

## 2. Le guide théorique pour conceptualiser une compétence du type négligé

NB: Ce guide théorique soulève une série de questions que d'aucuns estiment trop théoriques. Ceux qui ne sont pas intéressés en ce type de problématique peuvent sauter ce chapitre. Celui-ci, d'ailleurs, n'évitera pas les redites, de façon à ce que le lecteur puisse utiliser ce chapitre comme une récapitulation théorique des précédents.

Ce qui est visé, ce sont ces compétences dont on dit facilement qu'on les apprend spontanément à la maison, ce qui veut dire qu'on les apprend dans les familles économiquement et culturellement privilégiées, en laissant se débrouiller ceux qui n'ont pas la chance d'avoir une telle famille.

Comme exemples de telles compétences, notons :

« L'apprentissage à la pensée critique » ou « le bon usage du spécialiste » ou encore « le bon usage de l'ultimatum », ou « la négociation », ou « pouvoir critiquer une information », ou « l'apprentissage à la rigueur appropriée », le bon usage des comparaisons, etc.

Ce qui suit a pour but de présenter une méthode assez standardisée pour conceptualiser une compétence et ainsi constituer un cadre pour son enseignement. On présuppose en fait que disposer d'un « modèle » d'une compétence en facilite l'apprentissage scolaire. Mais cela n'implique pas la réduction de l'apprentissage ou de la pratique d'une compétence à sa compréhension. Ainsi, prenant un exemple hors du champ scolaire: je peux très bien comprendre toutes les finesses du football et très mal jouer; ou: je peux comprendre ce qu'est une « confrontation sans violence inutile » sans être capable de la mettre en œuvre.

La démarche présentée ici est destinée aux enseignants. Pour l'utiliser avec des élèves, elle doit être adaptée car il ne faut pas vouloir conceptualiser les compétences d'une façon aussi peu transmissible. L'idée est qu'il importe que les enseignants aient un outil précis et détaillé qui puisse les aider à comprendre ce qui est en jeu dans cet apprentissage.

Nous présentons la démarche en un nombre déterminé d'étapes. Il s'agit d'adapter tout cela en fonction des circonstances de lieu et de temps. Parfois, on divisera une étape en plusieurs parties, d'autres fois, on en amalgamera plusieurs. Cependant, l'importance de la standardisation de la méthode est à souligner: une représentation a une partie de sa valeur déterminée par ce qui est admis par la société.

Il s'agit de conceptualiser une compétence de manière à ce qu'on puisse plus facilement l'enseigner de façon explicite et non seulement en disant « faites comme je fais ». Il importe aussi de dire aux participants (élèves ou enseignants) pourquoi on trouve ceci important, le temps qu'on va y consacrer, l'objectif social poursuivi en travaillant les compétences négligées, etc. Si ces compétences sont négligées, c'est souvent parce qu'on a du mal à les définir ou qu'on ne dispose pas de méthode bien claire pour les apprendre et/ou les enseigner. Pourtant, certaines méritent qu'on les travaille, de sorte que, en maîtrisant telle ou telle compétence, les élèves seront plus forts dans la vie et auront une plus grande autonomie dans leur existence.

Si l'enseignant se lance pour la première fois dans la démarche, cela peut être dit aux élèves, de sorte que les cours pourront prendre un côté expérimental, ce qui peut être excitant pour eux.

Il convient aussi de situer cette démarche en relation avec les missions de l'école et aux programmes. Finalement c'est un choix politique que de décider si l'on accepte que l'école continue à s'en désintéresser, ou non.

## Préalable

Les élèves ne sont pas habitués à ce type de démarche, en particulier parce qu'on les invitera souvent à réfléchir à ce qui se passe dans ce travail et qu'on construira avec eux la conceptualisation. Dans un premier temps, il est important de leur expliquer ce qu'on va faire et comment on cadre la démarche. Souvent une mise en situation (un exercice court, une lecture, une illustration,...) permet aux élèves de situer la démarche et de découvrir, par l'expérience, ce dont on va parler.

