sujet (E6).

Faut choisir en équipe, tu ne peux pas choisir chacun sur ton bord, il faut tout le temps que tu choisisses en équipe (E4).

Pour la compétence *coopérer*, l'ensemble des élèves cite des exemples provenant de projets qu'ils ont effectués, particulièrement lorsqu'ils ont été amenés à s'exprimer sur l'énoncé de composante *te mettre d'accord avec tes coéquipiers*. En effet, ils semblent avoir développé leur compétence à coopérer à travers les nombreux projets effectués durant leur parcours scolaire. De plus, la plupart des élèves ont retenu que pour se mettre d'accord avec un coéquipier, il est important de faire des compromis, d'être à l'écoute des idées des autres, mais aussi d'afficher une certaine responsabilisation :

Si la personne, ça ne lui tente pas vraiment de faire mon projet et bien on essaie d'en trouver un autre que moi j'aimerais et que la personne aussi aimerait. On essaie de trouver une idée qui est entre nos deux idées alors là, c'est juste (E6).

On a écrit une histoire avec des marionnettes qu'on avait cousues pour les maternelles [...] toute l'histoire, je l'aimais pas et je n'étais pas d'accord [...] j'ai donné des idées et puis les autres ont approuvé, on a réussi à se mettre d'accord sur plusieurs points [...] c'est sûr qu'il y en avait qui n'était pas d'accord alors moi, j'étais déçu, mais les autres étaient contents. Ça ne m'a pas dérangé parce que globalement elle venait de nous tous, c'était toutes nos idées (E2).

Un élève a aussi souligné que les co-évaluations avec l'enseignante l'ont aussi aidé à améliorer sa compétence à travailler en équipe :

Il y a des questions avec des cercles vis-à-vis les questions. Il y a une colonne qui est écrit moi et une colonne qui est écrit enseignante. Tu dois te mettre vert jaune ou rouge [...] après ça, tu as des questions que tu dois répondre et tu dois justifier et à la fin l'enseignante va réévaluer dans ses cercles et te corriger (E6).

Pour ce qui est de l'énoncé de composante *donner des explications aux autres*, les réponses furent assez simples étant donné la signification déjà explicite de l'énoncé de composante. Celle-ci consiste à expliquer quelque chose à quelqu'un. Ce qui est intéressant à notre avis, ce sont les exemples qu'ont cités plusieurs élèves qui associent le fait de donner des explications à un processus d'entraide envers un pair qui a plus de difficulté avec un exercice en particulier. À travers les différents exemples cités, nous avons noté que les élèves semblent porter une attention particulière à la manière dont ils agissent les uns envers les autres. Bref, les élèves semblent être en mesure de faire preuve de collégialité dans leurs interactions avec leurs coéquipiers.

4.1.4. La compétence de l'ordre de la communication

Pour la majorité des élèves interrogés, *communiquer de façon appropriée* signifie communiquer afin que les personnes à qui ils s'adressent comprennent. Ils associent le mot approprié à la manière ainsi qu'au choix des mots qui ne doivent jamais blesser la personne à qui ils s'adressent :

Approprié je dirais que c'est en respectant le sujet et les autres [...] être capable de parler avec les autres, de manière à ce qu'ils comprennent, de manière à ne pas être méchant (E1).

Pour ce qui est de la première composante *communiquer de façon efficace à l'oral et à l'écrit*, plus de la moitié des élèves conviennent qu'une bonne communication orale doit se faire en choisissant des mots français (sans québécoisisme, ni anglicisme) que les autres seront en mesure de comprendre. Ils soulignent qu'il est important de parler avec une bonne intonation, un bon débit et de s'assurer que le propos soit concis :

Faut pas que je parle trop, disons, des mots que les autres ne vont pas comprendre; il ne faut pas que je parle tout bas, il faut que j'articule et que je parle fort (E3).

Disons que tu es devant et que tu dois expliquer quelque chose, il ne faut pas que tu prennes une heure pour l'expliquer (E6).

Efficace ce serait de manière à ce qu'ils comprennent bien, sans trop s'éloigner du sujet [...] des mots faciles à comprendre, des fois c'est avec des exemples (E1).

Pour ce qui est de l'écrit, le choix des mots et le respect du thème sont importants. En ce qui a trait à l'énoncé de composante suivante, soit celle *d'accorder une importance à la qualité de la langue écrite et orale*, la majorité des élèves ont répondu sensiblement la même chose que pour l'énoncé précédent. Ils réitèrent l'importance du choix des mots, mais ajoutent qu'accorder une importance, c'est aussi prendre le temps de corriger ses fautes à l'écrit : *Ça veut dire de ne pas aller vite, de t'en débarrasser, quand tu écris, il faut que tu prennes le temps de corriger tes fautes (E6).*

Tel que mentionné précédemment, un fait intéressant est ressorti chez la moitié des élèves soit l'importance qu'ils accordent à l'utilisation de mots qui ne sont pas susceptibles de blesser leur interlocuteur. En effet, lors des discussions sur cette compétence, plusieurs ont souligné ce point :

Dans mes communications orales, je n'écris pas des affaires qui ne se disent pas ou qui ne sont pas gentilles pour les autres (E1).

Même par écrit, oralement les mots que tu emploies, il faut toujours rester poli avec la personne [...] il faut essayer de ne pas blesser les gens non plus, réfléchir à ce qu'on va dire (E2).

Je ne dis pas de mauvais mots parce que je sais que c'est des mauvais mots [...] j'accorde une importance à ce que je dis et je fais attention pour ne pas blesser des personnes (E3).

Pour les éléments qui ont contribué à leur compréhension, un élève mentionne les autoévaluations à la fin des projets et un autre, les défis que leur donne l'enseignante en écriture, défis qui sont élaborés conjointement par l'élève et l'enseignante. Quelques élèves ont mentionné que la lettre qu'ils ont envoyée au ministre des Forêts, de la Faune et des Parcs pour un projet les a grandement aidés à comprendre ce qu'est une communication écrite efficace. Pour d'autres, ce sont les nombreuses communications orales, soit pour leurs projets ou pour d'autres activités, qui ont amélioré leurs compétences à communiquer :

Quand tu vas en avant de la classe, on a des critères d'évaluation; quand on présente notre projet personnel, tu le présentes devant toute la classe [...] Tu regardes le public, parler fort, bien prononcer, parler avec une bonne intonation, un bon rythme, quand on présente les projets personnels, on a toute une feuille avec des critères d'évaluation (E2).

En résumé, les élèves associent de façon spontanée la compétence *communiquer de façon appropriée* à un exposé ou à une explication qui est compréhensible pour la personne à qui elle s'adresse et qui doit s'effectuer de façon respectueuse. Ils soulignent que les nombreuses présentations de projets et particulièrement les rétroactions de leurs pairs et de leur enseignante ont grandement contribué au développement de leurs habiletés en tant que communicateurs. Pour ce qui est de l'écrit, le choix des mots et

s'assurer de corriger leurs fautes est ce que signifie pour eux *accorder une importance à la langue*.

4.1.5. Les pistes de réinvestissements

Lorsque les élèves ont été amenés à réfléchir sur les domaines où ces différentes compétences transversales sont susceptibles de leur servir dans l'avenir, la majorité d'entre eux répondent spontanément qu'elles peuvent être réinvesties dans à peu près n'importe quels domaines. Comme les réponses étaient plutôt vagues, nous leur avons demandé de préciser leur réponse en citant des exemples. La plupart des élèves ont été en mesure de nous fournir des exemples qui sont toujours liés à deux domaines : le monde du travail comme la passation d'entrevues ainsi que leur futur parcours scolaire comme les communications qu'ils auront à effectuer au secondaire.

4.1.6. La synthèse de la perception des élèves

La majorité des élèves comprend ce que sont des sources d'informations et sont en mesure d'en reconnaître une multitude. De plus, plusieurs soulignent l'importance de comparer différentes sources afin d'obtenir l'information la plus véridique possible. Bref, plus de la moitié des élèves soulèvent des éléments liés aux attentes de fin de cycle puisque selon le PFEQ (MEQ, 2001), ils doivent être en mesure de « comparer l'information issue de diverses sources et sélectionner les éléments d'information appropriés pour répondre à [leurs] besoins » (MEQ, 2001, p. 17). L'activité sur le Dahu et les recherches requises pour la conduite des nombreux projets semblent avoir

particulièrement contribué au développement de cette compétence chez les élèves. Ces apprentissages sont aussi en cohérence avec les compétences de la famille *éducation aux médias et à l'information* du modèle ERI-Net (Care et Luo, 2016) ainsi que celles liées aux technologies de l'information et de la communication du P21 (P21, 2015). En effet, ces modèles soulignent que l'aptitude à obtenir et analyser de façon critique l'information provenant des différents médias est essentielle pour ces types de compétences.

Pour ce qui est de la compétence *résoudre des problèmes*, il ne semble pas y avoir de démarche universelle de résolution de problèmes. Les réponses furent très variées, mais la plupart des élèves citent en exemple des problèmes interpersonnels et soulignent que les conflits doivent se régler dans un climat calme et respectueux. Quoique certaines réponses furent liées aux problèmes rencontrés lors de l'élaboration de leurs projets personnels, faire preuve de respect et d'écoute lorsque la tension monte avec leurs coéquipiers est l'élément central qui est ressorti de cette compétence. La compréhension des élèves pour cette compétence est donc liée aux composantes de la compétence *coopérer* (MEQ, 2001), aux *habiletés interpersonnelles* (Care et Luo, 2016) et aux habiletés sociales associées à la famille de compétence *vie et carrières* du modèle du P21 (P21, 2015) plutôt qu'aux démarches de résolution de problème où l'élève doit

parvenir à reconnaître, dans une situation complexe, les éléments qui définissent un problème. Il doit apprendre à s'appuyer sur les ressources internes et externes dont il dispose pour imaginer diverses solutions et mettre en pratique celle qui lui paraîtra la plus appropriée compte tenu du contexte et des objectifs qu'il poursuit (MEQ, 2001, p. 18).

Pour la majorité des élèves, *exercer son jugement critique* signifie critiquer, évaluer soit une œuvre, une présentation ou encore un livre. Ces élèves sont conscients de ce qui constitue une bonne argumentation et souligne que l'ouverture à l'autre est très importante lors des différents échanges et débats qui surviennent majoritairement en contexte de projet. Plus de la moitié des élèves reconnaissent que les nombreuses évaluations tripartites (élève, pairs et enseignante) et certaines pratiques spécifiques comme la *philosophie pour enfant* ou le *Parlement Écolier* ont grandement contribué au développement de leur jugement critique. Une fois de plus, les réponses des élèves sont en majeure partie reliées à des attitudes et à des valeurs qui relèvent plutôt des relations avec les autres comme la tolérance, la conscience, l'ouverture (*citoyenneté mondiale*) (Care et Luo, 2016) et aux habiletés sociales comme la coopération et la gestion de projets (*vie et carrière*) (P21, 2015). De plus, tels que mentionnés précédemment, des apprentissages liés au jugement critique semblent aussi avoir été faits dans le contexte de la compétence *exploiter l'information*.

