
Revue des sciences de l'éducation

Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales

Rollande Deslandes, France Joyal et Marie-Claude Rivard

Se former professionnellement : une dynamique individuelle et collective
Volume 37, numéro 2, 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1008992ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1008992ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Deslandes, R., Joyal, F. & Rivard, M. (2011). Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales. *Revue des sciences de l'éducation*, 37, (2), 403-422. <https://doi.org/10.7202/1008992ar>

Résumé de l'article

L'étude visait à identifier les représentations sociales de parents et d'enseignants à propos des compétences transversales, et à mettre en lumière les liens entre ces représentations et les actions éducatives et pédagogiques entreprises avec les adolescents. Les données ont été recueillies lors d'entretiens de groupes. Les résultats révèlent que les cinq parents et six enseignants ayant participé à l'étude ont des représentations sociales diversifiées au sujet des compétences transversales. Une meilleure compréhension du concept de compétences transversales et une meilleure communication entre ces deux groupes constituent des pistes prometteuses pour une plus grande cohésion dans les actions pédagogiques et éducatives menées auprès des adolescents.

Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales*



Rollande Deslandes, professeure
Université du Québec à Trois-Rivières



France Joyal, professeure
Université du Québec à Trois-Rivières



Marie-Claude Rivard, professeure
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ • L'étude visait à identifier les représentations sociales de parents et d'enseignants à propos des compétences transversales, et à mettre en lumière les liens entre ces représentations et les actions éducatives et pédagogiques entreprises avec les adolescents. Les données ont été recueillies lors d'entretiens de groupes. Les résultats révèlent que les cinq parents et six enseignants ayant participé à l'étude ont des représentations sociales diversifiées au sujet des compétences transversales. Une meilleure compréhension du concept de compétences transversales et une meilleure communication entre ces deux groupes constituent des pistes prometteuses pour une plus grande cohésion dans les actions pédagogiques et éducatives menées auprès des adolescents.

MOTS CLÉS • compétences transversales, représentations sociales, parents, enseignants du secondaire, adolescents.

* Cette recherche a bénéficié d'une subvention du Fonds institutionnel de recherche (FIR) accordée au Laboratoire de recherche *Éducation, Culture et Santé: Interactions et Partenariats* (LÉCS) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous désirons également remercier les enseignants et les parents de la Commission scolaire Chemin-du-Roy qui ont accepté de participer à l'étude.

1. Introduction et problématique

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec a entrepris l'implantation du Renouveau pédagogique, réforme qui se distingue des réformes précédentes par une approche par compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Qu'elles soient disciplinaires ou transversales, ces dernières correspondent à [...] *un agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003, p. 5). Selon le ministère de l'Éducation (2003), les compétences transversales sont jugées essentielles par l'école et visent à permettre aux jeunes de s'adapter à des situations diverses et de poursuivre leurs apprentissages pendant toute leur vie. Le *Programme de formation de l'école québécoise en enseignement secondaire, premier cycle* (Ministère de l'éducation du Québec, 2003) comprend neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres : 1) ordre intellectuel (ex. : exercer son jugement critique) ; 2) ordre méthodologique (ex. : se donner des méthodes de travail efficaces) ; 3) ordre personnel et social (ex. : actualiser son potentiel) ; et 4) ordre de la communication (ex. : communiquer de façon appropriée). À titre de bref rappel historique, mentionnons que des compétences d'ordre général et des compétences liées à des attitudes et à des valeurs avaient d'abord été énoncées dans le Rapport Inchauspé (1997) et dans le rapport final des États généraux sur l'éducation (1996). Toutefois, il revient au ministère de l'Éducation d'avoir proposé le terme de *compétences transversales*, pour signifier que leur développement doit se faire à travers toutes les disciplines et qu'il relève de la responsabilité de tous (Ministère de l'Éducation, 1997).

Cette réforme curriculaire s'inscrit dans la mouvance d'un plus grand partage des responsabilités à l'égard de l'éducation des jeunes entre l'école, les familles et la communauté (Ministère de l'Éducation, 2003). Ce partage nécessite des relations caractérisées par des attitudes constructives qui reposent sur des principes d'égalité (volonté d'écouter, de respecter et d'apprendre de l'autre) et de parité (mise en commun des connaissances, des habiletés et des idées) pour favoriser la relation et le développement auprès des jeunes (Deslandes, 2006). Des études antérieures ont montré que, maintes fois, la communication entre parents et enseignants est davantage suscitée par les problèmes scolaires de l'enfant que par le désir de partager des connaissances et des expériences (Deslandes, 1996, 2006). De plus, cette communication semble diminuer considérablement lorsque l'enfant atteint le niveau secondaire (Epstein et collab., 2009). En l'absence d'échange et de partage, il n'est guère étonnant de retrouver dans les médias les récriminations de parents illustrant leur difficulté à comprendre le *jargon* entourant les compétences transversales (Grégoire, 2006). Comme le rapporte le communiqué de presse de la Fédération autonome de l'enseignement (2007), à peine le quart des parents disent comprendre le sens des compétences transversales, et seulement un cinquième des parents affirment que l'école doit évaluer les compétences.

En bref, six ans après le début d'une implantation graduelle de la réforme, on relève des difficultés de mise en œuvre quant à la compréhension des compétences transversales et à leur évaluation, et ce, tant sur la place publique que dans les

milieux scolaire et scientifique (Conseil supérieur de l'éducation, 2007). C'est dans une perspective de meilleure compréhension de ces difficultés que se situe l'objet d'étude traité ici.

Nos travaux s'inscrivent sur le continuum des travaux entrepris depuis 2004 au Laboratoire de recherche *Famille, école, communauté et compétences transversales* de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce laboratoire regroupe cinq chercheurs en provenance des départements des sciences de l'éducation, des sciences de l'activité physique et des arts. En amont de la présente étude, un premier travail exploratoire a été effectué sur les valeurs priorisées par des adolescents et leurs parents (Rivard, Deslandes, Lebel et Ouellet, 2007). Il s'agissait d'examiner d'abord les valeurs, puisque plusieurs d'entre elles sont à l'origine de certains comportements et attitudes associés aux compétences transversales d'ordre personnel et social du *Programme de formation de l'école québécoise*, en l'occurrence, des compétences telles qu'*actualiser son potentiel* et *coopérer*. Les valeurs se définissent comme [...] *une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée* (Rocher, 1969; Pronovost, et Royer, 2003, p. 146). Ainsi, la compétence d'ordre personnel et social fait explicitement appel aux valeurs, puisque l'élève est amené de façon spécifique à prendre conscience de ses valeurs et de l'influence de celles-ci sur son parcours scolaire et professionnel. La compétence à coopérer amène particulièrement l'élève à affirmer ses valeurs dans le respect des autres. Les écrits de recherche indiquent que les valeurs des jeunes sont plus prosociales, alors que les valeurs des parents sont davantage centrées sur la personne (Deslandes, Rivard, Ouellet et Lebel, 2006; Rivard et collab., 2007). Étonnamment, les adolescents interrogés n'ont pas cité dans leurs priorités les composantes des valeurs qui sont liées au travail coopératif et qui pourtant figurent de façon explicite dans le curriculum scolaire québécois (Rivard et collab., 2007).