Quand le cadre est posé, nous proposons de développer la conceptualisation de la compétence selon 10 étapes détaillées ci-après. Comme toujours il faut prendre ces schémas avec un grain de sel : ce ne sont pas des normes mais des balises avec lesquelles il nous semble utile de négocier, sans vouloir en faire des normes.

Cette méthode demande que les élèves soient partie prenante à chaque moment de la démarche. Le professeur adoptera le plus possible une attitude d'écoute et de guide pour que les jeunes s'impliquent dans la construction de la compétence.

Nous développerons le modèle selon les étapes suivantes, transférables à d'autres compétences non disciplinaires.

Tenir compte de la dimension affective et du processus métacognitif tout au long de la démarche	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives.</li> <li>2. Essayer une première définition spontanée de la compétence.</li> <li>3. Raconter une série de situations où cette compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains critères, qui présentent un "air de famille").</li> <li>4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées.</li> <li>5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence).</li> <li>6. Tester la pertinence de la définition.</li> <li>7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines.</li> <li>8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore.</li> <li>9. Développer une métacognition.</li> <li>10. Évaluer de manière certificative.</li> </ol>
---	---

Remarques :

L'évaluation formative commence très tôt dans le processus de conceptualisation. Cet accompagnement de l'apprentissage procède par essais et erreurs. Les élèves gardent leur « droit à l'erreur » jusqu'à l'étape finale, quand la certification sera en jeu.

Une compétence ne s'acquiert que peu à peu. Il sera nécessaire de consacrer un temps suffisant à ce travail et, surtout, y revenir pour mettre en place de nouvelles habitudes. Cela ne se fera pas sans que les élèves n'investissent de leur intelligence dans ce travail. Pour les y aider, nous recommandons vivement de les interpeller régulièrement sur la manière par laquelle ils se voient progresser (ce qui est facile ou difficile pour eux, les points sur lesquels ils veulent s'améliorer, ce dont ils sont contents, ...). Nous invitons donc à pratiquer ce type de réflexion (appelée « métacognition ») aussi souvent que possible, dès la fin de la 1<sup>ère</sup> étape si on le souhaite. Cette réflexion ne néglige pas la dimension affective de la compétence. En effet, tenir compte de celle-ci dès le début de la démarche contribuera à l'appropriation de l'apprentissage de cette méthode.

## **Etape 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter ses représentations spontanées de la compétence et ses réactions affectives.**

Il importe que les élèves partent d'une perception vécue et réussie de cette compétence (par exemple, pour le « bon usage des spécialistes », l'expérience d'une consultation de médecin qui a fort bien fonctionné). Certains élèves ont sans doute déjà « expérimenté » cette compétence dans certaines situations, mais d'autres n'en ont qu'un vécu frustré, parce qu'ils ont raté ce qu'ils voulaient. Souvent l'expérience négative est fort instructive (par exemple, une expérience désastreuse où un spécialiste nous a mis en boîte). Cette étape est essentielle pour que les apprenants sachent dans quelle mesure ce type de compétence peut les intéresser. À cette étape, la compétence est définie par la façon dont la culture en parle et la reconnaît. Il ne s'agit nullement d'une définition critique. Pour cette première approche, on se base surtout sur le « bon sens » c'est-à-dire l'ensemble des idées qui viennent, même si ce sont les préjugés du moment.

Pour rejoindre son expérience propre, il peut être utile d'observer les sentiments que cette compétence éveillent en nous, comme, par exemple, « l'esprit critique me fait penser à ... ».

### ***Un message pour les élèves***

Il importe que le message suivant ait été envoyé à l'élève : ce que l'on recherche, c'est qu'il ait une plus grande maîtrise sur son existence, plutôt que de l'amener à satisfaire à des normes imposées par la société et ses contraintes.

Les élèves, qui ont souvent tendance à adopter un point de vue normatif, cherchent assez généralement à trouver la « bonne réponse » : celle qu'attend le professeur. Cela peut avoir un effet paralysant. Or il ne s'agit pas de dire ce qu'il faut faire mais de décrire comment on a fait dans des cas où cela fonctionne bien. C'est aussi l'occasion d'insister sur le fait que le public a une expérience qui peut parfois ne pas être loin de celle de l'expert.