L'ensemble des élèves signifie que pour eux, *mettre en œuvre sa pensée créatrice* veut dire avoir des idées, créer des choses. Ils associent le fait d'avoir des idées à la recherche de nouveaux projets ou encore à des projets d'école en lien avec la thématique du projet éducatif. Ils utilisent la *tempête d'idées* comme principal moyen de trouver de nouvelles idées. Le projet mis sur pied par l'ensemble de l'école qui consiste à créer des chansons et des vidéoclips à saveur traditionnelle est un élément soulevé par plusieurs élèves comme ayant contribué à mettre en œuvre leur pensée créatrice. La participation à un projet d'une telle envergure semble avoir sollicité chez plusieurs élèves des éléments liés

aux compétences *jugement critique et pensée créative* (Care et Luo, 2016) et *apprentissage et innovation* (P21, 2015), notamment les habiletés de mise en application, la créativité ainsi que la collaboration.

Pour presque tous les élèves, *se donner des méthodes de travail efficaces* signifie utiliser une démarche qui permet de travailler rapidement. Ils associent les méthodes de travail à celles qu'ils ont apprises en mathématique, en français et dans leurs projets. La démarche de réalisation d'un projet est un élément soulevé par plusieurs élèves comme ayant contribué à l'amélioration de leur méthode de travail. Celle-ci rejoint une multitude d'éléments liés aux compétences transversales des modèles vus précédemment. En effet, la flexibilité, la capacité d'adaptation, la gestion de projet, la persévérance et la débrouillardise (Care et Luo, 2016; P21, 2015) sont toutes des attitudes, des capacités ou des valeurs mobilisées dans les différentes étapes des projets selon le discours des élèves.

Pour ce qui est *d'exploiter les technologies de l'information et de la communication*, l'ensemble des élèves associe cette compétence au travail sur l'ordinateur et aux recherches qu'ils effectuent sur Internet pour des projets. La majorité mentionne aussi l'utilisation du logiciel Word. Les élèves soulignent que l'activité sur le Dahu a grandement contribué à leur compétence à chercher des informations sur Internet et que les projets sont l'endroit où ils l'exercent le plus fréquemment. La majorité des éléments liés aux autres modèles de développement qui ont été soulevés par les élèves pour cette compétence sont les mêmes que pour la compétence *exploiter l'information*.

Peu d'élèves comprennent l'expression *structurer son identité*. Environ la moitié d'entre eux sont à l'aise de discuter de leurs forces et leurs faiblesses. Certains associent cette conscience aux autoévaluations de fin de projets. De plus, ils savent très bien ce que signifie être autonome et sont en mesure de citer plusieurs exemples. L'attitude de l'enseignante afin d'amener l'élève à agir par lui-même ainsi que les projets personnels semblent être les éléments clés qui ont contribué aux apprentissages des élèves en lien avec l'autonomie. Le fait d'amener l'élève à mieux se connaître et mieux gérer par lui-même ses activités semble être susceptible de développer chez lui d'autres éléments liés aux compétences transversales comme son autodiscipline (*habiletés intrapersonnelles*) (Care et Luo, 2016) et son esprit d'initiative (*vie et carrière*) (P21, 2015).

Pour l'ensemble des élèves, la compétence *coopérer* signifie travailler en équipe. Pour la majorité d'entre eux, donner des explications signifie aider quelqu'un à comprendre une notion pour laquelle il éprouve des difficultés. Le fait que plusieurs associent l'action de donner des explications à une situation d'entraide avec leur pair nous interpelle particulièrement. En effet, au cours de l'analyse des données, nous avons remarqué que l'importance de coopérer harmonieusement et faire preuve de respect et d'ouverture envers ses pairs est un élément qui revient souvent dans le discours des élèves pour l'ensemble des compétences. Comme une des conditions des écoles alternatives (RÉPAQ, 2014) consiste à amener la communauté éducative entourant l'élève à développer un esprit de coopération et d'interdépendance, il est intéressant d'observer que le discours des élèves semble cohérent avec cette condition. La majorité attribue les apprentissages pour cette compétence aux nombreux projets d'équipe effectués lors de

leur parcours scolaire. Une multitude d'éléments liés aux *habiletés interpersonnelles* (Care et Luo, 2016) et à la compétence *vie et carrière* (P21, 2015) semblent être intégrées par les élèves à travers leurs différents projets. En effet, la communication, la collégialité, la responsabilisation et le travail d'équipe sont tous des éléments qui semblent être développés par plusieurs élèves dans un tel contexte.

Finalement, pour la majorité des élèves, *communiquer de façon appropriée* signifie faire comprendre quelque chose à quelqu'un sans utiliser de *mots méchants*. Encore une fois, nous retrouvons dans cette compétence des éléments liés à la relation qu'entretiennent les élèves entre eux. La communication efficace à l'oral signifie pour plusieurs élèves de communiquer en utilisant le bon choix de mots pour que les autres comprennent, avec une bonne intonation, un bon débit et tenir un propos concis. Les évaluations fréquentes reçues par leurs pairs et l'enseignante à la suite de la présentation de leurs projets semblent être un élément qui a contribué au développement de leurs compétences à l'oral. À l'écrit, le choix de mots et le respect du thème sont importants pour plusieurs élèves. Les nombreuses communications pour des projets, d'autres activités comme la lettre au ministre de la Forêt, de la Faune et des Parcs ou les correspondances hors Québec semblent avoir contribué à développer leurs compétences à l'écrit. Les exemples cités par les élèves sont souvent liés aux compétences disciplinaires devant être développées en français. Par contre, certaines de leurs réponses notamment en ce qui a trait au respect et aux activités particulières s'associent plutôt aux habiletés interpersonnelles comme l'empathie et la compassion (Care et Luo, 2016) ainsi qu'aux

thématiques interdisciplinaires pour le XXI^e siècle comme la conscience globale et environnementale (P21, 2015).

Cette partie a permis de mettre en lumière ce que les élèves comprennent des différentes compétences transversales du PFEQ (MEQ, 2001) ainsi que les différents éléments qu'ils associent à leur développement. La prochaine partie présente l'analyse ainsi que la discussion en ce qui a trait à la perception des parents et à celle des enseignantes à l'égard du développement des compétences transversales des élèves en milieu alternatif.

4.2. La perception des parents et celle des enseignantes concernant des éléments du milieu alternatif qui contribuent au développement des compétences transversales des élèves

Comme nous avons pu le voir dans la dernière partie, les élèves associent principalement le développement de leurs compétences transversales aux nombreux projets qu'ils effectuent tout au long de leur parcours scolaire. De plus, il a été possible d'observer certains éléments implicites dans le discours de plusieurs élèves. En effet, lorsque les élèves sont amenés à discuter des compétences qui touchent leurs relations avec les autres, nous avons remarqué qu'ils portent une attention particulière à ce que celles-ci soient empreintes de respect et d'entraide. Par ailleurs, nous sommes conscients que les élèves ont répondu à nos questions au meilleur de leurs connaissances, mais que certaines de leurs capacités, attitudes, valeurs et compétences, de même que des éléments de pratique du milieu alternatif, sont difficilement discutables dans un contexte

d'entretien. Nous avons donc trouvé judicieux de rencontrer leurs parents et leurs enseignantes afin d'avoir un portrait plus complet de notre objet de recherche.

D'entrée de jeu, les parents, tout comme les enseignantes, ont dit être convaincus que l'école alternative contribue au développement des compétences transversales des élèves. Les enseignantes ont même mentionné qu'elles sont probablement en mesure d'évaluer leurs élèves pour chacune des compétences :

Je suis convaincue que si tu arrivais avec la liste des neuf compétences, elle [ma collègue enseignante] serait capable d'évaluer chacun de ses élèves sur chacune des compétences. Parce qu'avec tout ce qu'on fait, tout ce qu'on vit, je pense qu'elle serait capable (Ens3).

En s'imprégnant du discours des élèves et en analysant en profondeur celui des parents et des enseignantes, nous avons soulevés trois grandes catégories conceptualisantes associées au développement des compétences transversales des élèves soit l'autonomie, l'interdépendance et le pouvoir d'agir des élèves.

4.2.1. Le développement de l'autonomie de l'élève

Les enseignantes soulignent que le développement de l'autonomie de l'élève est une de leurs priorités. Ce désir est ancré dans chacune de leurs interventions auprès des élèves et est aussi un élément soulevé par les parents :

Je trouve qu'ils [les enseignantes] se posent beaucoup la question : est-ce que je fais à la place de l'enfant ce qu'il pourrait faire par lui-même? (P3).

Tu viens me voir en dernier. Je vais toujours être là pour toi, mais avant de venir me voir, assure-toi de demander à d'autres amis; probablement qu'il y a un ami meilleur que moi ou qui peut t'expliquer d'une autre façon (Ens4).

Elles sont convaincues que d'amener les élèves à être autonomes contribue non seulement à la compétence *structurer son identité* dans laquelle s'inscrit le développement de l'autonomie, mais aussi, à certains degrés, à toutes les autres compétences transversales.

Certains éléments de la pratique des enseignantes mis en place de la maternelle à la sixième année ont été soulevés par quelques élèves ainsi que par les enseignantes. Le premier est le tableau de programmation où les élèves peuvent voir les tâches qui sont classées de la plus à la moins urgente : *Plan de travail efficace, imagine tu as 5 ans et tu es capable d'aller voir un tableau, tu ne sais pas lire et là de voir que c'est urgent de terminer telle chose, un bricolage, un travail* (Ens3). Cette stratégie pédagogique permet aux élèves de travailler de façon autonome lorsque l'enseignante n'est pas disponible.

Le deuxième élément de pratique évoqué est celui qu'on nomme les moments de gestion, des périodes réparties au courant de la semaine qui permettent à l'élève d'avancer un projet, de faire les tâches urgentes ou encore d'aider un ami dans le besoin :

Tu travailles l'identité, c'est quoi mes besoins, c'est quoi que j'ai à prioriser, la coopération, travailler en équipe, il y a plein de compétences transversales qui se travaillent dans ces moments-là [...] ils doivent être à leur affaire, centrés sur la tâche (Ens4).

Le troisième élément est la libre circulation dans l'école. Cette ouverture consiste à laisser les élèves circuler librement dans l'école afin de pouvoir aller poser une question à quelqu'un, faire des recherches, aller aux toilettes, travailler dans un endroit différent ou simplement changer d'air lorsqu'ils sont contrariés. Les parents et les enseignantes

rappellent que certains élèves ont besoin d'un peu plus d'accompagnement, mais ils sont tous d'accord pour dire que cette méthode contribue grandement à l'autonomie de l'élève :

On n'a pas de système de passeport pour te promener dans l'école parce qu'on prend pour acquis que tout le monde est capable de se promener calmement dans un corridor et aller aux toilettes tout seul (Ens3).

À l'école, ils leur laissent du petit lousse au début, après du moyen lousse et puis du gros lousse et des fois ils les ramènent; alors quand on sort une classe au complet, tout se passe bien parce qu'ils ne sont pas toujours confinés et quand ils sortent, c'est le party (P3).

Finalement, le fait que ces éléments de pratique soient constants et cohérents d'une classe à l'autre constitue aussi un facteur qui permet d'aller plus loin dans le développement de l'autonomie de l'élève.

Ils font ça jusqu'en sixième année, de se trouver quelque chose à faire, d'être autonome, d'avancer un atelier, de lire, d'aider un ami, de travailler une difficulté, de voir sur le tableau les priorités aussi (Ens4).

Les parents font aussi des liens entre le développement de l'autonomie et les compétences transversales. De ce fait, ils remarquent concrètement les effets de certains éléments de pratique utilisés par les enseignantes au regard des comportements de leurs enfants, notamment la pédagogie de projet.