Dans la même veine, les résultats d'une étude longitudinale (Deslandes, Ouellet et Rivard, 2008), réalisée auprès d'adolescents et portant sur le développement de l'identité des jeunes, ont montré que le père, et tout particulièrement la mère, continuent d'influencer la croissance du regard de soi réflexif et intériorisé du jeune, dimension de l'identité associée à la compétence transversale *Actualiser son potentiel*. Cette étude, menée auprès de 542 adolescents, visait entre autres à examiner la structure factorielle de la mesure de l'identité de l'adolescent, afin de vérifier s'il existe plus d'une composante à cette mesure. Si tel est le cas, jusqu'à quel point ces composantes évoluent-elles dans le temps? Il s'agissait aussi d'étudier la contribution des parents au développement de l'identité, associée à la compétence transversale *Actualiser son potentiel*, tout au long de l'adolescence, et ce, en prenant en compte le sexe du parent et celui de l'adolescent. Les mesures retenues ont été prises aux Temps 1 et 3 de l'étude, soit à l'âge moyen de 14,5 et 16,5 ans. Les résultats obtenus aux analyses factorielles exploratoires en composantes principales avec rotation *Varimax* montrent l'existence de deux composantes dans la mesure de l'identité: une première, qui a trait à la perception de

soi au travers de l'autre et par l'action, et une deuxième, reliée au regard de soi réflexif et intériorisé. Les résultats aux tests *t* indiquent que seule la deuxième composante évolue de 2^e secondaire à 4^e secondaire. Les adolescents croient alors davantage qu'ils peuvent faire quelque chose de bien et qu'ils sont capables de garder leurs amis. Les résultats aux analyses de régression hiérarchiques indiquent de façon univoque que ni la structure familiale, ni la scolarité des parents n'influencent le développement de l'identité et, plus spécifiquement, le regard de soi réflexif et intériorisé. Par ailleurs, les données indiquent clairement que lorsque le père, et tout spécialement la mère, ont des relations positives avec l'adolescent de 4^e secondaire, ils favorisent l'intériorisation de sa valeur. En clair, les résultats mettent en évidence le sentiment de valeur personnelle réflexif et intériorisé comme étant au cœur de la dynamique affective dans la famille. Il importe donc de vérifier la compréhension qu'ont les parents de cette composante identitaire reliée à la compétence transversale *Actualiser son potentiel* et des autres compétences transversales ainsi que de leurs responsabilités par rapport à l'accompagnement de leur enfant dans ce sens.

En clair, les résultats ont mis en évidence l'importance du rôle de la famille dans le développement du jeune tout au long de son secondaire. D'où la nécessité de vérifier la compréhension qu'ont les parents de la compétence transversale *Actualiser son potentiel* et des autres compétences transversales ainsi que de leurs responsabilités par rapport à l'accompagnement de leur enfant dans ce sens.

Dans la foulée, une autre étude portant sur la compréhension des compétences transversales s'est déroulée selon la démarche soutenue par le logiciel de planification stratégique et de gestion des idées, le DRAP, pour *Démarche Réflexive d'Analyse en Partenariat* (Boudreault et Kalubi, 2006). À cette étude ont participé 10 personnes : sept chercheurs universitaires, un parent représentant de la Fédération des comités de parents du Québec, une ex-enseignante et une directrice d'établissement. Dans leurs énoncés, les participants ont laissé transparaître une plus grande préoccupation pour les compétences transversales d'ordre personnel et social et de la communication. Associés par ailleurs au paradigme des *besoins psychosociaux* de Pourtois et Desmet (2004), ces énoncés traduisaient aussi des préoccupations reliées à : 1) des besoins idéologiques, qui réfèrent surtout au rôle d'agent de socialisation du personnel enseignant ; 2) des besoins sociaux, qui se rapportent d'abord aux pratiques éducatives et aux compétences liées à la communication ; et 3) des besoins affectifs, associés aux liens d'attachement maître-élève (Boudreault, Deslandes, Rivard, Ouellet, Joyal, Pharand, Normand Guérette, l'Hostie, Doyon, Miron et Gagnon, 2008). Ces récentes études ont mis en évidence que les valeurs sont omniprésentes à l'école et qu'elles constituent la toile de fond du processus de développement des compétences transversales (Rivard et collab., 2007).

Compte tenu des points de vue associés à la dimension sociale des compétences transversales exprimés au cours de la démarche réflexive, et vu les difficultés de mise en œuvre de ces compétences soulevées dans les écrits scientifiques (Boutin et Julien, 2000 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2007 ; Fourez, 2005 ; Lafortune,

Ettayebi et Jonnaert, 2007), il nous est alors apparu judicieux de revenir auprès de groupes de parents et d'enseignants, afin de les inviter à verbaliser leur compréhension des compétences transversales. Il s'agissait également d'identifier ce qui fait obstacle au développement de ces compétences et de décrire les pratiques qu'ils utilisent ou envisagent utiliser pour favoriser le développement de ces compétences chez les adolescents.

Dans le cadre de cet article, après avoir défini les compétences transversales et présenté quelques pratiques utilisées pour favoriser le développement de ces compétences, nous présentons un bref aperçu de la place accordée aux compétences dans le milieu scolaire suivi de la théorie des représentations sociales. Puis, nous discutons de la méthodologie utilisée et des principaux résultats reliés aux représentations sociales des parents et des enseignants relativement aux compétences transversales, aux obstacles à leur développement et aux pratiques pour favoriser leur déploiement. Avant de conclure, nous traitons des limites de l'étude ainsi que des pistes de recherches ultérieures.