## ***Problème et situation problématique ?***

À ce stade, l'enseignant doit être au clair quant à la différence entre un problème et une situation problématique. Cette distinction est introduite pour mettre en évidence la place du « sujet » dans la connaissance et l'engagement. Dans ce cadre, nous parlerons d'un problème quand on se trouvera devant une question structurée dans un cadre de référence (par exemple : « comment est-on efficace lorsqu'on consulte un cardiologue? » ou « comment réparer une chambre à air crevée ? » ou encore « comment interpréter un poème de Baudelaire ? »). Ce sont là des problèmes bien objectivables qui peuvent faire partie de l'enseignement d'une discipline. Nous parlerons plutôt de situation lorsqu'on se référera au récit de vie d'un sujet et au contexte dans lequel il évolue.

Par exemple : la situation de quelqu'un qui va consulter un cardiologue car il souffre d'une douleur dans la poitrine quand il fait un effort ; ou la situation de quelqu'un qui se trouve avec une crevaisson ; ou encore la situation de quelqu'un qui enrage parce qu'il ne comprend pas le poème de Baudelaire. Dans chacune de ces situations, la dimension affective fait partie de la situation problématique, alors qu'elle est exclue du problème. De plus, on peut résoudre une situation en changeant ses buts et objectifs. Par exemple, en laissant son vélo avec son pneu crevé et en prenant le bus ... Même dans le cas de la douleur dans la poitrine, une solution pour la situation peut résider dans l'acceptation de la maladie et même de la mort, mais cela ne résout nullement le problème tel qu'il est défini en cardiologie.

La solution d'une « situation problématique » a une dimension éthique et existentielle que n'a pas le « problème ». D'ailleurs, une pédagogie et une gouvernance qui se limiteraient à aborder le monde et l'histoire par le biais de problèmes à résoudre deviendraient vite sèches au point que beaucoup d'élèves s'en dégoûteraient.

L'attitude de résolution de problèmes part d'un cadre précis et en accepte les présupposés. La mise en situation part de nos espoirs, de nos rêves, de nos cauchemars qui peuvent nous conduire à poser autrement le problème ou à définir un autre problème. L'attitude de résolution de problèmes parlera, par exemple, de résoudre le problème linguistique belge ; celle de mise en situation nous conduira à nous interroger sur le type de convivialité que nous désirons vivre.

À l'issue de cette étape, il importe que l'usage de la compétence ait été raconté pour l'un ou l'autre cas. Sur cette base, on va procéder à la conceptualisation de la compétence. On veillera à distinguer trois types de compétences liés à la même situation :

- comprendre la compétence,
- expliquer à d'autres en quoi elle consiste,
- la pratiquer.

Un individu (ou un groupe) peut ne maîtriser qu'une des trois compétences et pas les deux autres. Ainsi quelqu'un peut être compétent quant à marcher à quatre pattes (compétence 3), sans comprendre comment on fait (compétence 1), et encore moins l'expliquer (compétence 2). Les trois types de compétences peuvent se retrouver pour d'autres situations comme celles liées à la confrontation non violente ou à une écoute pour refléter ce qui a été dit, et bien d'autres.

## **Etape 2. Essayer une première représentation/définition spontanée de la compétence.**

Supposant que l'on a une intuition (étape 1) de la compétence, on peut en donner une première définition. Cette définition s'appuie sur la façon dont on est tenté de l'approcher. Par exemple, on peut, en s'appuyant sur notre réaction spontanée, dire que le bon usage du spécialiste, c'est l'art d'en obtenir des informations utiles à notre projet. A ce stade-ci, une définition est un mini-récit qui caractérise une situation. Elle peut être le résultat d'une longue familiarisation. C'est généralement le résumé d'une vision théorique. Définir la notion de « ville », par exemple, c'est résumer une théorie que l'on a (implicitement ou explicitement) sur ce sujet.

### ***Des résistances à définir***

Formuler une définition n'est pas toujours familier ; certains préfèrent rester dans l'implicite : on regarde la situation d'une certaine manière et pas d'une autre, et on ne voit pas pourquoi il faudrait changer. Conceptualiser, c'est forcer les choses à ne pas aller de soi. Certains jeunes ressentent toute la violence sous-jacente. Pas étonnant dès lors que beaucoup se rebellent devant les définitions. Il importe donc à cette étape de faire comprendre aux élèves qu'on connaît certains sentiments qu'ils éprouvent, et cela avant même de leur expliquer toute la force qu'il y a à pouvoir organiser choses et pensées en définitions.