Cette approche pédagogique est un moyen qui revient très souvent dans le discours des élèves, des parents et des enseignantes à titre d'approche contribuant au développement de l'ensemble des compétences transversales. Pour les parents et les enseignantes, la démarche progressive dans l'élaboration des projets de la maternelle à la 6^e année est un facteur important pour le développement de l'autonomie de l'élève :

C'est une expérience qui part de la maternelle [...] la démarche est la même, ils connaissent le principe, ils connaissent la façon de le faire, les étapes [...] ils sont plus autonomes, ils savent comment faire, c'est beaucoup plus facile (Ens5).

Le projet personnel, c'est beaucoup faire valoir ton projet, avoir la volonté de le réaliser, aller chercher les ressources, te débrouiller, faire face à des problèmes et même dans le document, ils écrivent les questions qu'ils ont par rapport à leur projet, document qui se bonifie de la maternelle à la 6^e année (P3).

Une fois que les élèves maîtrisent la démarche de projet, ils développent de façon plus spontanée leurs compétences transversales puisqu'ils sont en mesure de faire leurs recherches, de coopérer, de résoudre des problèmes, de communiquer, de planifier et de créer par eux-mêmes un produit de leur choix. Un parent souligne que l'autonomie développée dans une telle démarche se transporte aussi au secondaire. *Je trouve qu'ils gardent ça, je pense qu'elle l'a, pour cheminer pour le secondaire, au niveau des devoirs, elle est tellement autonome (P5)* rapporte le parent d'une élève en première secondaire. À la fin de son projet, l'élève le présente à la classe et est évalué par ses pairs et son enseignante. Il est ensuite amené à s'autoévaluer au regard des diverses étapes de sa démarche. Cette approche, en plus des méthodes d'évaluation particulières du milieu alternatif, semble être un facteur important dans le développement de l'autonomie de l'élève.

À l'école alternative, les méthodes d'évaluation sont tripartites : centrées sur l'autoévaluation, sur l'évaluation par les pairs ainsi que sur l'évaluation enseignante-élève. Supportées par des fiches d'évaluation formative ainsi que d'autres outils comme le portfolio, ces méthodes semblent permettre à l'élève de comprendre ce que sont ses forces, ses défis et où se situent ses intérêts donc, de *structurer son identité*.

À la fin de l'étape, on fait un bilan de tout ce qu'on a fait dans l'étape dans le portfolio [...] de quoi tu es fier, qu'est-ce que tu as aimé, c'est quoi tes forces, c'est quoi tes défis, qu'as-tu appris de nouveau, as-tu un talent particulier que tu veux nous montrer? (Ens1)

De plus, ces méthodes semblent permettre à l'élève d'être autonome dans la reconnaissance des aspects qui ont moins bien fonctionné à travers les différents travaux ou projets. Comme la pensée réflexive est un principe qui figure à l'intérieur de toutes les compétences transversales, le fait d'être en mesure de s'évaluer de façon réaliste, sans avis externe, constitue un apprentissage essentiel à leur développement. De ce fait, les parents reconnaissent que leurs enfants sont en mesure d'adopter une *pensée critique* à l'égard de leurs propres apprentissages :

Ils en arrivent à se chicaner tout seuls un moment donné : « j'ai vraiment foiré sur mon examen papa là, je n'avais pas étudié » (P1).

Je vois mon garçon cette semaine, il a eu un problème avec son prof de math et la première chose qu'il me dit : « maman tu vas être fâchée, et bien moi aussi je suis fâché contre moi ! », j'ai dit ok, c'est ça l'autoévaluation (P4).

Comme nous avons pu le voir, les parents et les enseignantes associent le développement de plusieurs compétences transversales au fait d'amener les élèves à devenir autonomes. Dans la prochaine partie, nous allons discuter du fait que les différents éléments de pratique mentionnés semblent non seulement être en lien direct avec le développement de plusieurs compétences transversales du PFEQ (MEQ, 2001), mais aussi des habiletés, valeurs ou attitudes énumérées dans les modèles vus précédemment (Care et Luo, 2016; P21, 2015).

4.2.2. Les liens entre le développement de l'autonomie et le développement des compétences transversales

L'autonomie en contexte éducatif se définit comme étant une

finalité éducationnelle qui vise et qui reconnaît un droit et une responsabilité, pour un individu ou une collectivité, à se prendre en charge pour fixer ses orientations, déterminer ses principes d'action, effectuer des choix, prendre des décisions et manifester une indépendance relative dans ses comportements (Legendre, 2005, p. 45)

L'importance d'amener les élèves à être autonome est mentionnée de façon explicite dans le programme de formation sous la compétence *structurer son identité*. Par contre, nous avons pu observer dans le discours des parents et des enseignantes que le développement de l'autonomie peut être contributoire à plusieurs compétences et composantes. En effet, comment l'élève peut-il être en mesure d'*exploiter l'information*, de *résoudre des problèmes*, d'*exercer son jugement critique*, de *se donner des méthodes de travail efficaces* ou de *coopérer* s'il ne parvient pas à agir de façon autonome? Il est certain que l'élève peut atteindre un certain niveau de développement sans être particulièrement autonome, mais selon le discours des parents et des enseignantes, le fait d'amener les élèves à être autonomes le plus rapidement possible permet d'aller plus loin dans le développement de leurs compétences transversales. De plus, si on se réfère aux modèles de Care et Luo (2016) et du P21, (P21, 2015), l'autonomie semble indissociable de certaines compétences comme l'apprentissage par soi-même, la capacité d'adaptation, la débrouillardise, les habiletés de mise en application, l'esprit d'initiative et la gestion de projets. Nos résultats convergent donc dans le même sens que la pensée de De Vecchi (2010) qui souligne que l'autonomie est un facteur essentiel dans la

construction, chez l'élève, d'habiletés et d'attitudes associées au développement des compétences transversales. Le lien entre le développement de l'autonomie et le fait que les élèves aient appris dès leur plus jeune âge à élaborer et à mener des projets personnels est effectué régulièrement, autant par les élèves eux-mêmes, que par les parents et les enseignantes. Cet élément vient une fois de plus renforcer le postulat de De Vecchi (2010) qui souligne que cette approche contribue fortement au développement de l'autonomie. À la suite de l'élaboration de notre cadre conceptuel, il était possible de penser que l'autonomie et la pédagogie de projet seraient des éléments centraux du discours des élèves étant donné les nombreux écrits qui supportent leurs liens avec le développement des compétences transversales (De Vecchi, 2010, 2014; Holmes, 2012; Lafortune, 2009; Proulx, 2004; Raby, 2007), ce qui est en cohérence avec les résultats obtenus dans cette recherche.

À la suite de l'analyse, nous avons remarqué une tendance dans le discours des élèves; ils font très souvent allusion à l'importance d'être respectueux, à l'écoute et disponible pour aider les autres, un autre aspect qui semble contribuer au développement des compétences transversales.

4.2.3. Le développement de l'interdépendance

Le phénomène discuté dans le dernier paragraphe se nomme *l'interdépendance* et consiste à développer chez les élèves un sens de responsabilité et de respect les uns envers les autres (Prud'homme, 2007). Ce dernier peut aussi s'associer au concept de *l'éthique du care* qui consiste à porter attention à l'autre, à se soucier de son bien-être et

dont la finalité est de développer des personnes morales (Gendron, 2009). Au terme de l'analyse, nous avons pu voir que les enseignantes ont à cœur le développement de l'interdépendance. Cette préoccupation semble ancrée dans chacune des interventions qu'elles effectuent auprès des élèves :

On travaille beaucoup l'interdépendance, tu sollicites tellement les enfants que c'est humainement inhumain de répondre à tous les besoins; j'ai vraiment développé le réflexe de me pencher et dire : est-ce qu'il y a un autre ami qui dans la classe, à part les enseignantes, pourraient t'aider à faire ce que tu veux? [...] c'est l'interdépendance qui fait qu'après ça, ils arrivent pour travailler en équipe, ils ont développé des relations (Ens3).

En effet, dès la maternelle, les enseignantes réfèrent les élèves qui ont besoin d'aide à des élèves plus habiles selon la demande, ce qui déjà, les amène à créer une relation d'entraide avec leurs pairs. De plus, elles s'assurent que les élèves communiquent entre eux de façon appropriée :

Quelque chose qui va aller toucher l'estime de l'autre, ça tout de suite on va intervenir : « ça non, c'est inacceptable, pis qu'est-ce que tu pourrais lui dire à la place de dire ça comme ça? » On ne laisse pas cette place-là (Ens5).

J'insiste beaucoup sur le fait de se parler de façon respectueuse en utilisant le bon choix de mot puis le bon ton de voix. C'est un enseignement qu'on peut faire tellement souvent, reprendre les élèves et leur montrer comment on fait pour que ton message soit entendu par l'autre personne (Ens2).

Non seulement elles exigent que les élèves se traitent avec respect, mais elles s'assurent aussi d'agir de même envers les élèves : *respect de l'enfant, respect de ce qu'il est en train de dire, de l'écouter* (Ens2). Outre ces préoccupations liées à l'attitude des enseignantes, d'autres éléments comme la pédagogie de projet et les méthodes d'évaluation sont des vecteurs importants dans l'apprentissage des compétences liées à l'interdépendance.

Comme nous avons pu le voir dans le discours des élèves, les projets d'équipe peuvent parfois créer des tensions, des moments où les idées divergent et où chaque membre doit exprimer son point de vue afin de trouver un terrain d'entente. Selon les enseignantes, ces interactions entre coéquipiers développent plusieurs compétences transversales comme la *créativité*, le *jugement critique*, la *coopération* et la *résolution de problème* :

Quand ils travaillent en équipe, ils sont centrés sur leurs idées, mais là, ils sont confrontés aux idées des autres et ils doivent faire des compromis, il faut qu'ils écoutent les autres, il faut qu'ils puissent défendre leurs idées, s'ils pensent que c'est la meilleure, mais il faut qu'ils aient une ouverture d'esprit envers les idées des autres, alors c'est un contexte qui favorise beaucoup ça (Ens1).

Pour les parents, il est clair que les nombreux projets aident les élèves à créer des liens particulièrement forts entre eux. Comme les élèves ont toujours des projets en cours qui nécessitent parfois l'aide d'autres élèves, ceux-ci participent souvent aux projets de leurs pairs et développent ainsi un intérêt pour leurs travaux. De plus, un parent soulève que l'adversité à laquelle les élèves doivent parfois faire face solidifie cette relation d'entraide.

Ils ont conçu un robot avec les Lego et ils faisaient combattre leur robot dans une arène [...] c'était long et ça ne marchait pas et avec son partenaire, ça venait sur le bord de se tirer les cheveux; c'était deux petits gars qui communiquaient de façon appropriée, mais là ils en arrachaient. Et bien ils l'ont appris, ils sont allés à la compétition, ils ont perdu, ils ont gagné et entre les combats, ils retournaient à la table et bricolaient; créativité, résoudre des problèmes. (P1)

Bref, selon les enseignantes et les parents, les nombreuses interactions et épreuves que vivent les élèves lors des projets d'équipe solidifient les liens qu'ils ont entre eux. Le fait d'être constamment en contexte de coopération pour des projets parfois laborieux les oblige à confronter leur point de vue tout en faisant preuve de respect et de flexibilité.

