

Chapitre I. Introduction - Les compétences et les transferts négligés

1. Bribes de conversation surprises à une terrasse ensoleillée

« - Mes enfants sont pendus devant la télé ! Et pour regarder quoi ? Et ton fils, lui, regarde-t-il tout ce qui passe ?

Tu sais, il a toujours eu l'esprit critique ! »

« - Ma fille s'est achetée un P.C. : tu connais le prix de cette machine ?

À quel spécialiste s'est-elle adressée ? »

« - Tu as vu le match de foot d'hier ? Quelle histoire ! Tu as vu les dégâts faits par les hooligans ?

C'est fou ! Ont-ils appris autre chose que de frapper et de casser ? »

« - Tu aurais dû voir le sujet de dissertation de ma fille ! Trop vaste ! Elle ne savait pas comment s'y prendre !

Elle n'avait pas reçu de consignes adéquates ? »

« - Ma fille est allée faire les soldes avec une copine. À son retour à la maison, elle m'a crié : « Je râle ! » Elle rentrait avec un pull à 60 € et le même était à 40 dans le magasin à côté de chez nous !

« Mon fils aîné est allé voir un négociant en vins ; il est ressorti du magasin avec une facture énorme car il avait peur de dire non. »

« Ma fille a 18 ans, mais elle trouve que la politique la dépasse ; elle votera donc blanc aux prochaines élections. »

Quel rapport ces situations ont-elles avec l'école ?

2. Bribes de conversations entre profs à la sortie d'une école

« - Je te montrerai le travail de fin d'études dont je t'ai parlé. Remarquablement documenté, il a vraiment trouvé les personnes adéquates et il a obtenu d'elles tous les renseignements qu'il cherchait ! »

« - Si tu savais combien d'élèves sont en échec en sciences parce qu'ils n'ont aucun esprit critique ! »

« - Comment veux-tu qu'elle trouve du boulot en fin d'année : elle n'a même pas respecté les consignes données pendant son stage ! »

« - As-tu déjà fait attention à la manière dont les élèves se parlent entre eux ? Ahurissant ! D'une violence ... Mais il y en a quelques-uns qui sont vraiment capables de résoudre leurs problèmes voire de négocier des compromis. »

« - Trois fois, je lui ai proposé de venir au rattrapage, il n'est jamais venu ! Il ne prend pas les chances qu'on lui donne ! »

« - Un de mes élèves a raté tout à fait son examen oral : il connaissait, mais n'osait pas dire ce qu'il pensait. »

« - Les jeunes sont démobilisés face à la société ; ils n'y comprennent rien ! »

Certaines questions habitent ces petites mises en scène : qu'est-ce qu'avoir l'esprit critique ? Comment consulter un spécialiste ? De quelle façon utiliser des consignes ? Où faut-il apprendre la non-violence ? Comment saisir une opportunité ? Quelle est la place des émotions dans l'acquisition et l'usage de compétences ?

3. Cela se passe près de chez vous

De telles situations traversent l'existence, tant à l'école que dans notre quotidien. Elles mettent en jeu des compétences. Or, être compétent en ce contexte permet de mieux s'intégrer dans la vie économique et sociale, d'être plus autonome dans l'existence, de participer à des débats démocratiques et de se construire une représentation du monde, de la société et de notre histoire.

Beaucoup ont appris ces compétences en famille, dans les mouvements de jeunes ou sur les lieux de travail... en voyant des adultes autour d'eux. Sans négliger l'apport éventuel de l'inné, on peut dire qu'ils ont vécu un apprentissage par « familiarisation »... Ceux qui ont eu la chance d'évoluer dans de tels milieux ambiants attendent peu de l'école en ces domaines. Ils peuvent accepter que certaines compétences soient négligées dans l'apprentissage es formel qu'offre le système scolaire. La famille s'en chargera.

Des compétences souvent délaissées dans l'éducation scolaire : cela ne s'enseigne pas, dit-on!

De même, du côté des enseignants, on ressent souvent ces compétences comme des intruses. Elles paraissent floues (comme d'ailleurs tout ce que l'on connaît mal). C'est ainsi que beaucoup s'accordent à dire « naturelles » ou « non enseignables » des compétences comme « écouter », « bien utiliser un spécialiste » (comme un médecin ou un garagiste), « négocier avec des consignes », « lire un mode l'emploi », etc. Certains veulent d'ailleurs leur retirer le label de « compétences ». Pourtant ce sont bien des pratiques humaines où l'on fait converger savoir, savoir-faire et savoir-être en vue de résoudre des situations où des êtres humains sont impliqués. D'autres compétences comme « avoir l'esprit critique » ou « être précis » sont certes enseignées à l'école, mais elles le sont souvent dans des cloisonnements disciplinaires tels qu'on peut exercer l'esprit critique en mathématique et être un parfait benêt dans le domaine des sciences humaines.