Comme il est difficile pour les élèves de se risquer à communiquer leur vision des choses, l'enseignant, en bon animateur, reflétera, en les reprenant brièvement, le contenu de leurs propos sans oublier d'en refléter aussi l'émotion qui l'accompagne. L'élève doit pouvoir se sentir écouté et accepté avec ses pensées, ses représentations et ses affects, même si, immédiatement après, un condisciple exprime une vision contraire.

### ***Les compétences d'une équipe***

Dans l'enseignement, quand on parle de compétence, on pense souvent à une personne compétente. Or il y a aussi des équipes qui sont compétentes ; pensons à une équipe de football, une équipe de recherche, une équipe chirurgicale, une équipe dans une aciérie, une équipe hôtelière, etc. Il y a évidemment une adaptation à faire de la méthode des mini-récits quand il s'agit d'un sujet collectif. Notamment, la dimension affective qui était présente dans l'individu compétent se voit élargie à une approche plus sociale et plus institutionnelle. Et si on examine des résistances à la construction de compétences, on constate que l'effet produit par le groupe peut amplifier ces résistances. Certaines compétences viennent heurter de front certaines pratiques, parce qu'elles reposent sur des valeurs antinomiques à celles qui sont habituelles dans le groupe (pensons, par exemple à la compétence «confronter sans violence »).

## **Etape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut**

**considérer comme analogues selon certaines caractéristiques, qui présentent un « air de famille ») et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées.**

Une compétence est une réponse à une famille de situations à propos desquelles on soupçonne qu'il est possible de construire une analogie intéressante. Partant d'une expérience, positive ou non, de la compétence, on se prépare à transférer son usage dans d'autres situations. Ainsi, pour le « bon usage des spécialistes », on peut considérer diverses situations : lecture d'un article, consultation d'un spécialiste, consultation d'un usager, consultation d'un vendeur, d'un médecin, d'un moniteur de ski, etc. Ces familles de situations ne sont pas choisies pour être des lieux d'application de la compétence, mais pour lui donner toute son extension. Chacune de ces situations est différente des autres, mais on espère qu'elles nous ouvriront à une perspective intéressante pour mieux comprendre la compétence en question. Ces récits vont donc constituer la base de la conceptualisation en fournissant des indicateurs concrets de la présence de la compétence.

Remarquons qu'il ne s'agit pas ici de faire une liste qu'on prétendrait exhaustive (ce qui n'aurait aucun sens car il est toujours possible de trouver une nouvelle situation où transférer la compétence de départ). Il s'agit plutôt de se risquer à faire une série de transferts à partir des premières intuitions. Il ne s'agit pas non plus de « trouver » des familles de situations relatives à cette compétence, mais de « construire » des familles de situations. Cette construction est essentielle si l'on veut développer de multiples applications de la compétence qu'on veut conceptualiser.

### ***Des récits qui mettent une situation en scène***

Il importe enfin que les exemples donnés ne soient pas simplement évoqués mais qu'ils prennent consistance dans un mini-récit ou « une mise en situation » qui permette à chacun de se donner une représentation de ce qui se passe concrètement.

Dans certains cas, le travail peut être représenté à la manière d'un portrait par analogie (« nous voyons une similitude entre cette situation et une autre... » ; ou : « c'est comme quand... »). On peut demander à l'auteur de l'analogie de développer son exemple en un bref scénario.

Parfois, dans la construction de cette famille de situations, on en utilise une comme repère privilégié. Dans ce cas, il se pourrait bien que les étapes 3 et 4 fusionnent ou interagissent.