Tel que mentionné précédemment, les méthodes d'évaluation à l'école alternative sont centrées sur une évaluation tripartite (élève, pairs et enseignante). Ces méthodes sont particulièrement utilisées lors des présentations de projets des élèves. Les autres enfants du groupe sont amenés à évaluer et commenter la présentation de l'élève non pas sur la qualité du contenu, mais sur la façon dont celui-ci s'exprime. Depuis la maternelle, ils apprennent à critiquer les projets des autres, mais aussi à recevoir les commentaires de leurs pairs de façon constructive. Les parents remarquent particulièrement le respect avec lequel les élèves s'évaluent :

Ils apprennent à se faire évaluer par les autres, pas seulement par l'enseignant aussi et ça je trouve que c'est important, il y a un respect. Moi la première fois je suis là : « mon dieu les enfants se respectent tellement dans la façon d'évaluer l'autre aussi » (P5).

Mon enfant de 5 ans, il revient de la maison et il dit : « ah là je suis en équipe dans les ateliers avec une telle et je lui ai mis un vert, car elle a vraiment fait de beaux efforts... il a 5 ans ! Moi à 5 ans je veux dire, il faut que les enseignantes leur parlent comme ça (P3).

Ils font aussi remarquer que leurs enfants parlent très souvent de ce qui se passe à l'école en ajoutant que les discussions sont pratiquement toujours positives, qu'ils racontent leurs conflits en conservant une attitude respectueuse. En analysant le discours des enseignantes, il est évident que celles-ci placent l'*interdépendance* au centre de leurs interventions quotidiennes. Une enseignante cite en exemple une intervention qu'elle a effectuée auprès d'un élève particulièrement doué pour la critique, mais qui avait tendance à ne voir que le négatif.

Depuis le début de l'année que je travaille avec lui [...] « es-tu capable de relever certains points, en quoi elle était excellente, et oui, après tu peux donner un commentaire constructif »; ça se travaille tout le temps, tout le temps, mais ça

il faut y croire parce que sinon, tu laisses aller ça et tu as autre chose à faire (Ens2).

À leur avis, l'effort qu'elles déploient afin de s'assurer que les élèves se critiquent de façon respectueuse constitue un apprentissage qui transparait dans plusieurs contextes.

Les liens qu'on leur fait créer entre eux, je pense que ça y fait beaucoup, ça amène du respect; tantôt dans le spectacle, il y a un ami qui est tombé [...]; dans une autre école, c'est sûr qu'il y en a qui aurait ri, mais nous autres ce n'est pas l'attitude, à la limite les personnes vont applaudir pour l'encourager, mais je pense que c'est vraiment les liens qu'on leur fait vivre entre eux. (Ens3)

En résumé, la constance avec laquelle les enseignantes s'assurent de favoriser un sentiment d'interdépendance entre les élèves semble contribuer au développement de plusieurs éléments liés aux compétences transversales. En plus des éléments de pratique énumérés précédemment, les enseignantes reconnaissent aussi que la cohérence qu'elles démontrent dans leurs interventions semble être un facteur qui permet un rayonnement plus large auprès des élèves moins réceptifs.

On a la cohérence dans nos gestes et dans nos actions au quotidien et je pense que les enfants pour qui c'est plus difficile, au contact des autres, la force du groupe, un moment donné lorsqu'il est baigné dans un environnement de calme ou de relation d'entraide et bien lui aussi embarque (Ens4).

Dans la prochaine partie, nous allons voir en quoi l'ensemble des éléments de pratique liés à un souci d'interdépendance contribue non seulement au développement de la compétence *coopérer*, mais aussi à plusieurs autres compétences transversales provenant des modèles vus précédemment.

4.2.4. Les liens entre le développement de l'interdépendance et le développement des compétences transversales

L'importance de développer des compétences liées aux relations interpersonnelles fait partie des objectifs derrière l'intégration des compétences transversales dans le PFEQ depuis le tout début des discussions sur ces compétences jugées durables pour toute la vie (Marsolais et *al.*, 2007). À l'intérieur du PFEQ (MEQ, 2001), l'importance accordée à ces relations est circonscrite principalement à l'intérieur de la compétence coopérer. Dans sa définition du sens de la compétence, il est mentionné que les enseignants ont la responsabilité de favoriser ce développement de façon intentionnelle et systématique (MEQ, 2001). Cette exigence est cohérente avec les éléments de pratique des enseignantes telles que soulevées précédemment. En effet, leurs approches pédagogiques sont directement en lien avec les visées de la compétence *coopérer* qui soulignent que « l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence » (MEQ, 2001, p. 35) constituent des éléments essentiels au développement de ce que le programme qualifie de « compétence sociale » (MEQ, 2001, p. 34).

Le développement de l'interdépendance est aussi intimement lié à plusieurs compétences, capacités, attitudes ou valeurs reliées aux modèles de Care et Luo (2016) et du P21 (2015). En effet, le travail d'équipe, la collaboration, la collégialité, la compassion et l'empathie font partie des éléments essentiels au développement des compétences transversales de la famille des habiletés interpersonnelles et sociales (Care et Luo, 2016; P21, 2015). De plus, le développement de l'interdépendance ne peut être

occulté des familles de compétences transversales associées à la « citoyenneté mondiale » et à certaines thématiques du XXI^e siècle comme la conscience globale. Ces familles incluent la tolérance, l'ouverture, le respect pour la diversité, la compréhension éthique et interculturelle et les aptitudes à résoudre des conflits. Tel que mis en lumière précédemment, l'ensemble de ces capacités, habiletés, attitudes et valeurs sont susceptibles d'être intégrées par les élèves lorsque ceux-ci développent un sentiment d'interdépendance.

4.2.5. Le développement du pouvoir d'agir de l'élève

Lors de l'analyse du discours des parents et des enseignantes, nous avons observé que ceux-ci établissent plusieurs liens entre le développement des compétences transversales et la place importante accordée à l'élève, et ce dans toutes les sphères de l'école.

C'est vraiment comme si elles considéraient l'enfant comme un être compétent [...] les enseignantes ici se font vraiment un point d'honneur de dire : qu'est-ce que tu pourrais faire, de redonner le pouvoir à l'enfant, moi j'ai l'impression que c'est un peu ça les compétences transversales (P3).

Que ce soit pour les décisions liées aux projets, à la résolution de certains conflits ou encore à la vie de l'école, les idées, les solutions et les opinions des élèves sont non seulement prises en considération par les enseignantes, mais elles sont aussi mises de l'avant dans la limite du possible.

On laisse la place à leurs idées, ils sont mis en application. Ils apportent des solutions, on les met en application et on va de l'avant avec ça. Ils[elles] ne sont pas laissés dans un placard (Ens5).

Quand il arrive une situation, un problème soit dans la cour de récréation, souvent ce que je vais faire avec les élèves, bon faudrait trouver une solution,

qu'est-ce que vous suggérez à cet élève-là pour l'aider à améliorer telle situation, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour l'aider? (Ens5).

Toujours en insistant sur le fait que cet exercice doit être fait dans le respect de l'enfant, les enseignantes se servent de la *force du groupe* pour tenter de *résoudre des problèmes* ce qui par le fait même les aide à développer des éléments liés à cette compétence transversale.

Selon notre analyse, le fait d'accorder une telle place à l'élève a pour effet de développer chez lui son pouvoir d'agir. Le pouvoir d'agir peut être défini comme étant : « la capacité des personnes à exercer du contrôle sur les aspects de leur vie qui sont importants pour elles » (Le Bossé, Dufort, et Vandette, 2009, p. 91) et se réfère « au développement de la capacité des personnes et des collectivités à trouver des solutions aux difficultés qu'elles rencontrent » (Le Bossé et *al.*, 2009, p. 92). Selon les parents et les enseignantes, le fait de développer cette capacité permet aux élèves de développer plusieurs compétences transversales. De ce fait, ils ont soulevé plusieurs éléments de pratique qui pour eux, contribuent au développement du pouvoir d'agir de l'élève.

En premier lieu, ils soulignent que la démocratisation des processus décisionnels constitue une approche pédagogique qui favorise grandement le développement de plusieurs compétences transversales. En effet, selon les parents et les enseignantes, le fait de solliciter constamment l'opinion des élèves les amène à développer des compétences transversales comme *le jugement critique, la créativité et structurer son identité* :

Il y a aussi la démocratie. Démocratiquement, avant de prendre une décision par rapport à un projet, à une situation qui arrive dans l'école, on va voir ce qu'en pensent les enfants. Souvent, ils apportent des solutions, on les écoute, on prend le temps de les écouter (Ens5).

Ça les motive à continuer à apporter des solutions, à apporter des idées, parce qu'ils voient que ça se concrétise (Ens2).

Mettre en œuvre ta pensée créatrice si tout est décidé par l'adulte, comment tu peux la mettre en œuvre ta pensée créatrice si tout est décidé? (Ens3).

Aujourd'hui était supposé être une journée de ski alors mon fils en maternelle est revenu le midi : « on a été dix à proposer des activités récompenses pour demain et on a voté et il y a tant de personnes qui ont voté, finalement on va écouter un film avec des bonbons et des chips ». C'est les élèves qui ont proposé, je ne dis pas que la prof elle n'a pas peut-être orienté et c'est correct, mais ça leur donne le pouvoir de dire (P3).

Amener l'élève à « exprimer son jugement, à articuler et communiquer son point de vue, à justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments » (MEQ, 2001, p. 21) sont des composantes clés de la compétence *exercer son jugement critique*. Selon les parents et les enseignantes, le fait que les élèves soient partie prenante des décisions prises à l'école leur donne souvent l'occasion d'exercer cette compétence. De plus, comme ils doivent parfois décider en groupe, ils développent aussi leur compétence à coopérer. Le fait de solliciter leur opinion les amène aussi à réfléchir à de nouvelles idées, à différentes solutions pour régler des problèmes et comme leurs idées sont souvent mises en application, cela leur donne l'impulsion nécessaire pour continuer à réfléchir à de nouvelles idées.

Cette grande place accordée à l'élève est aussi appliquée dans la pédagogie de projet. En effet, que ce soit pour des projets personnels, de classe ou d'école, l'élève est amené à enquêter, à trouver des moyens de résoudre certaines problématiques et à choisir un

projet qui le stimule. Il a aussi la responsabilité de présenter ses résultats dans plusieurs contextes, soit lors de la rencontre de parents, lors de salons de projet ou encore devant la classe. La pédagogie de projet permet donc à l'élève de développer son pouvoir d'agir puisqu'il constate qu'il est possible pour lui de mener à terme un projet qui lui est propre et qui peut avoir un impact sur son environnement. Les parents et les enseignantes ont cité en exemple le projet personnel d'un élève qui, trouvant que le gymnase de l'école était désuet, a entrepris une démarche auprès de la commission scolaire et du gouvernement qui mena à la construction d'un nouveau gymnase. Le développement du pouvoir d'agir de l'élève a donc des effets positifs sur le développement de plusieurs compétences transversales. Comme nous avons pu le constater dans la recension des écrits et dans la présentation des résultats, la pédagogie de projet occupe une place centrale à l'école alternative. Non seulement les élèves ont-ils toujours un projet personnel en cours, mais les enseignantes se lancent souvent en projet selon différentes thématiques inscrites à l'intérieur du projet éducatif. La thématique pour l'année où s'est effectuée notre collecte de données est « un environnement écoresponsable ». Plusieurs projets ont donc été menés en lien avec celle-ci et les élèves ont contribué de plusieurs façons à la mise sur pied de projets écoresponsables.

Nous travaillons sur un projet de produits nettoyants écologiques; nous sommes partis d'un problème que nous avons qui est que nous utilisons à l'école et à la maison des produits toxiques pour nettoyer. En partant, nous avons fait faire l'enquête aux élèves et là ils sont arrivés avec ça : c'est un problème et on essaie de le résoudre. Comment on le résout? On va chercher les alternatives, comment on peut faire, on a trouvé des recettes en équipes (Ens2).