2. Contexte théorique

2.1 Définition des compétences transversales

Le concept de compétence transversale et plus particulièrement le qualificatif *transversale* est à la fois méconnu et polysémique, comme en témoigne les écrits scientifiques à ce sujet. Par exemple, Fourez (2005) rapporte que pour certains didacticiens et épistémologues, les compétences transversales n'existent pas, alors qu'elles sont le point de mire pour d'autres. Rich (2008) y réfère en termes de *MegaSkills* et les définit comme des valeurs, des attitudes et des comportements qui déterminent le succès scolaire et extrascolaire. Elle en énumère dix : confiance, motivation, effort, responsabilité, initiative, persévérance, bienveillance, travail d'équipe, logique et résolution de problèmes. De son côté, le World Health Organization (1999) emploie les mots clés suivants pour y référer : habiletés psychosociales personnelles, sociales, interpersonnelles, cognitives, affectives et universelles. Cet organisme soutient que ces compétences de la vie courante correspondent à des habiletés, telles que la prise de conscience, la résolution de problème, le jugement critique et les habiletés interpersonnelles. Toujours selon le World Health Organization (1999), l'estime de soi, la sociabilité, le partage, le respect et la tolérance sont des qualités désirables qui ne peuvent être enseignées. Pour d'autres chercheurs, il est question de connaissances à acquérir, d'habiletés à développer et de valeurs à intérioriser. La transmission de ces valeurs est cependant considérée comme un apprentissage de niveau primaire (Schugurensky et Myers, 2003). Ces quelques exemples ainsi que les témoignages rapportés par le Conseil supérieur de l'éducation (2007) révèlent la présence de plusieurs interprétations du concept de *compétences transversales*, d'où l'importance de vérifier ce que les enseignants et les parents en comprennent vraiment. Quels mots utilisent-ils et quel sens donnent-ils aux compétences transversales ? Comment voient-ils les compétences transversales ?

2.2 Pratiques utilisées pour favoriser le développement des compétences transversales

Selon le World Health Organization (1999), les compétences de la vie courante doivent être enseignées et faire l'objet d'un entraînement, car elles sont requises pour surmonter les exigences et les défis de la vie de tous les jours. La transmission d'informations et les discussions ne sont pas des approches suffisantes. Il faut avoir recours à l'apprentissage expérientiel, qui inclut l'expérience pratique et le renforcement de ces habiletés. Dans cet ordre d'idées, les auteurs d'une étude récente (Holt, Tink, Mandigo et Fox, 2008) qui visait à vérifier si les jeunes comme membres d'une équipe de soccer (activité parascolaire) acquièrent des compétences de la vie courante, n'ont pas conclu qu'il était possible de développer ces compétences (l'initiative, le respect et le travail d'équipe) par l'enseignement. Ils ont plutôt observé l'importance de fournir une structure ou des occasions d'apprentissage permettant aux jeunes d'agir comme producteurs de leurs propres expériences. En accord avec Bronfenbrenner (2005), il nous apparaît clair que le développement des compétences de la vie courante nécessite une approche écologique, qui tienne compte du jeune en interaction avec son environnement socioscolaire, c'est-à-dire avec les acteurs du milieu scolaire : les pairs, les parents et les membres de la communauté locale. Or, le développement des compétences transversales est encore peu documenté. Il devient donc primordial de les étudier en s'adressant à ces divers groupes d'acteurs afin de mieux comprendre comment ils accompagnent les jeunes dans ce domaine. Que font-ils ? Quelles sont leurs pratiques ? Bien que tous les acteurs œuvrant autour de la formation de l'élève soient importants, la présente étude vise à examiner de plus près un groupe de parents et d'enseignants. Étudier les compétences transversales devrait donc permettre de développer des connaissances en lien avec le renouveau pédagogique et d'en favoriser la compréhension et l'implantation.

2.3 Place accordée aux compétences transversales dans le milieu scolaire

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2007), qui a analysé des témoignages d'enseignants, les compétences transversales suscitent à la fois confiance et méfiance, appropriation et déception, et sont vues comme des obstacles et des bienfaits. Les difficultés de mise en œuvre semblent reliées au manque d'outils, chez les enseignants, qui permettraient de favoriser le développement des compétences transversales chez les jeunes et d'en évaluer la progression. Elles s'expliquent aussi par un manque de temps pour l'observation et la prise de notes au sujet de la maîtrise des compétences transversales, et la concertation avec les autres enseignants. Les membres du World Health Organization (1999) suggèrent qu'à court terme, le niveau de maîtrise de ces compétences puisse être mesuré à partir d'indicateurs, comme les changements dans l'estime de soi, le sentiment de compétence personnelle et les intentions comportementales. À plus long terme, l'évaluation devrait être faite en portant un regard particulier sur la réussite scolaire, la présence à l'école et une diminution de comportements antisociaux

et à risque de nuire à la santé (World Health Organization, 1999). Mais avant de savoir ce que doivent évaluer les enseignants en matière de maîtrise des compétences transversales, il est important de s'entendre sur le concept de compétences transversales, c'est-à-dire d'atténuer la polysémie et la méconnaissance entourant tout particulièrement le qualificatif *transversales*. À notre avis, les difficultés reliées à la concertation entre les membres des équipes-cycles pour la prise en compte des compétences transversales relevées par le Conseil supérieur de l'éducation (2007) sont engendrées, en partie du moins, par les multiples représentations au sujet des compétences transversales. Bref, il apparaît tout à fait pertinent de décrire davantage la compréhension des parents de même que celle des enseignants à l'égard des compétences transversales. La théorie des représentations sociales propose des pistes d'analyse intéressantes.

2.4 Théorie des représentations sociales

Par définition, *représenter* signifie *présenter de nouveau*. Représenter consiste à rendre présent, à décrire l'idée qu'on se fait d'un objet. Considérée par Piaget (1977) comme faisant le pont entre perception et cognition, la représentation constitue l'une des étapes cruciales du développement humain. Sur le plan individuel, elle s'élabore grâce à la conjugaison de la perception (sens), de la cognition (connu / inconnu) et de l'affect (valeurs, importance). Selon Jodelet (1992, p. 360), sur le plan social, les représentations sont [...] *une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale*. Cette connaissance sociale est détenue ou acquise par des individus et porte sur des objets sociaux. L'objet social dont il est question ici est le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2003) et, plus particulièrement, le concept de compétences. Pendant la construction d'une représentation sociale, l'individu utilise ses propres interactions avec la collectivité pour s'approprier les représentations qui en résultent; il les insère par la suite dans son cadre de référence personnel (Doise et Moscovici, 1992) et les recontextualise dans sa pratique. Mettant en dynamique l'individu et la collectivité, les représentations sociales ne sont donc ni individuelles ni collectives, mais acquièrent leur qualité sociale à la faveur du contexte. On les dit *sociales* précisément parce qu'elles naissent d'un rapport entre l'image individuelle et l'image collective, toutes deux véhiculées discursivement à travers les conventions sociales, la culture, les images sociales.