4. Mais les autres, ceux qui ne sont pas culturellement privilégiés ?

Si ceux qui ont un milieu qui les éduque s'en tirent souvent bien, il reste les autres : ceux dont le milieu socioculturel est moins à même de procurer une formation dans ces

domaines ?... Est-il possible de leur enseigner ces compétences («enseigner» étant défini ici comme la mise en place de processus favorisant un apprentissage) ? Et si l'on peut former les jeunes à ce genre de compétences, qui va prendre en charge cette formation et dans quel cadre institutionnel ? Une réflexion politique et éthique s'impose : à quelle institution va-t-on confier la responsabilité de l'éducation des futurs citoyens dans ce domaine ? Une réflexion épistémologique aussi : comment peut-on construire de tels apprentissages ? Enfin, une réflexion didactique : comment faire passer tout cela dans la pratique ? De quels outils disposeront ceux qui en seront chargés ? Car il faut à tout prix éviter de charger l'école d'une nouvelle mission sans donner aux enseignants des outils pour cela. Ce sont de tels outils que nous traiterons.

5. Nos objectifs

Cet ouvrage propose une méthode pour conceptualiser, enseigner, puis évaluer l'apprentissage et la maîtrise de telles compétences. En proposant une méthode standardisée et transférable à de multiples situations, le but de ce travail est de faire basculer dans le domaine du possible pour l'école un enseignement souvent laissé aux familles, avec les effets d'inégalité sociale que l'on sait.

Concrètement, il s'agit de donner aux enseignants les moyens de former des élèves à des compétences qui sont rarement aujourd'hui l'objet d'une attention formelle (car, par exemple, on apprend trop peu de façon explicite, à l'école, comment consulter un spécialiste).

Pour la mise en œuvre de ces démarches, il faut tenir compte du contexte institutionnel de l'apprentissage et de l'évaluation de ces compétences : le plus souvent, elles devront être enseignées à travers des disciplines scolaires. Il s'agit donc de montrer comment ces compétences peuvent contribuer à l'apprentissage des disciplines et comment ces dernières peuvent contribuer à l'apprentissage de ces compétences. Il faut également tenir compte du fait que ces compétences sont souvent mal définies au point de paraître inquiétantes...ou exaltantes.

L'objectif est de produire des savoirs aussi bien concrets que théoriques qui puissent aider des enseignants de terrain à enseigner ces compétences. Il s'agit donc de les aider à :

- réfléchir à leur stratégie pédagogique, en fonction des missions données à l'école ;
- recevoir des outils pour la mettre concrètement en œuvre ;
- et surtout à augmenter leur confiance en eux-mêmes parce qu'ils savent que de tels outils existent.

Tels sont quelques enjeux de cette recherche commanditée par le ministère de l'éducation de la Communauté française de Belgique.

Parmi les compétences que nous intégrons dans ce travail, notons : faire preuve d'un esprit critique, négocier avec des consignes, observer, savoir écouter, faire bon usage d'un spécialiste, saisir les opportunités et envisager les possibles, se confronter en évitant des violences inutiles, faire face à une difficulté non prévue, célébrer un événement, traiter l'information, articuler cœur et raison, faire bon usage des modèles simples.

Enfin, notre objectif n'est pas de former des jeunes à des compétences, comme si on voulait les instrumentaliser en vue d'une production. Il s'agit plutôt de former des personnes, des équipes ou des collectivités compétentes, c'est-à-dire aussi plus autonomes.

6. Le contenu de l'ouvrage

L'ouvrage débute par une introduction à la méthode proposée, dite des mini-récits. Cela se fera immédiatement sur un exemple précis en abordant la compétence « envisager des possibles » ou « saisir des opportunités ». Ce chapitre pose les bases de l'apprentissage des compétences qui seront étudiées par après. Viendront ensuite quelques réflexions épistémologiques orientées vers l'utilisation pratique de la méthode (chapitre à sauter provisoirement si on n'aime pas trop le théorique). Puis, chacune des compétences qui seront abordées dans la section suivante seront brièvement présentée. Un lexique montrant des analogies entre différents concepts permettra - nous l'espérons, du moins - d'éviter des débats inutiles.