Selon les enseignantes, une telle démarche développe la *créativité* des élèves, la *coopération*, les *TIC et exploiter l'information*, car ils doivent aller chercher des recettes

sur Internet. De plus, elle développe aussi le *jugement critique* et *structurer son identité* notamment à cause de la question éthique du problème, la question des valeurs, mais aussi l'argumentation qu'ils doivent effectuer auprès de leurs parents afin qu'ils s'impliquent eux aussi dans le projet. Les parents soulignent que ce type de projet incite aussi les élèves à agir sur leur environnement, à se créer eux-mêmes des projets qui peuvent faire une différence dans leur milieu :

À un moment donné j'arrive chez moi et elle est en train de placer des chaises en rond dans le salon et ensuite elle mettait une feuille sur chacune des chaises avec un crayon. Je lui ai demandé ce qu'elle faisait et elle m'a répondu : « j'attends notre comité d'environnement du quartier ». Ils sont tous assis là et ils ont trouvé des solutions afin de rendre le quartier plus propre (P2).

Je l'ai vue en conseil municipal, je sais plus pourquoi ... C'était pour les pistes cyclables ou pour les problèmes de route où on disait, est-ce que c'est sécuritaire? [...] Ils ne demandaient pas aux enfants de venir, c'était ouvert aux villageois citoyens et il est venu dire que lui, il était avec son vélo très souvent et qu'il trouvait que ce n'était vraiment pas sécuritaire. Il s'est vraiment levé, il a pris la parole devant tout le monde et ça avait vraiment du bon sens ce qu'il disait [...] c'était très structuré, il savait où il s'en allait (P5).

Autant les parents que les enseignantes soulèvent que d'accorder une aussi grande place à l'élève, de favoriser sa prise de parole, de solliciter son opinion, et ce depuis la maternelle l'amène à s'impliquer spontanément, même après avoir fini son cheminement primaire en milieu alternatif.

Au secondaire, il est entré dans une espèce de petit club où ils devaient faire un film en anglais. Au début de l'année, tout nouveau tout beau, il y a beaucoup beaucoup de monde dans le club. Finalement la semaine passée, ils étaient deux! Terminer le film ce sera un podcast. Je lui ai demandé : « dis-moi donc fils, pourquoi tu n'as pas lâché? », « Moi j'ai appris que quand on commence quelque chose, on le finit » (P1).

Je pense qu'ils partent d'ici confiants, je regarde les élèves après comment ils [évoluent]. Ce sont des élèves impliqués, je pense qu'ils veulent s'impliquer dans leur vie scolaire et je ne pense pas que ce soit étranger au fait qu'ils soient

passés par ici [...] Je regarde les autres élèves [de l'école alternative] quand nous allons visiter une école secondaire, ils sont dans l'impro, ils ont leurs chandails de soutien, d'aide guide, ils viennent parler, tu sens qu'ils ont un bagage (Ens1).

L'ensemble des éléments soulevés dans cette partie suggèrent que les élèves semblent développer, à travers la grande place que leur accordent les enseignantes, un pouvoir d'agir qui les amène à démontrer, de façon autonome, l'intégration de plusieurs compétences transversales. Nous verrons plus précisément le lien entre ce pouvoir d'agir et les différentes compétences transversales dans la partie suivante.

4.2.6. Les liens entre le développement du pouvoir d'agir et le développement des compétences transversales

Dès le début des discussions qui ont mené à l'insertion des compétences transversales dans le PFEQ (MEQ, 2001), la perspective de développer des citoyens prêts à agir activement dans la société constitue un principe important (Grégoire et Ferland, 1996; Laliberté, 1984; MEQ, 1979). Cette même préoccupation est toujours présente aujourd'hui dans les discussions autour des compétences pour le XXI^e siècle (MEES, 2017). Avec l'ajout d'éléments comme la responsabilité sociale, la sensibilisation culturelle, mondiale et environnementale, l'importance de développer chez les élèves des compétences transversales qui leur permettent d'avoir le sentiment de pouvoir agir sur leur environnement semble indissociable de la formation de citoyens « compétents, créatifs, responsables et pleinement engagés dans leur vie personnelle, familiale, professionnelle et sociale » (MEES, 2017, p. 43). Les exemples soulevés par les parents et les enseignantes sont éloquentes; que ce soit par la formation d'un comité

environnemental ou encore par la présence au conseil de ville, les enfants semblent portés à se mettre en action spontanément afin d'agir sur leur milieu. C'est à travers cette mise en action que les diverses compétences transversales sont sollicitées. Pour résoudre des problèmes d'une telle envergure, l'élève n'a d'autre choix que d'aller *chercher de l'information, de coopérer, d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice, de se donner des méthodes de travail efficace, d'utiliser les TIC, de coopérer et de communiquer de façon appropriée*. Ultimement, cette démarche aura aussi comme effet de *structurer son identité* puisqu'il « développera à des degrés divers la capacité de se faire confiance, en exploitant ses forces et en surmontant ses limites, et à manifester son autonomie de façon responsable » (MEQ, 2001, p. 32), un élément central du sens qu'accorde le PFEQ à cette compétence. Il est donc possible de penser que lorsque l'élève a le sentiment qu'il a le contrôle sur sa vie et qu'il est capable de trouver des solutions aux difficultés qu'il rencontre (Le Bossé et *al.*, 2009), il développe simultanément des compétences transversales.

En observant les modèles présentés dans le cadre conceptuel, le pouvoir d'agir semble lié à plusieurs capacités, habiletés, attitudes et valeurs énoncées. La créativité, la résolution de problèmes, l'entrepreneuriat, la persévérance, la motivation personnelle, le leadership et la responsabilisation sont tous des éléments pouvant être associés au pouvoir d'agir (Care et Luo, 2016; P21, 2015). De plus, lorsque ce pouvoir d'agir est mis au service de problématiques diverses, il vient aussi se lier à différents éléments des familles *citoyenneté mondiale et thématique du XXI^e siècle* (Care et Luo, 2016; P21, 2015). En effet, que ce soit pour les aptitudes associées à la résolution de conflits, à la

participation démocratique, à la conscience globale, à la résolution de problèmes ou encore au respect de l'environnement, le pouvoir d'agir semble lié au développement de plusieurs compétences transversales.

4.3. La synthèse des perceptions des élèves, des parents et des enseignantes sur les éléments de pratique contribuant au développement des compétences transversales

Les différentes parties du présent chapitre ont permis, dans un premier temps, de mettre en lumière ce dont les élèves comprennent des compétences transversales et les éléments de pratique qu'ils associent à cette compréhension. Dans un deuxième temps, nous avons présenté et discuté les éléments de pratique que leurs parents et leurs enseignantes associent au développement des compétences transversales des élèves.

Lorsque ces deux parties sont mises en perspectives, il est clair que pour les participants à l'étude, la pédagogie de projet se révèle comme étant l'approche par excellence pour ce qui est du développement de l'ensemble des compétences transversales, non seulement celles du PFEQ, mais aussi celles des autres modèles mis de l'avant dans notre cadre conceptuel. En effet, lorsque le chercheur a demandé aux participants de citer des exemples où une compétence aurait pu être développée, les trois groupes de participants (élèves, parents, enseignantes) se sont référés constamment à des projets personnels, de groupe ou d'école. Ce résultat de recherche abonde donc dans le même sens que les travaux de De Vecchi (2010), Holmes (2012), Lafortune (2009) Proulx (2004) et Raby (2007). Cette perspective a aussi permis de retrouver dans le discours des élèves, des parents et des enseignantes des éléments contribuant au développement des

compétences transversales qui, à notre connaissance, ne sont pas très présents dans la littérature scientifique. En effet, la facilité avec laquelle les élèves ont discuté de tout ce qui touche à l'autonomie et l'attention particulière qu'ils ont exprimée à propos de l'importance de traiter les autres avec respect nous ont amenés à approfondir ces éléments lors de l'analyse des focus groups des parents et des enseignantes. C'est ainsi que nous en sommes venus à la conclusion que l'importance que les enseignantes accordent à l'autonomie et à l'interdépendance contribue grandement au développement des compétences transversales des élèves. Des éléments de pratique comme la libre circulation dans l'école, le tableau de programmation, les moments de gestion, ainsi que des méthodes d'évaluations comme les autoévaluations, les co-évaluations et le portfolio sont tous susceptibles de favoriser l'autonomie et l'interdépendance. De plus, un élément s'est ajouté à la suite de l'analyse du discours des enseignantes et des parents. Le fait d'accorder une grande place à l'élève dans la vie de l'école l'amène à développer son pouvoir d'agir, ce qui contribue ainsi à développer plusieurs compétences transversales.

Finalement, un aspect auquel les parents et les enseignantes accordent une grande importance dans le développement des compétences transversales des élèves est la cohésion et la cohérence dans les valeurs éducatives et les éléments de pratique des enseignantes à l'école alternative. En effet, celles-ci travaillent ensemble depuis plus de dix ans et partagent une vision commune en ce qui a trait au développement de l'autonomie, de l'interdépendance et du pouvoir d'agir. Ce constat rejoint les conclusions de l'étude de Bégin-Caouette et *al.* (2011) qui soutient que les enseignants en milieu alternatif valorisent l'autonomie, la participation et la prise de décision de

l'élève. Selon les participants, cette cohésion et cette cohérence semblent amener les élèves à aller plus loin dans l'intégration de leurs compétences transversales. De plus, les enseignantes soulignent que l'implication des parents est aussi indispensable autant pour la mise en œuvre des projets personnels que pour la continuation des apprentissages à la maison. Bref, nous pouvons supposer que le fait que tous les acteurs éducatifs du milieu alternatif partagent une vision relativement commune de l'éducation à transmettre aux élèves contribue au développement de leurs compétences transversales.

CONCLUSION

Le souci d'offrir à l'élève une formation générale qui se préoccupe de son développement global est au cœur des écrits gouvernementaux depuis les années 1960. À travers chacune des nouvelles politiques, il semble y avoir un désir des instances gouvernementales de se distancer quelque peu de l'enseignement traditionnel axé sur l'accumulation de connaissances afin de prioriser la formation de citoyens autonomes critiques et responsables. Par contre, des recherches et documents officiels soulignent que le développement de compétences autres que disciplinaires constitue un défi pour les enseignants qui n'ont pas toujours le temps ou les outils pour les solliciter de façon intentionnelle. Il est possible de penser que les élèves développent des compétences transversales selon les différentes expériences qu'ils vivent à l'école autant en milieu régulier qu'en milieu alternatif. Par contre, comme il est suggéré que les élèves scolarisés depuis l'entrée en vigueur du renouveau pédagogique ne semblent pas avoir perçu les effets de l'insertion de ces compétences dans le curriculum (Cyrenne et *al.*, 2014), il nous apparaissait pertinent d'étudier les perceptions des acteurs d'un milieu où les pratiques pédagogiques diffèrent du milieu régulier : le milieu alternatif québécois.