Pour Jodelet (1997a) comme pour Moscovici (1997), la communication est le principal agent de développement de la représentation sociale; pour circuler, la représentation sociale requiert l'usage d'un code commun. La communication lie tous les éléments en cause. Elle véhicule des valeurs, des conceptions et des idées, nouvelles ou traditionnelles, à travers

[...] un incessant travail de reconstruction de la réalité quotidienne. [...] Elle régule une dynamique sociale dans laquelle se lisent aussi bien les convergences que les conflits dans le mouvement qui mène au changement social (Bonardi et Roussiau, 1999, p. 21).

Dans ce travail de reconstruction, n'est recherché et intégré de l'information, que ce qui est compatible avec le schème central (Gilly, 1997, p. 391), soit les *a priori* individuels. Pour adopter un objet nouveau, l'individu a besoin de se l'approprier et de le comparer avec ce qu'il connaît déjà; il le fait passer à travers ses conceptions et connaissances pour s'en faire une image: c'est le cycle de la cognition. L'individu devient, de ce fait, producteur de connaissances (Seca, 2001) et, à ce titre, il mobilise ses connaissances et les traite en fonction du nouvel objet; ce traitement cognitif fait appel aux facultés de décrire et de catégoriser qui permettent l'édification de la nouvelle réalité. Il y a donc dialogue entre les mécanismes individuels (images personnelles) et les contraintes sociales (images morales).

Selon Jodelet (1992), il est opportun de parler de représentation sociale 1) lorsque le groupe social concerné dispose d'un *habitus* bien établi, comme c'est le cas des enseignants et des parents, en tant qu'éducateurs; 2) lorsque l'interprétation faite par ces groupes découle d'un cadre de références socialement établi, comme c'est le cas du nouveau programme scolaire; et 3) lorsque l'on s'intéresse aux pratiques sociales, telles que l'enseignement ou l'évaluation. C'est pourquoi nous y voyons une avenue intéressante.

Plusieurs études montrent des liens de causalité entre les représentations sociales et les pratiques, particulièrement en éducation, comme le précisent Larose, Lenoir et Karsenti (2002, p. 48): *La représentation qu'un enseignant a de sa fonction [...] affecte le profil d'utilisation des différents médiums qu'il privilégiera, tant dans sa pratique que par rapport à celle de ses élèves*. Un regard sur la formation des enseignants fait dire également à Peraya, Viens et Karsenti (2002, p. 243) que l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques [...] requiert une transformation, certes, des stratégies d'enseignement, mais aussi des valeurs pédagogiques et de la vision qu'a l'enseignant de son propre rôle. Comme le font valoir Peraya et ses collaborateurs (2002, p. 251), [...] il faut encourager le développement d'une nouvelle culture par un processus de modelage. D'après Larose, Lenoir, Karsenti et Grenon (2002), le modelage serait un processus par lequel l'enseignant se développe à travers l'observation qu'il fait de pratiques efficaces.

Cela nous amène à postuler que pour contrer la méconnaissance entourant les compétences transversales, il faut s'intéresser aux représentations sociales qui, rappelons-le, se cachent dans le discours et la pratique. Cette méconnaissance touche plusieurs groupes: enseignants, parents, élèves et futurs enseignants sont en effet directement touchés par ces nouvelles conventions qui obligent à revoir les façons de faire conventionnées.

Les objectifs poursuivis dans cette étude consistent à: 1) mettre en lumière les représentations sociales des parents et des enseignants à propos des compétences transversales; 2) identifier les obstacles au développement de celles-ci; et 3) identifier les pratiques utilisées ou envisagées pour favoriser le développement de ces compétences chez les adolescents. L'examen des représentations sociales de groupes de parents et d'enseignants en ce qui concerne les compétences transversales permettra de tracer un portrait plus réel de la situation actuelle et, ulté-

rieurement, de donner des pistes pour réajuster le tir en termes de soutien aux parents et aux enseignants, dans leurs actions éducatives et pédagogiques auprès des jeunes pour le développement des compétences transversales.

3. Méthodologie

3.1 Sujets

Le recrutement des participants a eu lieu au cours de l'automne 2007. D'une part, des parents, tous membres de la Fédération des comités de parents du Québec, ont été invités à participer à l'étude par l'entremise du comité de parents de la Commission scolaire Chemin-du-Roy. Ainsi, une invitation a été transmise aux parents engagés dans l'un ou l'autre des conseils d'établissement des écoles de la commission scolaire. Au total, cinq parents ont répondu à l'appel ($F = 5$). D'autre part, les six enseignants ($H = 6$) en éducation physique et à la santé ont été recrutés grâce à la collaboration d'un responsable d'une discipline au secondaire.

3.2 Instrumentation

Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues de groupes réalisées auprès d'un groupe de cinq parents et d'un groupe de six enseignants. Les entrevues de groupes ont été privilégiées aux entrevues individuelles car, en plus de permettre d'obtenir le point de vue personnel des participants, elles permettent également d'examiner de quelle manière les idées, voire les représentations, sont exprimées et articulées socialement (Kitzinger et Barbour, 1999). Le canevas de l'entrevue de groupe comportait sept rubriques : 1) introduction et entrée en matière, 2) définition des compétences transversales, 3) degré d'acquisition, 4) processus de développement et d'évaluation des compétences, 5) pratiques pédagogiques et parentales liées aux compétences transversales, 6) obstacles ou contraintes limitant le développement de ces compétences chez les jeunes, 7) interactions entre les enseignants et les parents en matière de compétences transversales ; enfin, une conclusion abordait les perspectives d'avenir en matière de pratiques à privilégier.

3.3 Déroulement

Les deux entrevues de groupe ont eu lieu en février 2008. Elles ont duré entre 60 et 75 minutes chacune et ont été enregistrées sur bande sonore afin d'en faciliter la transcription. Les rencontres ont été animées par des étudiantes de 2^e et 3^e cycles qui possédaient déjà une formation pour intervenir dans le cadre de groupes de discussion.

3.4 Méthode d'analyse des données

L'analyse des données s'inspire de l'analyse de contenu mixte de l'Écuyer (1990) et est réalisée à l'aide du logiciel *Atlas-ti* (version 4.2). Il s'agit d'une analyse de données où certaines catégories sont prédéterminées à partir de la recension des écrits, alors que d'autres catégories peuvent émerger. Dans le cas présent, les catégories prédéterminées sont liées au cadre conceptuel spécifique à l'étude.

Cette méthode d'analyse de contenu permet aussi la quantification des données recueillies en fréquences et en pourcentages. Cette première phase constitue en fait ce que Paillé et Mucchielli (2003) appellent une *analyse de données qualitatives*, opération qu'ils distinguent de l'analyse qualitative de données que nous avons effectuée sur les contenus dans un deuxième temps. Dans ce cas, il s'agit d'une démarche de reformulation réalisée à partir de catégories émergentes et dans une logique de découverte.