La seconde partie présentera quelques compétences, chacune dans un chapitre pouvant être lu indépendamment des autres. Pour chacune de ces courtes monographies, on esquissera une présentation, une conceptualisation, l'une ou l'autre manière d'en tester la pertinence, des séquences didactiques, des exercices, des commentaires et des récits d'expériences sur le terrain. Les rapports de cette compétence avec les disciplines scolaires seront également abordés. Le module présentera aussi une série de situations dans lesquelles ces compétences sont particulièrement bienvenues. Enfin, des outils pour l'évaluation formative et l'évaluation certificative seront proposés. On examinera aussi les cas où le sujet compétent n'est pas un individu mais une équipe (par exemple, en chirurgie ou en physique, c'est généralement une équipe et non un individu qui est compétente). L'interaction entre le cognitif et l'affectif sera régulièrement soulignée.

L'évaluation de ces compétences se pratiquera à divers niveaux. Il s'agira d'abord d'évaluer la pertinence de la conceptualisation qu'on aura faite de la compétence à enseigner (par exemple : la réponse à la question « l'esprit critique, de quoi s'agit-il ? »). Il faudra ensuite évaluer la maîtrise de cette compétence. Par exemple : cette personne ou ce groupe font-ils preuve d'esprit critique ? »; le sujet compétent peut être un individu ou un collectif, souvent appelé alors « équipe ». Enfin il faut mesurer la maîtrise acquise de la méthode de conceptualisation utilisée (ici, celle des mini-récits) : cela permet son utilisation pour passer d'une compétence à une autre.

Il importe enfin de préciser que chaque compétence étudiée l'a été avec des apports différents. Ici, on sentira que la compétence a été construite après plusieurs expérimentations sur le terrain; là, on sentira l'influence de quelqu'un formé à la didactique, ou aux sciences naturelles, etc. Au total, nous pensons que la diversité - tant qu'elle n'est pas trop grande - ne fait pas de tort.

7. Avertissements à propos de quelques points délicats

Plusieurs fois, au milieu de la recherche et des expériences de terrain qui ont abouti à cet ouvrage, nous nous sommes rendu compte que nous devions clarifier certaines de nos

propositions. Nous présentons ici quelques traces de notre cheminement parcouru grâce à la confrontation avec « le terrain ».

Qui est le destinataire de cet ouvrage?

Les destinataires de ce livre sont d'abord les acteurs de terrain et les enseignants, les étudiants des Hautes Ecoles Pédagogiques ou d'un I.U.F.M., ensuite les encadrants (préfets, directeurs, inspecteurs, accompagnateurs) mais aussi les décideurs de politique scolaire. À travers eux, ce sont, bien sûr, les jeunes de tous les milieux sociaux, mais surtout les moins favorisés qui sont les destinataires finaux de ce travail. Cette recherche vise aussi toute la société dans la mesure où, en se centrant sur des compétences de base, elle entend contribuer à combler le hiatus qui se crée entre l'école et le reste de la société. Cependant ce n'est pas un manuel directement fait pour les élèves : les enseignants doivent l'adapter en fonction de leur public.

Par-delà la compétence des individus : l'équipe

D'abord nous nous sommes aperçus que, comme la plupart des enseignants, quand nous pensions compétences, nous pensions «compétences d'un individu ». Or il existe des compétences d'équipes (par exemple: chirurgicale, de réparateurs, de chercheurs, d'enseignants, etc.). Nous avons modifié le texte en conséquences, mais pas assez à notre gré.

Apprentissage et affectivité

L'acquisition de compétences est fortement liée à des questions affectives qui ne sont pas toujours (ou jamais) réductibles à des questions intellectuelles : certaines compétences nous angoissent, et d'autres nous enchantent. Et cela est fort important pour l'apprentissage des élèves. Nous avons plusieurs fois examiné cette question. Et finalement, nous avons consacré un chapitre entier à «la raison et le cœur ». Mais il ne fait que soulever une petite partie de cette problématique.

Une méthode avec laquelle il faut pouvoir négocier

Une méthode, comme toute grille de lecture, est faite pour éviter l'oubli de quelque point important, mais elle n'est pas faite pour être suivie aveuglément. Elle peut servir de balise, mais pas de norme absolue. Une méthode induit aussi une standardisation des démarches et du langage. Une telle standardisation est bien utile car elle permet une discussion où l'on se comprend. Sans standardisation, les discussions tournent à la cacophonie.