Cette recherche cherchait donc à comprendre comment se traduit le développement des compétences transversales chez des élèves ayant fréquenté une école du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. C'est à partir de ce questionnement que nous nous sommes donnés comme objectif, dans un premier temps, de décrire et analyser le sens des compétences transversales et les éléments contribuant à leur développement tel

que perçu par des élèves et, dans un deuxième temps, de décrire les éléments de pratique en milieu alternatif primaire qui contribuent au développement des compétences transversales des élèves, tel que perçu par des parents et des enseignantes. Dans cette optique, nous croyons avoir pu relever plusieurs éléments de pratique qui, lorsque mis en œuvre de façon cohérente et continue, peuvent mener à une certaine intégration de plusieurs compétences transversales. De ce fait, il semble que lorsque les élèves sont en mesure d'agir de façon autonome, de faire preuve d'interdépendance et d'avoir la confiance nécessaire pour pouvoir agir sur leur environnement, un grand nombre de compétences transversales se développent de façon naturelle et plus consciente.

À cet effet, la pédagogie de projet est l'approche pédagogique qui se présente, selon les participants, comme le vecteur le plus important pour le développement de ces compétences. Par contre, les enseignantes sont claires sur le fait que cette approche ne peut se faire sans une forte implication des parents. Il serait donc ardu d'implanter une telle approche dans une école où les principes de coéducation ne seraient pas aussi ancrés qu'en milieu alternatif, et ce, particulièrement lorsqu'il est question des projets personnels des élèves. À l'opposé, il semble tout à fait possible d'offrir un projet éducatif axé sur le développement de l'autonomie, de l'interdépendance et du pouvoir d'agir. La difficulté associée à cette démarche reposerait sur la cohésion et la cohérence dans les interventions des enseignantes d'un niveau scolaire à l'autre. En effet, le fait que les enseignantes participantes cumulent plus de dix années de collaboration et partagent des valeurs éducatives communes joue un rôle important dans le développement des compétences transversales des élèves. Il semble plus difficile qu'une

équipe enseignante en milieu régulier jouisse d'une aussi longue expérience de collaboration, tout en partageant une vision commune de l'éducation à transmettre. Nous pouvons estimer que le référentiel du RÉPAQ (RÉPAQ, 2014) peut contribuer à la construction de cette vision plus cohérente au sein de l'équipe école ayant participé à notre démarche de recherche. De plus, il est possible de penser que les enseignants en milieu régulier ne préconiseront pas les mêmes valeurs éducatives que ceux en milieu alternatif (Bégin-Caouette et *al.*, 2011). Tout de même, nous croyons qu'une direction d'école qui exerce un leadership positif sur la cohésion et la cohérence de son équipe enseignante peut aider les acteurs à envisager des pistes d'action susceptibles de soutenir le développement de l'autonomie, de l'interdépendance et du pouvoir d'agir des élèves.

Tel que mentionné précédemment, le milieu retenu pour cette recherche est considéré comme un modèle de pédagogie alternative (Vienneau, 2017). Le fait de choisir une école reconnue a permis de relever des éléments de pratique que plusieurs membres du RÉPAQ valorisent, mais amène en contrepartie une limite à la présente recherche. En effet, il est difficile d'étendre la portée de nos résultats à tous les élèves de l'école et aux autres écoles du réseau. Même si ces dernières sont orientées par les mêmes balises, l'expérience et la cohésion au sein de l'équipe-école, ainsi que l'implication des parents et des membres de la communauté n'est peut-être pas aussi prononcée dans toutes les écoles du réseau. De plus, le nombre de participants restreints ne nous permet en aucun cas de généraliser les résultats. Malgré le fait que plusieurs élèves participants semblent avoir développé plusieurs compétences transversales, nous ne sommes pas en mesure de conclure que tous les élèves de l'école ou même des niveaux choisis ont atteint le même

stade de développement. En effet, comme nous avons choisi les participants en fonction de leurs réponses au questionnaire de recrutement, ceux-ci sont les élèves qui ont répondu le plus positivement aux différents énoncés. De plus, au sens de la loi, les écoles alternatives du réseau jouissent d'une plus grande liberté pédagogique puisqu'elles ne sont pas soumises aux mêmes obligations de reddition de compte que les écoles régulières en ce qui a trait aux évaluations⁸. Toutefois, les élèves ont l'obligation de réussir les examens ministériels de sixième année. En fonction des principes qui orientent le mouvement alternatif, on peut aussi penser que les enseignantes font des choix dans les prescriptions ministérielles en fonction de leurs croyances pédagogiques et éducatives qui leur permettent de travailler plus activement au développement des compétences transversales. En effet, ces choix font en sorte que les élèves passent plus de temps sur des projets de nature personnelle ou ancrés dans des problématiques concrètes, ce qui semble leur permettre d'intégrer des compétences autres que disciplinaires. Malgré ces limites, nous estimons tout de même que cette recherche a apporté des éclairages susceptibles de contribuer à l'avancement de la recherche sur le développement des compétences transversales et sur l'école alternative. Afin de poursuivre le travail de recherche sur les impacts d'une éducation alternative sur les élèves, il nous semble intéressant de se pencher sur la transition entre l'école alternative primaire et l'école secondaire régulière. En effet, comme il y a beaucoup plus d'écoles alternatives primaires que secondaires, la plupart des élèves continuent leur cheminement en milieu secondaire régulier. Analyser comment se déroule cette

⁸ Les élèves du RÉPAQ n'ont pas à passer les épreuves ministérielles de 2^e et 4^e année.

transition peut, selon nous, apporter un éclairage intéressant sur les retombées d'une éducation primaire en contexte alternatif.

Comme il a été soulevé dans la problématique, les enseignantes en milieu régulier semblent éprouver des difficultés dans l'intégration de ce type de compétences dans leur enseignement. Les résultats de la présente recherche suggèrent le développement de trois éléments qui semblent contribuer au développement des compétences transversales chez les élèves soit l'autonomie, l'interdépendance et le pouvoir d'agir. Comme ces différents éléments ne nécessitent pas obligatoirement une forte implication parentale, il est possible de penser que peu importe le milieu, la mise sur pied de projets, de stratégies et de méthodes qui sollicitent des apprentissages en ce sens aura des conséquences positives sur les compétences transversales des élèves. L'exploitation de thématiques reliées à une citoyenneté responsable autour de l'environnement, du développement durable ou de l'ouverture à la diversité par exemple, semble particulièrement porteuse pour le développement de ces trois éléments. Bref, les décisions des directions, des enseignants et des conseils d'établissement à propos du choix des orientations à privilégier dans le projet éducatif de leur école nous apparaît un facteur important qui peut avoir un impact sur le développement potentiel des compétences transversales des élèves. À la lumière de nos travaux, il est possible de penser qu'une école qui se donne une ligne directrice claire, supportée par une thématique du XXI^e siècle (MEES, 2017; P21, 2015) peut favoriser l'intégration de ces compétences. Cette ligne directrice semble être plus porteuse si elle est partagée par les enseignants de tous les niveaux et par tous les acteurs du milieu éducatif de l'école.

Pour conclure, nous croyons aussi qu'une équipe-école qui considère ses élèves comme des êtres compétents et en qui ils peuvent avoir confiance peut amener ces derniers à développer des compétences transversales, compétences qui sont essentielles à la vie de citoyen autonome, critique et responsable.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Angers, P., et Bouchard, C. (1993). *L'animation de la vie de la classe* (Vol. 7). Montréal : Bellarmin.
- Arpin, L., et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projet : Fondements, démarche et médiation pédagogique du maître dans la construction des savoirs de l'élève*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Arsenault, S. (2015). La place des écoles alternatives dans les commissions scolaires québécoises : perceptions des groupes fondateurs quant aux facteurs de résistances et facteurs favorisants rencontrés. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, HS(Août 2015), 20-28.
- Baribeau, C., et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Beaudry, N. (2001). L'innovation à l'école alternative. Dans R. Pallascio et N. Beaudry (Dir.) *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?*, 145-152, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Becquet, V., et Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41).
- Bégin-Caouette, O., Angers, V., et Maghalaes-Grave, S.-K. (2011). Valeurs éducatives des enseignants : Comparaison entre les milieux alternatifs et réguliers au Lendemain de la Réforme Québécoise de l'Éducation de 1997. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 3-19.
- Benessaïeh, K. (2010). Adieu, compétences transversales. *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201009/08/01-4313795-adieu-competences-transversales.php>

- Berry, V., et Garcia, A. (2016). Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale). *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41).
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université* (Vol. 6). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*(1), 25-41.
- Boutin, G., et Julien, L. (2000). L'obsession des compétences. *Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Bouvier, A. (2012). Préparons l'École de 2030. *Futuribles*(388), 51-72.
- Caouette, C. E. (1978). De l'autonomie à l'autogestion : un projet de socialisation de l'enfant (Réflexions sur l'école-recherche Jonathan). *Sociologie et sociétés*, 10(1), 167. <http://dx.doi.org/10.7202/001116ar>
- Carbonneau, M., et Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Care, E., et Luo, R. (2016). Assessment of transversal competencies : Policy and practice in the Asia-Pacific. Bangkok : UNESCO.
- Champagne, S. R. (2015). Le boom de l'école alternative. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/457309/nouvelle-vague-d-ecoles-alternatives-education-le-boom-de-l-alternatif>
- Chénier, P. (2015a). [Conversation téléphonique à propos des projets d'écoles alternatives au Québec].
- Chénier, P. (2015b). [Allocution présentée lors des fêtes du dixième anniversaire de l'école participante.].
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427.

- Corbo, C. (1994). *Préparer les jeunes au XXI^e siècle : rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Coulet, J.-C. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*(41).
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (154), 97-110.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research : Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Cyrenne, D., Smith, S., Harvey, M., Boisclair-Châteauvert, G., Larose, S., et Duchesne, S. (2014). Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique. Document d'annexes.
- De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette éducation.
- De Vecchi, G. (2014). *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette éducation.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-hill.
- Edmunds, H. (1999). The focus group. *Research Handbook*. Chicago, IL : American Marketing Association and Ntc Business Books.
- Gendron, C. (2009). Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du *care*: une utopie? Dans C. Gohier et F. Jutras (Dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, 133-152. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Gordon, T. (2015). *Éduquer sans punir : apprendre l'autodiscipline aux enfants*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Grégoire, R., et Ferland, M. (1996). *Les habiletés et les comportements requis dans le monde du travail : éléments essentiels de la commission SCANS et guide général d'application. Projet Atout*. Longueuil : Commission scolaire Jacques-Cartier.

- Grenier, J. (2008). *Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec*. Brossard : Réseau des Écoles Publiques Alternatives du Québec (RÉPAQ).
- Guay, M.-H. (2002). La pédagogie de projet au Québec : une pratique pédagogique aux multiples visages. *Québec Français*, 126, 60-63.
- Gué, K. (2015). Les compétences transversales et les domaines généraux de formation : Les mort-nés du programme de formation de l'école québécoise ? Repéré à <http://blogs.learnquebec.ca/wordpress-mu/blog/2015/06/les-competes-transversales-et-les-domaines-generaux-de-formation-les-mort-nes-du-programme-de-formation-de-lecole-quebecoise/>
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., et Baribeau, C. (2010). Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages I. *Recherches qualitatives*, 29(1), 1-4.
- Holmes, L. M. (2012). *The Effects of Project Based Learning on 21st Century Skills and No Child Left Behind Accountability Standards*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Houiller, L., Bombardier, H., et Dangléant, T. (2015). *L'école Nouvelle-Querbes, Une alternative en éducation*. Anjou : Fides.
- Huot, A. (2013). *La perception des problématiques de rôle chez les coordonnateurs dans les départements de soins infirmiers dans les cégeps*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Lafortune, L. (2000). Les compétences transversales dans la pédagogie du projet. *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement*, 5-24.
- Lafortune, L. (2009). Pédagogie du projet et développement des compétences transversales : Un changement de posture pédagogique. *Education Canada*, 49(5), 16.
- Laliberté, J. (1984). *La Formation fondamentale la documentation américaine*. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation. Direction générale de l'enseignement collégial.
- Laliberté, J. (1987). *La Formation fondamentale la documentation française* : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation. Direction générale de l'enseignement collégial.