3.5 Considérations éthiques

Les participants devaient signer un formulaire de consentement de manière à assurer leur participation sur une base volontaire. Ils ont d'abord été informés des normes de confidentialité en vigueur, puisque l'étude avait reçu l'aval du comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Deux lettres d'invitation, envoyées par la poste avant les entrevues de groupe, ont servi au recrutement des parents et des enseignants. La première a été transmise au Président des comités de parents de la commission scolaire Chemin-du-Roy et la seconde, au Responsable du département d'éducation physique d'une école secondaire de la même commission scolaire. La lettre d'invitation décrivait le contexte et les objectifs de l'étude ainsi que la tâche demandée aux parents et aux enseignants. Sous la rubrique tâche, les chercheuses ont précisé les modalités entourant l'enregistrement et la transcription des verbatims de même que la codification des données assurant l'anonymat. Le numéro du Certificat d'éthique y était également inscrit. Un formulaire de consentement accompagnait la lettre d'invitation. Les participants ont été invités à le signer sur place au début de l'entrevue de groupe. Les résultats ont été transmis de façon informelle au Président des comités de parents et au Responsable du département d'éducation physique. Dès la publication de l'article, une copie leur sera acheminée afin qu'ils en fassent part à l'ensemble de leurs collègues.

4. Résultats

4.1 Représentations sociales des parents et des enseignants au sujet des compétences transversales

4.1.1 Discours des parents

Bien que les cinq parents se sentent à l'aise avec le mot *compétence*, il en va tout autrement pour ce qui est du mot *transversal*. À la question portant sur le sens donné aux compétences transversales, les propos vont en effet dans plusieurs directions. Pour un des parents, une compétence transversale correspond à un mélange de plusieurs compétences disciplinaires, tandis que pour un autre, il s'agit d'une valeur. Un parent ajoute que les compétences transversales préparent les élèves à aller sur le marché du travail et qu'à travers les apprentissages, les compétences transversales permettent aux élèves de devenir plus autonomes. Un parent ose formuler la définition suivante : *C'est une compétence que l'enfant va acquérir ou perfectionner sans que ce soit ça que l'on travaille précisément.*

4.1.2 Discours des enseignants

Du côté des six enseignants, il règne également une certaine confusion sur le sujet. Quelques-uns répondent à la question, mais ne s'entendent pas sur la définition. À titre d'illustration, l'un d'entre eux déclare que les compétences transversales sont des attitudes que les enseignants doivent évaluer, alors qu'un autre tente d'expliquer, tant bien que mal, qu'elles sont communes à toutes les disciplines. Un enseignant avoue tout simplement ne rien y connaître et poursuit en disant qu'il s'agit du respect des autres. Un peu à l'image des parents, un autre avance que ce sont des traits de personnalité, des valeurs familiales, et que ça ne peut tout simplement pas s'apprendre à l'école. Un autre présente la définition qui suit : *Ce sont les forces de quelqu'un... facilement transférables d'une matière à l'autre et dans sa vie.* Les synonymes ou les mots clés qui semblent faire consensus sont liés aux aptitudes, aux spécialités et aux traits de personnalité ou de comportement. Toutefois, un des six participants affiche un vocabulaire qui se rapproche de celui prescrit par la réforme. Ainsi, il mentionne que la compétence transversale associée aux méthodes de travail efficaces correspond à celle retenue au premier cycle par les membres de son équipe-école et que la coopération est celle qui est privilégiée en troisième secondaire.

En résumé, il est permis de croire que les parents participants, même s'ils sont considérés comme des *leaders* en matière d'engagement parental, n'ont pas reçu suffisamment d'information sur la nature des compétences transversales. De même, il semble n'y avoir qu'un seul enseignant qui ait déjà fait une démarche d'appropriation. Les autres enseignants participants semblent associer les compétences transversales aux connaissances et expériences antérieures.

4.2 Obstacles au développement des compétences transversales

4.2.1 Selon les parents

Les participants considèrent leur rôle parental comme très important. Ils avouent ne pas connaître le vocabulaire relié aux compétences transversales, mais déclarent qu'ils contribuent au développement de celles-ci chez leur jeune. Ils déplorent cependant le manque de communication à cet effet entre eux-mêmes et les enseignants. Pour eux, de tels échanges leur permettraient d'être sur la même longueur d'ondes et d'aller dans le même sens. De façon générale, les cinq parents considèrent qu'il est difficile de communiquer avec les enseignants au secondaire, hormis les titulaires. En outre, certains considèrent que les enseignants ne rapportent au titulaire que ce qui est négatif. Ils déplorent ne pouvoir en savoir plus à propos de leur enfant.

La majorité des cinq parents participants à l'étude perçoivent la communication entre eux et les enseignants comme une nécessité. Ils veulent savoir ce qui se passe à l'école et ainsi développer une vision éclairée de la réalité. À titre d'exemple, un parent désire avoir *l'heure juste* lorsqu'arrive un incident critique au cours duquel son adolescent n'a pas coopéré ou s'est isolé en classe.

4.2.2 Selon les enseignants

Les six enseignants ont conscience qu'ils abordent les compétences transversales en utilisant d'autres mots, d'autres termes. À titre d'illustration, l'un d'entre eux constate que parler d'organisation, de classement dans un cartable en mathématique signifie *se donner des méthodes de travail efficaces*.

En ce qui concerne la qualité de la communication avec les parents, les six enseignants disent qu'elle diffère d'un parent à l'autre, déplorant, entre autres, que parfois le dialogue ne soit pas au rendez-vous, surtout auprès des parents d'élèves en difficulté. Les enseignants énumèrent tous les moyens de communication dont ils disposent : les communications spontanées, les communications basées sur des commentaires, les rencontres de remise de bulletins et les rencontres parents-enseignants planifiées. Selon certains, ce ne sont que les bons parents qui prennent la peine de s'informer de leur enfant. Les enseignants regrettent que la communication entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire soit à peu près inexistante, soulignant ainsi le défi qu'ont à relever les parents.

En somme, le manque de communication, décrié à la fois par les cinq parents et les six enseignants participants, ne touche pas uniquement les compétences transversales. Chez les cinq parents, c'est toute l'information concernant le rendement de l'adolescent et son attitude en classe qui est jugée déficiente. Quant aux six enseignants, ils font référence, entre autres, à l'absence d'encadrement de certains parents dont les jeunes ont des difficultés. Ces constats rejoignent les conclusions d'études précédentes qui ont montré que la communication entre l'école et les parents est, le plus souvent, centrée sur les difficultés scolaires et comportementales de l'enfant (Deslandes, 1996, 2006; Epstein et collab., 2009).