### ***Une dimension affective***

Rappelons que nous avons choisi de conceptualiser les compétences à partir de mini-récits décrivant des situations problématiques (résolues ou non). Nous insistions déjà ci-dessus (étape 1) sur cette dimension affective qui transparait dans les récits. Il s'agit d'une des composantes de base du travail d'abstraction. Nommer les émotions liées à l'une ou l'autre situation permet de rejoindre l'apprenant dans son ressenti personnel. Cela le pousse à

enraciner la conceptualisation dans sa propre expérience, là où il « sait » les choses parce qu'il les a vécues. On peut, par exemple, s'attarder un peu sur un récit où un jeune raconte une situation qui l'a touché lors d'un stage, ou sur le récit d'une réalisation dont un élève est fier ou, à l'opposé, sur un vécu où le jeune s'en est sorti malgré la peur et la colère qui étaient bien présentes...

Ces situations interpellent les jeunes, en particulier dans leur estime d'eux-mêmes, et ouvrent le travail intellectuel (conceptualiser) aux autres dimensions de la vie (ressentir). Il ne s'agit pas pour autant de s'aventurer dans une analyse psychologique. L'animateur se contentera de nommer sobrement les émotions qui apparaissent, de vérifier qu'il les formule sans « trahir » les propos du jeune et de les noter comme des indicateurs de ce qui s'est passé dans la situation racontée.

#### **Etape 4. Approfondir la conceptualisation de la compétence sur un cas particulier, en tenant compte de la dimension affective liée à l'exercice de la compétence.**

Les étapes qui précèdent risquent de rendre les choses plutôt abstraites dans la mesure où on multiplie les exemples et où on n'est pas enraciné dans une analyse plus poussée. Il est donc utile de se rendre conscient du « pourquoi on parle de cette compétence » et de donner chair à ce qui, autrement, resterait à l'état squelettique. Pour cela, nous invitons l'élève à partir d'un cas particulier (contextualisé) dont on examinera ensuite des possibilités de transfert.

##### ***Du particulier au général***

Partant, par exemple, du cas particulier de la consultation d'un médecin, on tentera d'expliquer ce qui nous semble être des caractéristiques - dites « attributs<sup>3</sup> » - du bon usage du médecin. On étudie donc ainsi, dans un cas particulier, ce qui fait la compétence de quelqu'un qui parvient à consulter d'une façon qui le satisfait. Le travail sur un cas particulier a comme intérêt de forcer à quitter le discours général parfois stérile, où on a tendance à intellectualiser trop vite. Et en racontant un cas particulier mais réel, on développe une série de choses que, spontanément, on aurait laissées à l'extérieur de la problématique. L'approfondissement d'un cas particulier rejaillit sur des situations analogues et fait voir celles-ci avec un regard renouvelé. Le cas particulier choisi doit être approfondi au point qu'il n'apparaisse plus comme un simple cas particulier mais que de nombreuses situations soient dévoilées à partir de lui.

##### ***Analyser un cas en profondeur, en tenant compte de la dimension affective***

---

<sup>3</sup> Nous avons opté pour le terme d'attribut à la suite de Britt Mari Bart, pour désigner les qualités essentielles de la compétence dont on construit la conceptualisation.

Il importe, pour l'analyse de ce cas particulier, de considérer une bonne série d'aspects. Ainsi, pour la consultation d'un médecin, y aurait-il lieu de s'interroger sur les aspects «chouettes » ou «cauchemardesques » qui peuvent apparaître quand on pense à la compétence. C'est pourquoi il est souvent intéressant de faire un remue-méninges autour de propositions comme «ce serait chouette (ou ce serait un cauchemar) si la compétence ... (par exemple, nous permettrait de trouver un emploi)».

De tels remue-méninges provoquent une mobilisation de l'imaginaire et des aspirations des participants par rapport à un objectif. Cela pourrait faire considérer des perspectives non soupçonnées antérieurement. Par exemple, quels sont nos rêves et nos cauchemars par rapport à la consultation d'un spécialiste ? (par exemple: ce serait un rêve si je n'avais aucune anxiété lors de la consultation d'un spécialiste). Il peut être utile de faire remarquer aux élèves qu'on ne demande pas quels sont leurs rêves ou cauchemars intimes, mais plutôt ce qui leur vient à l'esprit et à leur imagination face à un objectif ou à une question. Il importe aussi d'être conscient qu'un cauchemar ou un rêve ne se réalise pas nécessairement.