- Le Bossé, Y., Dufort, F., et Vandette, L. (2009). L'évaluation de l'empowerment des personnes : développement d'une mesure d'indices psychosociologiques du pouvoir d'agir (MIPPA). *Canadian Journal of Community Mental Health*, 23(1), 91-114.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation.
- Legendre, M.-F. (2002). Le programme des programmes : le défi des compétences transversales. *La réforme des programmes scolaires au Québec*, 24-57. Sainte-Foy, Québec : Presse de l'Université Laval.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd). Montréal : Guérin.
- Maheux-Latendresse, S. (2012). *Le cas d'une enseignante québécoise reconnue pour son expertise en pédagogie de projet : regard qualitatif sur sa pratique en classe du primaire*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Marsolais, A., Mainville, S., et Desaulniers, A. (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation : avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Martineau, S., et Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre l'éducation actuelle. Dans Gauthier, C. et Saint-Jacques, D., *La Réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec : Presse Université Laval, 1-21.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Rapport final. Table de pilotage du renouveau pédagogique. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

- Ministère de l'Éducation. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert*. Québec : Service général des communications du Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1979). Énoncé de politique et plan d'action (Livre orange). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1992). *Chacun ses devoirs, plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. *Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Nidegger, C. (2003). *Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P. Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*. Genève : Service de la Recherche en Éducation.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Paris, : Armand Colin.
- Pallascio, R., et Beaudry, N. (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L., Crahay, M., et De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation* (2e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Parent, A.-M. et al. (1963-1966). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tomes 1 à 5. Québec : Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (1997). De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire. *Éducateur Magazine*, 10, 24-28.
- Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences dès l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 438-439.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme. *Vie pédagogique*, 112, 16-20.

- Picard, J. P. (2012). *Caractéristiques, enjeux et tensions propres à la gestion d'une école alternative*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Pion, I. (2016,). L'école alternative en croissance au Québec... et en Estrie. *La Tribune*. 28 Février.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113-169.
- Poulin, M. (2010). *Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants du primaire pratiquant dans une école alternative*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J.Poupart, J.-P Deslauriers. L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Dir.), : *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 173-209. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Raby, C. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Québec : Les Éditions CEC.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. (2014). *L'école publique alternative québécoise, ses conditions pour naître et se développer*.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. (2013). Portrait de l'école alternative. Page consultée à <http://repaq.org/la-difference-alternative/portrait/>
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : Editions ESF.
- Rey, B. (2014). Compétence et évaluation en milieu scolaire : une relation complexe. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (Dir.), : *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, 8-30. Bruxelles : De Boeck.

- Rivard, M.-C., Rollande, D., Lebel, C., Ouellet, S. (2007). La représentation des valeurs des adolescents en relation avec les compétences transversales du renouveau pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 67-87.
- Robillard, M. (1994). Une démarche d'organisation d'un objet thématique à caractère interdisciplinaire. *Québec français*(95), 45-49.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds : Learning to be creative*. West Sussex : Capstone Publishing Ltd.
- Sasseville, M. (2015). Qu'est-ce que la philosophie pour les enfants ? Page consultée à <https://philoenfant.org/2015/01/21/quest-ce-que-la-philosophie-pour-les-enfants/>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-148). Montréal : Les Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Sirois, M.-J. (1997). *L'école alternative québécoise et la contre culture : examen d'un apparemment possible de leurs discours respectifs par une analyse conceptuelle de type rhétorique*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- The Partnership for 21st Century Learning. (2015). *P21 Framework Definitions*. Washington : Auteur.
- The Partnership for 21st Century Learning. (2007). *P21's Framework for 21st Century Learning*. Page consultée à : <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., et Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théories et pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.

Yoko, S. (2015). 2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net) Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy & Practice (Phase I). Regional Synthesis Report. *UNESCO Bangkok*.

ANNEXE 1

INVITATION À LA PARTICIPATION AU PROJET DE RECHERCHE

Bonjour,

Je me présente, mon nom est Benoit St-Amand Tellier et je suis étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je m'intéresse fortement aux écoles alternatives et le but de ma recherche est de comprendre comment les élèves, leurs parents et leurs enseignants perçoivent le développement des compétences transversales chez des élèves ayant fréquenté ce type d'école.

Les compétences transversales font partie du Programme de formation de l'école québécoise; elles sont des compétences générales que les élèves doivent développer pour être mieux outillés lorsqu'ils se retrouvent face à une situation-problème. Les 9 compétences sont énumérées dans la lettre d'information sur mon projet que vous retrouvez en pièce jointe. Des recherches ont démontré que les enseignants des écoles régulières ont de la difficulté à travailler sur ces compétences dans le cadre de leur enseignement. Par contre, certains auteurs prétendent que l'enseignement particulier qu'on retrouve en école alternative est susceptible de développer ces compétences chez les élèves. J'ai donc choisi d'étudier le développement des compétences transversales dans les écoles alternatives.

Pour ces raisons, je demande votre collaboration à ce projet afin de m'aider à faire avancer la recherche sur les écoles alternatives et le développement des compétences transversales. Votre implication dans la recherche consiste à :

1. Répondre à un questionnaire où vous donnez vos impressions sur le développement des 9 compétences transversales de votre enfant;
2. Autoriser votre enfant à répondre un questionnaire portant sur le développement de ses neuf compétences transversales;
3. Autoriser votre enfant à participer à une entrevue d'environ 60 minutes avec le chercheur pour mieux comprendre ce qu'il a appris pour développer ces compétences générales. Six élèves parmi les répondants au questionnaire seront retenus pour vivre l'entrevue;
4. Si votre enfant est l'un des six élèves rencontrés en entrevue, accepter de participer à une entrevue de groupe d'environ 90 minutes avec les autres parents de ces élèves.

Tous les détails concernant la recherche sont inscrits dans le document en pièce jointe. Les consentements pour participer au projet y sont aussi annexés. Si vous et votre enfant acceptez de participer à la recherche, (1) vous pouvez transmettre les consentements

signés en version électronique à l'adresse suivante : Benoit.St-Amand.Tellier@uqtr.ca ou encore, me les remettre lorsque nous nous rencontrerons pour l'entrevue. Nous prendrons rendez-vous par courriel selon vos disponibilités. De plus, (2) vous pouvez dès maintenant répondre au questionnaire en ligne à l'adresse suivante.

Je vous remercie de l'attention accordée à cette demande.

Benoît St-Amand-Tellier

Étudiant à la maîtrise en éducation

UQTR

Benoit St-Amand Tellier



ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE DE RECRUTEMENT DES ÉLÈVES

Lors de ton passage à l'école alternative, tu as sûrement participé à des activités, réaliser des travaux ou des projets qui ont nécessité plusieurs démarches pour être menés à terme. **En pensant à ces activités, travaux et projets, indique jusqu'à quel point tu as eu à... de pas du tout (1) à très fortement (5).**

- 1.1 Trouver de nouvelles idées dans le cadre de l'activité ou pour élaborer tes travaux et projets 1 2 3 4 5
- 1.2 Réfléchir sur des problèmes se présentant lors des activités ou dans la réalisation de tes travaux et projets. 1 2 3 4 5
- 1.3 Consulter diverses sources d'information (ex. : documents écrits, visuels ou audiovisuels). 1 2 3 4 5
- 1.4 Travailler de façon autonome 1 2 3 4 5
- 1.5 Confronter ton point de vue à des points de vue différents. 1 2 3 4 5
- 1.6 Communiquer efficacement, à l'oral ou à l'écrit dans le cadre des activités, travaux ou projets. 1 2 3 4 5
- 1.7 Prendre conscience de tes valeurs, tes buts, tes forces et tes faiblesses 1 2 3 4 5
- 1.8 Utiliser les ressources informatiques mises à ta disposition (traitement de texte et autres logiciels de travail), 1 2 3 4 5
- 1.9 Respecter le plan de travail que tu t'étais établi. 1 2 3 4 5
- 1.10 Donner des explications aux autres. 1 2 3 4 5
- 1.11 Penser à différentes façons de faire les tâches demandées lors des activités ou dans tes travaux et projets, avant de les commencer. 1 2 3 4 5
- 1.12 Comparer diverses sources de référence afin d'identifier les plus appropriées. 1 2 3 4 5
- 1.13 Défendre tes idées en t'appuyant sur des faits. 1 2 3 4 5
- 1.14 Accorder une importance à la qualité de la langue écrite ou orale. 1 2 3 4 5
- 1.15 Mener à terme tes travaux et projets. 1 2 3 4 5
- 1.16 Te mettre d'accord avec tes coéquipiers. 1 2 3 4 5
- 1.17 Trouver des ressources pour résoudre les problèmes survenus en cours de route. 1 2 3 4 5
- 1.18 Utiliser Internet lors des activités ou pour documenter tes travaux et projets. 1 2 3 4 5

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE DE RECRUTEMENT DES PARENTS

En vous référant au vécu de votre enfant à l'école alternative, aux activités auxquels il a participé, aux travaux et aux projets qu'il a réalisés lors de son séjour, ainsi qu'à votre vécu en tant que parents d'élève(s), indiquez **jusqu'à quel point l'école alternative lui a permis de... de pas du tout (1) à très fortement (5).**

- 1.1 Développer son esprit de coopération. 1 2 3 4 5
- 1.2 Résoudre des problèmes de façon efficace. 1 2 3 4 5
- 1.3 Développer son jugement et son sens critique. 1 2 3 4 5
- 1.4 Favoriser son imagination et sa créativité. 1 2 3 4 5
- 1.5 Mener à terme des projets. 1 2 3 4 5
- 1.6 Utiliser le traitement de texte, le Web et le courriel dans divers contextes. 1 2 3 4 5
- 1.7 Développer des compétences de communication écrite. 1 2 3 4 5
- 1.8 Acquérir des méthodes de travail efficaces. 1 2 3 4 5
- 1.9 Utiliser diverses sources d'information pour réaliser une tâche. 1 2 3 4 5
- 1.10 Sélectionner l'information pertinente pour réaliser une tâche donnée. 1 2 3 4 5
- 1.11 Développer son autonomie 1 2 3 4 5
- 1.12 Connaître ses forces, ses faiblesses et ses valeurs 1 2 3 4 5
- 1.13 Confronter ses opinions à des points de vue différents. 1 2 3 4 5
- 1.14 Concevoir différentes façons de faire une tâche. 1 2 3 4 5
- 1.15 Découvrir ses intérêts et aspirations. 1 2 3 4 5
- 1.16 Bien utiliser les ressources informatiques disponibles (traitement de texte, Web, courriel). 1 2 3 4 5
- 1.17 Choisir la bonne méthode de travail en fonction de la tâche demandée. 1 2 3 4 5
- 1.18 Développer ses capacités de raisonnement. 1 2 3 4 5
- 1.19 Développer des compétences de communication orale. 1 2 3 4 5

Enfin, à la lumière de vos réflexions sur le cheminement de votre enfant à l'école alternative, croyez-vous que l'école alternative développe mieux les compétences transversales que l'école régulière? Si oui, Pourquoi? Sinon pourquoi?