Il est à noter que les résultats quant aux obstacles liés au développement des compétences transversales montrent des considérations plus générales que spécifiques. Comment expliquer cela ? Il se peut que les six enseignants participants, n'étant pas certains de leur compréhension des compétences transversales, évitent d'aborder le sujet avec les parents. Autrement dit, il est possible qu'ils préfèrent se donner le temps de s'approprier les compétences transversales et d'approfondir leur compréhension avant d'en discuter et d'échanger sur ce sujet avec les parents. C'est pourquoi il devient primordial d'aider les parents et les enseignants à établir des liens entre le discours et la pratique pour qu'ils puissent à leur tour aider leurs élèves à le faire. C'est ici que la représentation sociale entre en jeu. Comme nous le verrons dans la discussion qui suit, la représentation sociale qui émerge du discours présente un intérêt parce qu'elle est à la fois un produit et un processus ou, autrement dit, une production. En tant que produit, elle résulte de la combinaison de l'image explicite (les prescriptions sociales, les contraintes) et de l'image implicite (la perception, le sentiment, etc.). En tant que production, la représentation sociale peut donc susciter le changement.

4.3 Pratiques utilisées ou envisagées pour favoriser le développement des compétences transversales

4.3.1 Discours des parents

À la question de savoir si les compétences transversales peuvent être enseignées, un parent rétorque que ça ne relève tout simplement pas d'un enseignement formel. Dans le même sens, un autre parent ajoute que les compétences transversales ne s'enseignent pas, mais qu'elles s'apprennent dans le milieu familial. Selon ce parent, l'enseignement se déroule à l'école, tandis qu'à la maison la coopération, par exemple, s'apprend davantage lorsqu'un problème survient. Autrement dit, le parent profite d'une occasion qui lui est donnée pour nommer et discuter de la compétence qui doit être alors déployée.

Un autre précise que les jeunes développent les compétences transversales en observant et en imitant ce que fait le parent. Selon un autre participant, les parents peuvent nommer l'action que l'enfant vient d'effectuer afin de mettre en évidence la compétence transversale qu'il est en train de développer. Un autre parle de mises en situation qui permettent de sensibiliser le jeune à l'importance du partage dans les tâches, voire de la coopération au sein de la famille.

En ce qui concerne la compétence transversale reliée à la communication, des parents affirment qu'il est important d'avoir un moment tranquille dans la journée, comme à l'heure du souper, où toute la famille est ensemble ou encore à l'heure du coucher, où il est possible d'échanger en tête à tête avec son enfant.

Finalement, lorsqu'on parle d'actualiser son potentiel, les cinq parents trouvent important d'encourager leur enfant à se dépasser, de l'encourager dans ce sens et de lui faire prendre conscience de ses progrès. Ils conviennent qu'il est parfois difficile d'aider son enfant à actualiser son potentiel.

Un parent raconte qu'il a persévéré pour aider son jeune dépressif à s'en sortir et à développer les compétences requises pour fréquenter l'université. Ce parent a développé des moyens pour que son adolescent l'écoute et qu'il s'en sorte. En revanche, des parents reconnaissent que ces stratégies ne sont pas évidentes, compte tenu des exigences quotidiennes d'énergie et de disponibilité requises de leur part.

4.3.2 Discours des enseignants

Un des six enseignants répond par la négative et de façon spontanée à la question sur les occasions que les enseignants de son école ont eues d'expérimenter des stratégies pédagogiques visant le développement des compétences transversales de leurs élèves. Il semble y avoir peu d'intégration des compétences transversales à l'école. D'ailleurs, un enseignant ajoute qu'elles sont encore méconnues. L'un des principaux arguments est le manque de temps pour se familiariser avec les compétences transversales. Les six enseignants participants disent en *avoir plein les bras* avec les compétences disciplinaires, surtout l'un d'entre eux qui précise que ses élèves ne sont pas tous francophones et qu'il est parfois difficile d'aller plus loin que les compétences disciplinaires avec des groupes d'élèves nombreux. De plus, les enseignants participants aimeraient disposer d'outils tels que des

grilles, des tableaux, etc., pour les aider à évaluer le contenu d'une compétence transversale. Ils semblent intéressés par ce sujet, mais constatent qu'ils manquent de temps et de périodes libres pour se consacrer à cette tâche et au développement des outils. Pour ces enseignants spécialistes en éducation physique et à la santé, il est plus facile d'évaluer les compétences transversales reliées à la coopération et au sens des responsabilités comparativement aux méthodes de travail efficaces, car plusieurs de leurs activités s'y prêtent. Cette observation fait donc référence à des obstacles.

5. Discussion des résultats

Avant d'engager la discussion, rappelons les objectifs de l'étude: 1) mettre en lumière les représentations sociales des parents et des enseignants à propos des compétences transversales; 2) identifier les obstacles au développement de celles-ci; et 3) identifier les pratiques utilisées ou envisagées pour favoriser le développement de ces compétences chez les adolescents.

Par rapport aux deux premiers objectifs, nous avons vu que les discours des cinq parents et des six enseignants participants peuvent receler des images très variées concernant leurs représentations des compétences transversales et des obstacles à leur développement.

À nos yeux, le manque de compréhension de la nature et de la visée de ce concept se situe en plein cœur du problème; celui-ci est directement lié à la diversité des pratiques relatives au développement des compétences transversales. Pour éluder cette problématique, il faut donc examiner toutes les images, en s'attardant tout particulièrement aux liens qui peuvent s'établir entre elles et qui construisent la représentation sociale. Il s'agit, en quelque sorte, de lire entre les lignes. Autour de cet objet polysémique (les compétences transversales), se trouve la triade enseignant / élève / parent qu'il faut considérer avec beaucoup d'attention. En y regardant de près, nous constatons que, au-delà du discours sur les compétences, les six enseignants et les cinq parents interviewés parlent des deux autres groupes de la triade. Par exemple, les deux groupes entretiennent des représentations sociales sur le vécu des élèves. De plus, ils véhiculent sur les autres groupes des jugements qui peuvent avoir une incidence sur leur rapport les uns avec les autres. En outre, un enseignant déclare que les parents ne comprennent absolument rien. Puisque nous sommes à l'étape d'interprétation, nous pouvons supposer que cet enseignant voit le parent comme un acteur secondaire dans le développement des compétences de l'élève. Ce faisant, il s'approprie la pleine et entière responsabilité d'amener l'élève à développer ses compétences. Par ailleurs, lorsqu'il tente de faire valider son point de vue par ses collègues, ce même enseignant se trouve à déclarer tacitement son inquiétude face à la tâche. Il est à la fois celui qui sait (face aux parents) et celui qui ne sait pas (face aux collègues), ce qui le place dans une position instable. Ces liens entre les segments du discours nous permettent de découvrir que les difficultés liées au développement des compétences ne relèvent pas uniquement d'obstacles extrinsèques comme ceux qui ont été nommés plus haut