En généralisant un peu, il apparaît que des émotions et des sentiments accompagnent les récits. Ces éléments affectifs font partie du vécu de la situation. Il est important de prendre un peu de temps pour parler de ces émotions car cela aidera à identifier certains attributs de la compétence qui échapperaient à une analyse purement rationnelle de la situation.

Parmi les sentiments qui sont importants dans la conceptualisation et la mise en action d'une compétence, il faut noter le deuil. Dans la mesure où il s'agit souvent d'abandonner une manière de voir pour une autre, cet abandon implique parfois un déchirement qu'il faudra accepter avec le changement d'attitude. Viennent alors des étapes assez caractéristiques d'un deuil : dénégation (ce n'est pas vrai), colère et refus («je me battraï ! ») négociation (n'y aurait-il pas moyen de garder une partie de la situation antérieure), acceptation et ouverture de l'avenir (je peux apprendre à vivre avec ces limites !).

### ***Ne pas généraliser trop vite***

Une tentation sera souvent présente, celle de passer de suite à une description décontextualisée de la compétence. Généralement, cela rendra caduque la force de la méthode : partir d'une situation particulière et l'élargir par transfert.

Il s'agit, dans cette étape, de susciter un bouillonnement de pensées et de sentiments qui permette de situer cette compétence. Diverses techniques pédagogiques peuvent être développées à cet effet. L'objectif est ici de construire le cas particulier de façon aussi riche que possible en essayant de le penser sans cesse en fonction de liens à faire avec des cas analogues.

En construisant l'histoire de ce cas particulier que l'on a choisi, une attention spéciale peut être donnée aux contraintes et à la manière dont les acteurs impliqués les ont traitées. Les contraintes ne sont jamais absolues, sauf dans des cas limites, il y a toujours intérêt de voir comment on peut les adapter, les contourner, y trouver des ressources nouvelles, poser les questions d'une façon telle que certaines objections ne sont plus pertinentes, etc.



## **Etape 5. Se donner une définition plus affinée de la compétence (la conceptualiser et poser les attributs caractéristiques de son occurrence).**

Pour cela, on reprendra d'abord ce que l'on a élaboré à la quatrième étape (la consultation d'un médecin, par exemple). On constate que les caractéristiques trouvées pour la compétence restent liées aux conditions, aux circonstances, dans lesquelles la situation a été vécue. Nous pouvons dire que nous avons identifié un certain nombre d'indicateurs de la compétence. Ici, on va décontextualiser ces caractéristiques. Cela veut dire qu'on en parlera en évitant de se laisser prendre par des aspects particuliers ; c'est ainsi que plutôt que de parler d'une visite chez un médecin, on élargira la perspective en parlant d'une visite chez un expert. C'est ainsi qu'on met en évidence des pratiques qu'on estime caractéristiques de la compétence. L'ensemble des attributs ainsi obtenus formera une représentation de la compétence (dans le sens précis de «pouvoir en être le substitut »). Plutôt que de traiter en utilisant des notions vagues qui désignent la compétence étudiée, on leur substitue l'ensemble des attributs (comme un cartographe traite le territoire par ses représentations en cartes).

Plus tard, lors de l'évaluation, on examinera jusqu'à quel point les attributs de la compétence étudiée sont pris en compte lors de son exercice : à chacun de ces attributs on peut faire correspondre un critère d'évaluation (voir étape 10). Ainsi on conceptualise la compétence et on en installe une représentation transférable dans des situations nouvelles.

### ***Au delà de la cognition***

Une représentation ainsi construite ne peut se limiter à de la cognition : elle doit être complétée par l'apport de l'imaginaire et de l'affectif. Il s'agit bien d'une représentation puisque, à partir de ce moment, on va considérer, non plus la «compétence » telle qu'elle pourrait exister dans le ciel des idées, mais un ensemble d'attributs qui, on le suppose, la représentent de façon adéquate (par rapport à un projet, évidemment, et dans un contexte culturel donné).