ANNEXE 4

CANEVAS POUR L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ DES ÉLÈVES

Le développement des compétences transversales : étude exploratoire des perceptions d'acteurs dans une école alternative au Québec

Accueil

- Remerciement;
- Information et consentement au regard de l'enregistrement de l'entretien;
- Rappel du caractère confidentiel des données recueillies.
- Mettre l'élève à l'aise en lui posant des petites questions légères : Exemple : Comment aimes-tu la vie au secondaire?

Mise en contexte

- Inviter le participant à se présenter (Nom, années passées à l'école alternative).
- Explication de la raison de l'entretien, rappel du questionnaire complété antérieurement.
- Expliquer à l'élève qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Notes au chercheur

- Les éléments entre parenthèses réfèrent aux questions du questionnaire en ligne rempli précédemment par le participant. Ils peuvent servir seulement à pister l'élève sur les éléments qui constituent la compétence.
- Tenter de faire ressortir la perception des élèves en les invitant à préciser leurs pensées le plus possible.

Question d'introduction : Qu'est-ce que ça te dit les compétences transversales?

Compétence 1 Exploiter l'information (1.3 et 1.12)

1 La compétence 1 s'appelle exploiter l'information ça veut dire quoi pour toi, exploiter l'information?

1.1 Ça veut dire quoi pour toi, *consulter diverses sources d'information et comparer diverses sources de référence afin d'identifier les plus appropriées?*

1.2 Dans le questionnaire tu t'es donné _____ score; pourquoi?

- 2 Comment et quand as-tu appris à consulter et comparer diverses sources d'information pendant ton primaire? **À l'extérieur de l'école?**
- 3 Depuis que tu es au secondaire, as-tu l'impression que ce que tu as appris au primaire t'aide à trouver de la bonne information? Peux-tu donner des exemples?
 - 3.1 À quoi ces apprentissages pourraient-ils te servir dans le futur. À l'école et à l'extérieur de l'école?

Compétence 2 Résoudre des problèmes (1.2 et 1.17)

- 4 Ça veut dire quoi pour toi, *réfléchir sur des problèmes se présentant lors des activités ou dans la réalisation de tes travaux et projets* et *trouver des ressources pour résoudre les problèmes survenus en cours de route*?
 - 4.1 Pourquoi t'avoir donné ce score?
- 5 Comment et quand as-tu appris pendant ton primaire à trouver des ressources pour résoudre des problèmes?
- 6 Depuis que tu es au secondaire, as-tu l'impression que ce que tu as appris au primaire t'aide à réfléchir afin de régler des problèmes? Peux-tu donner des exemples?
 - 6.1 À quoi ces apprentissages pourraient-ils te servir dans le futur. À l'école et à l'extérieur de l'école?

Compétence 3 Exercer son jugement critique (1.5 et 1.13)

- 7 Ça veut dire quoi pour toi, *confronter ton point de vue à des points de vue différents* et *défendre tes idées en t'appuyant sur des faits*?
 - 7.1 Pourquoi t'avoir donné ce score?
- 8 Comment et quand as-tu appris à donner et défendre ton point de vue pendant ton primaire?
- 9 Depuis que tu es au secondaire, as-tu l'impression que ce que tu as appris au primaire t'aide à défendre tes idées en t'appuyant sur des faits? Peux-tu donner des exemples?
 - 9.1 À quoi ces apprentissages pourraient-ils te servir dans le futur? À l'école et à l'extérieur de l'école?

Compétence 4 Mettre en œuvre sa pensée créatrice (1.1 et 1.11)

- 10 Ça veut dire quoi pour toi, *trouver de nouvelles idées dans le cadre d'une activité ou pour élaborer tes travaux et projets et penser à différentes façons de faire les tâches demandées lors d'une activité ou dans tes travaux et projets, avant de les commencer?*
10.1 Pourquoi t'avoir donné ce score?
- 11 Comment et quand as-tu appris à trouver de nouvelles idées ou à penser à différentes façons de faire pour accomplir une tâche pendant ton primaire?
- 12 Depuis que tu es au secondaire, as-tu l'impression que ce que tu as appris au primaire t'aide à trouver de nouvelles idées ou penser à différentes façons de faire ce qu'on te demande? Peux-tu donner des exemples?
12.1 À quoi ces apprentissages pourraient-ils te servir dans le futur? À l'école et à l'extérieur de l'école?

Compétence 5 Se donner des méthodes de travail efficaces (1.9 et 1.15)

- 13 Ça veut dire quoi pour toi, *respecter le plan de travail que tu t'étais établi et mener à terme tes travaux et projets?*
13.1 Pourquoi t'avoir donné ce score?
- 14 Comment et quand as-tu appris à te faire un plan de travail pour accomplir une tâche pendant ton primaire?
- 15 Depuis que tu es au secondaire, as-tu l'impression que ce que tu as appris au primaire t'aide à te faire un plan de travail et mener à terme tes travaux et projets? Peux-tu donner des exemples?
15.1 À quoi ces apprentissages pourraient-ils te servir dans le futur? À l'école et à l'extérieur de l'école?

Compétence 6 Exploiter les technologies de l'information et de la communication (1.8 et 1.18)

- 16 Ça veut dire quoi pour toi, *utiliser les ressources informatiques mises à ta disposition (traitement de texte et autres logiciels de travail) et utiliser Internet lors des activités ou pour documenter tes travaux et projets?*
16.1 Pourquoi t'avoir donné ce score?
- 17 Comment et quand as-tu appris à utiliser les ressources informatiques pour accomplir des travaux scolaires pendant ton primaire?

- 18 Depuis que tu es au secondaire, as-tu l'impression que ce que tu as appris au primaire t'aide à utiliser Internet et la technologie dans tes travaux et projets? Peux-tu donner des exemples?
18.1 À quoi ces apprentissages pourrait-il te servir dans le futur? À l'école et à l'extérieur de l'école?

Compétence 7 Structurer son identité (1.4 et 1.7)

- 19 Ça veut dire quoi pour toi, *travailler de façon autonome et prendre conscience de tes valeurs, tes buts, tes forces et tes faiblesses*?
19.1 Pourquoi t'avoir donné ce score?
- 20 Comment et quand as-tu appris à travailler de façon autonome pendant ton primaire? Qu'est-ce qui a pu t'aider à prendre conscience de tes valeurs, tes forces, tes faiblesses et tes buts lors de ton passage à l'école primaire? Peux-tu donner des exemples?
- 21 Depuis que tu es au secondaire, as-tu l'impression que ce que tu as appris pour développer ton autonomie et sur toi-même t'a servi?
21.1 À quoi ces apprentissages pourraient-ils te servir dans le futur? À l'école et à l'extérieur de l'école?

Compétence 8 Coopérer (1.10 et 1.16)

- 22 Ça veut dire quoi pour toi, *donner des explications aux autres et te mettre d'accord avec tes coéquipiers*?
22.1 Pourquoi t'avoir donné ce score?
- 23 Comment et quand as-tu appris pendant ton primaire à prendre ta place dans une équipe de travail?
- 24 Depuis que tu es au secondaire, as-tu l'impression que ce que tu as appris au primaire t'aide à travailler en équipe? Peux-tu donner des exemples?
24.1 À quoi ces apprentissages pourraient-ils te servir dans le futur? À l'école et à l'extérieur de l'école?

Compétence 9 Communiquer de façon appropriée (1.6 et 1.14)

- 25 Ça veut dire quoi pour toi, *communiquer efficacement, à l'oral ou à l'écrit dans le cadre des activités, travaux ou projets et accorder une importance à la qualité de la langue écrite ou orale*?
25.1 Pourquoi t'avoir donné ce score?
- 26 Comment et quand as-tu appris à communiquer efficacement pendant ton primaire?

- 27 Depuis que tu es au secondaire, as-tu l'impression que ce que tu as appris au primaire t'aide à communiquer tes idées autant à l'oral qu'à l'écrit? Peux-tu donner des exemples?
- 27.1 À quoi ces apprentissages pourraient-ils te servir dans le futur? À l'école et à l'extérieur de l'école?

Remerciements

- Remercier le participant pour son apport à la recherche
- Rappeler que les données sont traitées de manière confidentielle.

ANNEXE 5

CANEVAS POUR L'ENTRETIEN EN FOCUS GROUP DES PARENTS

1. Introduction

1.1 Présentation

-Présentation du chercheur, présentation du projet.

-Pouvez-vous vous présenter rapidement, votre nom, le nom de votre enfant, ce que vous faites dans la vie et votre expérience avec l'école alternative? (Êtes-vous allé, avez-vous d'autres enfants qui y vont?)

- Que connaissez-vous des compétences transversales?

- (Présente le tableau avec les 9 compétences transversales), passation des questionnaires parents, explication brève du fonctionnement de la discussion

2. Questions

2.1 Questions générales

-Premièrement, avez-vous l'impression que l'école alternative a développé ces compétences chez votre enfant?

-Si oui, comment? Qu'est-ce qui fait en sorte que vous avez l'impression que votre enfant a développé ces compétences? Des activités, des événements, des spécificités de l'école alternative?

-Avez-vous des exemples concrets, des moments où votre enfant a manifesté qu'il avait développé une ou plusieurs de ces compétences? Des projets, des activités?

2.2 Questions spécifiques

-Vous ne m'avez pas beaucoup parlé de telle compétence, pouvez-vous m'en parler un peu?

-Avez-vous des choses à rajouter, des choses qui vous viennent en tête, en relisant votre questionnaire peut-être?

3. Conclusion

3.1 Questions de réinvestissement

-Croyez-vous que globalement, les écoles alternatives réussissent à développer ces compétences chez vos enfants? Si oui, comment? Quels sont les facteurs majeurs?

-Selon vous, à quoi servira le développement de ces compétences pour votre enfant dans son futur? Avez-vous des exemples concrets?

-Avez-vous d'autres commentaires, quelque chose à ajouter? Explication des suites de la recherche. Remerciements.

ANNEXE 6

CANEVAS POUR L'ENTRETIEN EN FOCUS GROUP DES ENSEIGNANTES

1. Introduction

1.1 Présentation

- Présentation du chercheur, présentation du projet.
- Pouvez-vous vous présenter rapidement, votre nom, l'année d'enseignement, votre expérience avec l'école alternative?
- Que connaissez-vous des compétences transversales? À quoi servent-elles?

2. Questions

2.1 Questions générales

- Des recherches et des écrits suggèrent que l'école alternative réussit mieux que l'école régulière à développer les compétences transversales. Que pensez-vous de cette affirmation?
- Si oui, comment? Qu'est-ce qui fait en sorte que vous avez l'impression que l'école alternative développe mieux ces compétences? Des activités, des événements, des spécificités de l'école alternative?
- Avez-vous des exemples concrets, des moments où les enfants ont manifesté le développement de certaines compétences?

2.2 Questions spécifiques

- Vous ne m'avez pas beaucoup parlé de telle compétence, pouvez-vous m'en parler un peu?
- Avez-vous des choses à rajouter, des choses qui vous viennent en tête? La manière dont vous vous adressez aux élèves? Le portfolio?

3. Conclusion

3.1 Questions de réinvestissement

- Croyez-vous que globalement, les écoles alternatives réussissent à développer ces compétences chez les enfants? Si oui, comment, quelque chose qui n'a pas été mentionné précédemment? Quels sont les facteurs majeurs?

-Selon vous, à quoi servira le développement de ces compétences pour les élèves dans leur futur? Avez-vous des exemples concrets?

-Avez-vous d'autres commentaires, quelque chose à ajouter? Explication des suites de la recherche. Remerciements.