C'est dans cette perspective que nous avons choisi de la mettre bien en évidence, avec le risque de laisser croire au lecteur que notre méthode est présentée comme un absolu. Et comme la seconde partie est composée de modules à prendre séparément, nous avons plusieurs fois répété certaines consignes. L'enseignant, quand il aura maîtrisé cette méthode, l'adaptera de plus en plus à la situation de ses élèves. Il faut se servir d'une méthode, non la servir (même si, au début, on peut apprendre beaucoup en la suivant presque à la lettre).

Une méthode doit fournir des instructions précises ... à adapter en fonction du terrain !

Un coup d'œil épistémologique (uniquement pour lecteurs intéressés par ce sujet)

La démarche que nous présentons ici est évidemment liée à des présupposés épistémologiques, c'est-à-dire à une vision de la façon dont les savoirs se construisent. Cependant, nous avons essayé que cette dimension théorique ne soit pas un obstacle à la formation visée : on peut donc aborder cet ouvrage en mettant entre parenthèses les théories pouvant servir de fondement à la démarche. On en trouvera cependant quelques-unes expliquées dans le chapitre « Guide théorique »... Voici quelques-uns de ces présupposés :

- Transferts et compétences.

Être compétent par rapport à une action, c'est être capable d'exercer cette compétence en une série de contextes. Connaître une théorie, c'est être capable d'en faire un usage adéquat, dans une série de contextes. Généralement, on commence par exercer cette compétence dans un contexte particulier, par exemple pour apprendre à conduire, beaucoup commencent par conduire sur un vélo, puis sur un vélomoteur, puis..., puis..., puis... On en arrivera alors à pouvoir parler de la compétence « savoir conduire »; Ce terme est défini dans une culture donnée, C'est un concept abstrait dans la mesure où il est décontextualisé : quand on parle de « savoir conduire », on ne précise ni le contexte, ni les adaptations nécessaires. Un tel concept transversal se construit autour d'un cas particulier (vécu par l'apprenant) qu'on transfère à d'autres contextes. Le passage se fait habituellement par une décontextualisation, suivie par une nouvelle conceptualisation. Ainsi pour passer du concept du système de poutres à l'inconscient comme système chez les psychologues, il faut une décontextualisation suivie d'une recontextualisation.

- L'intérêt des représentations des compétences

Nous avons des connaissances et des compétences qui ne passent pas (ou plus) par la construction d'une représentation (par exemple, nous savons marcher sans nous représenter que nous le faisons). D'autres sont accompagnées de représentations. Celles-ci se présentent comme une « mise en scène » qui fournit un substitut (une re-présentation) d'une situation. Elles ressemblent à des cartes routières qui permettent de faire face à certains problèmes (comme celui de décider d'un itinéraire) sans aller sur le terrain. Dans notre approche, nous commencerons, pour chaque compétence étudiée, par en construire une représentation, c'est-à-dire une « mise en scène » dont l'objectif est de comprendre de quoi on veut parler quand on aborde cette compétence. C'est délibérément aussi que nous avons pris une telle approche plutôt que de partir d'un exposé d'un spécialiste. Le lecteur intéressé par de telles questions dévorera sans doute notre « guide théorique »; les autres passeront vite au delà.

- Transversalité, transfert, abstraction...synonymes? Les compétences transférables et les compétences transversales

Nous présupposons que la transversalité d'une compétence ou d'un concept est le résultat de transferts d'un contexte à un autre. Ainsi quand la compétence « savoir conduire un véhicule » a été transférée du vélo, au vélomoteur, à la voiture et au camion, on peut dire que cette compétence est transversale à ces contextes. Une compétence est transversale parce qu'elle a été transférée.

8. En bref : des moyens didactiques avec une finalité sociale

Le projet qui a structuré notre recherche a une finalité sociale et politique :réduire les discriminations entre les jeunes en rendant l'école capable d'offrir à tous ce que les familles culturellement privilégiées offrent à leurs enfants.

Son contexte est celui d'une institution scolaire qui, faute de voir comment enseigner ces compétences, les néglige souvent en les déclarant parfois « non enseignables » ou en remplaçant leur enseignement par une exhortation morale (par exemple « il faut écouter » ou « il faut observer attentivement »).

Le produit de notre recherche consiste en un manuel pour des enseignants désireux d'enseigner ces compétences. Il comporte des développements pratiques et théoriques ainsi que des méthodes pour aider les enseignants à conceptualiser et modéliser certaines compétences négligées, et, de là, à les transférer d'une situation à une autre. Enfin, ce produit final contiendra des modules d'enseignement prêts à être adaptés pour une utilisation sur le terrain.