(manque d'outils, manque de temps). En effet, il appert que des obstacles intrinsèques entrent également en jeu (Joyal, 2008). Sachant que les représentations sociales circulent et se construisent à travers le discours, donc que la communication est cruciale, nous pouvons supposer que l'absence de communication contribue fortement à freiner l'établissement d'un cadre de référence harmonieux que parents et enseignants pourraient utiliser. Sur ce plan, les deux groupes s'entendent. Ils affirment en effet que la communication avec les deux autres éléments de la triade enseignant / élève / parent présente un caractère ardu qui la rend souvent inefficace. Il y a tout lieu de croire qu'il s'agit là du centre névralgique du problème et qu'une meilleure communication entre les groupes de la triade s'avère essentielle. Parallèlement, on peut mettre au jour un réseau d'interactions entre les valeurs qui semblent associées au développement des compétences transversales et les représentations sociales entretenues face à ces valeurs. Cet aspect constitue très certainement une piste à explorer.

En ce qui a trait au troisième objectif de recherche, le discours des cinq parents montre qu'ils comprennent l'importance de leur rôle par rapport au développement de compétences transversales, tout comme les adolescents l'avaient d'ailleurs indiqué dans une étude précédente (Deslandes et collab., 2008). Cependant, selon leurs dires, le rôle parental ne consiste pas à enseigner directement, mais plutôt à fournir des occasions d'apprentissage à l'adolescent, et à profiter de contextes propices pour écouter, nommer, discuter, encourager et faire prendre conscience des progrès réalisés. Ces observations vont dans le même sens que les résultats d'autres études (Holt et collab., 2008) et d'autres réflexions (World Health Organization, 1999) qui ont mis en lumière l'importance d'expériences pratiques et de renforcement de ces compétences. Lorsqu'il s'agit du développement de leurs adolescents, les cinq parents participants ont semblé privilégier des compétences d'ordre personnel et social. Ces constats correspondent à ceux obtenus lors de la démarche réflexive en partenariat (Boudreault et collab., 2008) et au cours de laquelle les participants avaient laissé transparaître une préoccupation pour ces mêmes compétences transversales.

En ce qui concerne les six enseignants, leur discours livre peu d'information sur les pratiques mises en place, sauf celles qui sont en relation avec la coopération et avec le sens des responsabilités, qui vont de soi à l'intérieur de plusieurs activités réalisées dans le cadre des cours en éducation physique et à la santé. Leur discours concorde avec les témoignages rapportés par le Conseil supérieur de l'éducation (2007) qui permettaient de dresser un tableau des principales déceptions et des obstacles reliés au développement des compétences transversales.

Finalement, il importe de mentionner que cette étude comporte des limites liées à la faible taille des échantillons et aux caractéristiques des deux groupes de participants : des parents *leaders* engagés dans le conseil d'établissement de l'école de leur enfant et des enseignants œuvrant en éducation physique et à la santé. Il est plausible de penser que les parents moins engagés sur le plan scolaire sont encore moins informés par rapport aux compétences transversales. Il est aussi

possible que des enseignants provenant d'autres disciplines ou ayant bénéficié d'une formation continue en ce domaine aient des connaissances plus élevées au sujet des compétences transversales et, par conséquent, qu'ils aient un sentiment de compétence plus élevé qui leur permette d'échanger davantage avec les parents sur ce sujet. Il y a lieu de penser à une étude éventuelle qui comprendrait un plus grand nombre de parents et d'enseignants participants, ce qui contribuerait indéniablement à une plus grande représentativité de l'ensemble des parents et des enseignants du secondaire et à un plus grand approfondissement du problème. Par la même occasion, il serait intéressant d'obtenir un profil plus précis des enseignants en les questionnant; par exemple, ont-ils reçu une formation sur le sujet? Ont-ils déjà consulté le *Programme de formation de l'école québécoise*? Enfin, ont-ils déjà planifié, dans leurs normes et modalités, l'évaluation de ces compétences au bulletin de l'élève? Parmi les enseignants participants, il semble n'y en avoir qu'un seul qui avait déjà suivi une démarche d'appropriation. Quant aux autres participants, ils demeurent au stade des représentations qui résultent de connaissances et d'expériences antérieures non validées. Enfin, en ce qui concerne les parents, il serait également pertinent de leur demander s'ils ont déjà reçu de l'information sur la façon de procéder au secondaire à ce sujet. Évidemment, aucune généralisation des résultats n'est possible à ce stade-ci.

6. Conclusion

En résumé, il ressort que les cinq parents et les six enseignants participants avaient des représentations sociales diversifiées à propos des compétences transversales. Le manque de compréhension de la nature et de la visée de ce concept apparaît au cœur du problème. Les pratiques des parents en matière de développement des compétences transversales ont trait à l'écoute, aux discussions, aux encouragements et à la mise en place d'occasions pour apprendre. Quant aux pratiques des enseignants, elles font référence à des *allant-de-soi* présents dans les activités proposées en cours d'éducation physique. Leurs préoccupations en matière d'évaluation des compétences transversales et, en amont, leur capacité à guider leurs élèves dans le développement de ces mêmes compétences semblent tout aussi variées. C'est donc dire toute l'importance que revêt la recherche sur l'identification des compétences et la création de structures à cet effet.

Dans cet article, nous avons fait ressortir que les préoccupations des parents et des enseignants au sujet des compétences transversales semblent l'emporter sur leurs connaissances à ce sujet. Les résultats et la discussion montrent bien le caractère polysémique du concept de compétence transversale et la méconnaissance par les enseignants et les parents de ce concept. Ils nous incitent à porter une attention encore plus grande au principe défendu par le World Health Organization (1999) touchant l'apprentissage expérientiel, et à nous intéresser autant aux obstacles extrinsèques, comme le manque de soutien et de structure, qu'aux obstacles intrinsèques, comme les représentations sociales. Nous pouvons nous demander comment les parents et les enseignants peuvent guider l'élève

dans le développement de ses compétences si ces dernières ne sont pas identifiables dans leur propre expérience. Puisque l'individu est porteur de connaissances, qu'il en génère, on ne peut que postuler que la méconnaissance entraîne la méconnaissance (Séca, 2001). Et si, par surcroît, il n'existe aucune structure permettant l'identification ou, en d'autres mots, la reconnaissance des compétences transversales, l'évaluation de celles-ci demeure hasardeuse.

Des études ultérieures devront viser à explorer plus en profondeur les représentations sociales des acteurs: enfants et adolescents, directions d'école, enseignants et futurs enseignants, intervenants et parents, eu égard aux compétences transversales. Il sera sans doute préférable de préciser les modalités de cet approfondissement à l'intérieur de programmes d'études spécifiques, afin d'examiner encore de plus près les interactions entre l'école, les familles et la communauté dans l'accompagnement du développement des compétences transversales des jeunes.

ENGLISH TITLE • Social Representations of Parents and Secondary Teachers about Cross-curricular Competencies

SUMMARY • This study aims to describe parents' and teachers' social representations of cross-curricular competencies, and to clarify the links between those representations and the educative and pedagogical actions used with adolescents. Data were collected from focus groups. The results show that the 5 parents and the 6 teachers having participated in the study have diverse representations of cross-curricular competencies. A better understanding of the concept of cross-curricular competencies and a better communication between these two groups are promising avenues for greater cohesion in the educative and pedagogical actions with adolescents.

KEY WORDS • cross-curricular competencies, lifelong skills, social representations, parents, secondary school teachers, adolescents.

TÍTULO • Representaciones sociales de los padres y de los maestros de secundaria referente a las competencias transversales

RESUMEN • Este estudio identifica las representaciones sociales de padres y de maestros acerca de las competencias transversales y pone de relieve las relaciones entre estas representaciones y las acciones educativas y pedagógicas emprendidas con adolescentes. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas de grupo. Los resultados muestran que los cinco padres y seis maestros que participaron al estudio tienen representaciones sociales diversificadas respecto a las competencias transversales. Una mejor comprensión del concepto de competencias transversales y una mejor comunicación entre estos dos grupos constituyen pistas prometedoras hacia una mejor cohesión de las acciones pedagógicas y educativas llevadas a cabo con adolescentes.

PALABRAS CLAVES • competencias transversales, representaciones sociales, padres, maestro de secundaria, adolescentes.

Références

Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris, France: Dunod Éditeur.

- Boudreault, P., Deslandes, R., Rivard, M.-C., Ouellet, S., Joyal, F., Pharand, P., Normand Guérette, D., l'Hostie, M., Doyon, D., Miron, D. et Gagnon, L. (2008). Le développement des compétences transversales : le point de vue de membres de l'école, de la famille et de la communauté. Dans R. Deslandes, M.-C. Rivard, S. Ouellet et F. Joyal (Dir.) : *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage*. Montréal, Québec : Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS).
- Boudreault, P. et Kalubi, J.-C. (2006). *Animation de groupes : une démarche réflexive d'analyse*. Montréal, Québec : Éditions Carte blanche.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California : Sage Publications.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loisel, L. Lafortune et N. Rousseau (Dir.) : *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R., Lebel, C., Rivard, M.-C. et Ouellet, S. (2006). Relationships between parent, adolescent, teacher and community member values. Communication presented at the 13th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships, San Francisco, California.
- Deslandes, R., Ouellet, S. et Rivard, M.-C. (2008). Interactions parents-adolescents liées au développement de l'identité du jeune. Dans R. Deslandes, M.-C. Rivard, S. Ouellet et F. Joyal (Dir.) : *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage*. Montréal, Québec : Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS).
- Doise, W. et Moscovici, S. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Epstein, J. L. et collab. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, California : Corwin Press.
- États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États Généraux sur l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Fédération autonome de l'enseignement (2007). *Abandonnons l'évaluation des compétences transversales dit la FAE-Le Conseil supérieur de l'éducation n'est pas à l'écoute des profs et des parents*. Communiqué de presse.
- Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Canadian journal of science, mathematics and technology education*, 5(3) 401-412.

- Gilly, M. (1997). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (Dir.) : *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Grégoire, I. (2006). Fournier sonne la fin de la récréation. *L'Actualité*, 31(15), 25-34.
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L. et Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian journal of education*, 31(2), 281-304.
- Jodelet, D. (1992). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (Dir.) : *Psychologie sociale*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Joyal, F. (2008). *Duo, duel et deuil : représentations de la dialectique tradition/novation entourant l'intégration des TIC chez des enseignants d'arts plastiques au secondaire. Par une approche qualitative réfléchie*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Kitzinger, J. et Barbour, R. S. (1999). *Developing focus group research. Politics, theory and practice*. Thousands Oaks, California : SAGE publications.
- Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, P. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F., Lenoir, Y. et Karsenti, T. (2002). À quoi peuvent bien servir les TIC en enseignement? Dans F. Larose et T. Karsenti (Dir.) : *La place des TIC en formation initiale et continue en enseignement*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Larose, F., Lenoir, Y., Karsenti, T. et Grenon, V. (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 265-288.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Moscovici, S. (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans D. Jodelet (Dir.) : *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Peraya, D., Viens, J. et Karsenti, T. (2002). Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC. Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 243-264.

- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1977). *La construction du réel chez l'enfant* (6^e édition). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pronovost, G. et Royer, C. (2003). Les valeurs des jeunes. Dans M. Gauthier (Dir.): *Regards sur... La jeunesse au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Rapport Inchauspé (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Rich, D. (2008). *Megaskills. Building our children's character and achievement for school and life*. Naperville, Illinois: Sourcebooks Inc.
- Rivard, M.-C., Deslandes, R., Lebel, C. et 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), 67-88.
- Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Québec: Édition Hurtubise HMH.
- Schugurenzky, D. et Myers, J. P. (2003). A framework to explore lifelong learning: the case of the civic education of civic teachers. *International journal of lifelong education*, 22(4), 325-352.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills education - conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health, Social Change and Mental Health Cluster.

Les trois auteures sont engagées dans la formation des maîtres.

Sites Web:

<http://www.uqtr.ca/rollande.deslandes>

<http://www.uqtr.ca/france.joyal>

<http://www.uqtr.ca/marie-claude.rivard>

Elles sont également membres du Laboratoire de recherche *Éducation, Culture et Santé: Interactions et Partenariats* (LÉCS) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (<http://www.uqtr.ca/LECS>).

Correspondance

rollande.deslandes@uqtr.ca

france.joyal@uqtr.ca

marie-claude.rivard@uqtr.ca

Contribution des auteures

Rollande Deslandes: 50 %

France Joyal: 30 %

Marie-Claude Rivard: 20 %

Ce texte a été révisé par Isabelle Gauvin.

Texte reçu le: 24 septembre 2008

Version finale reçue le: 9 septembre 2009

Accepté le: 20 janvier 2010