### ***Construire des analogies, c'est toujours un peu risqué.***

Les étapes 1 à 3 ont fourni une batterie d'indicateurs de la compétence. L'examen de ce qui touchait au cas particulier (étape 4) permet de parler d'une situation plus générale et de dégager des attributs plus généraux de la compétence. On identifie des attributs qu'on estime analogues dans les situations évoquées précédemment. Par exemple, si, dans l'étape 4, on a parlé de la préparation de consultation d'un médecin, dans cette étape-ci, on généralisera en disant qu'un attribut (ou caractéristique) du bon usage du spécialiste est une bonne préparation de la consultation.

On développe, en fait, des critères<sup>4</sup> d'analogies, que nous considérons comme attributs de la compétence. L'adoption de ces attributs est un processus d'abstraction : on choisit un

---

<sup>4</sup> Différents auteurs parlent de critères de définition de certains concepts. Comme nous le précisons dans la note précédente, nous avons opté pour le terme d'« attribut » de la compétence tant que nous sommes dans le

terme général pour désigner une famille de situations concrètes différentes. Ce processus d'attribution de caractéristiques à une compétence est toujours risqué car on décide de représenter la compétence non par l'intuition de départ mais par des attributs qu'on sélectionne et qu'on standardise dans une certaine mesure.

C'est ainsi qu'on va utiliser un ensemble d'attributs pour tenir la place de l'intuition de départ (pour la re-présenter) : par exemple, on dira que pratiquer une confrontation non violente, cela se teste à travers un certain nombre d'attributs. La «modélisation»<sup>5</sup> de la compétence ne se fait donc pas de manière unique. Comme le savent les mathématiciens, par exemple, il y a au moins une demi-douzaine de modélisations courantes de la tangente. De même, pour la notion – toujours un peu vague – d'une compétence perçue intuitivement, on peut envisager une multitude de concepts plus précis.

### ***Intervention du savoir standardisé***

Il sera fréquent qu'après qu'un certain nombre de groupes de travail aient proposé une modélisation de la compétence étudiée, le professeur (ou l'animateur) qui enseigne en propose une – relativement standardisée - pour continuer le travail. Cette opération a des risques et des avantages. Elle a le risque que les élèves ressentent mal ce qui va leur paraître comme désappropriation de leur production. Cependant, il ne faudrait pas qu'un groupe d'élèves s'imaginent que, en partant uniquement de leur manière de voir, ils puissent reconstruire des représentations complexes d'une compétence, aussi performantes que celles qui ont été élaborées à longueur d'années par des spécialistes de la question. Il ne faudrait pas laisser croire qu'il ne puisse y avoir un apport de l'enseignant et que tout devra être produit par les élèves.

### ***Pouvoir montrer les indicateurs utilisés***

Les attributs ne sont généralement pas donnés immédiatement. Par exemple, le critère (attribut) « clarté », à propos d'une conférence ne peut pas être appréhendé directement. Mais l'avis des auditeurs pourra aider à décider que la conférence sera considérée comme claire. Cet avis est un « indicateur », c'est-à-dire un indice de la qualité examinée. Ainsi, une hirondelle peut indiquer la venue du printemps (lequel est une qualité de climat). Un sourire ou une gentille appréciation peut indiquer la bienveillance. Autre exemple, s'il s'agit de la compétence « observer », l'attribut « avoir un projet d'observation », se manifeste concrètement par des indicateurs tels que : j'observe un objet pour le dessiner, j'observe un dessin pour identifier différents personnages ou j'observe des paires de chaussures pour en acheter une.

La distinction entre « attribut » et « indicateur » n'est pas toujours aisée à faire fonctionner car, suivant le contexte, l'un peut devenir l'autre : ainsi la clarté peut être un attribut d'une conférence, mais une conférence claire peut être un indicateur d'un esprit pointu. Bref, nous parlerons d'attributs, lorsqu'on parle de qualités. Au contraire, nous

---

processus de conceptualisation. Nous avons voulu réserver le terme de critère pour ce qui concernera l'évaluation (étapes 8 et 10).

<sup>5</sup> Dans cette recherche, nous avons considéré les termes « modélisation », « définition » et « conceptualisation » comme équivalents.

parlerons d'indicateurs lorsque l'on a repéré des événements intéressants pour l'analyse. Mais rappelons-le encore, on ne peut parler d'attributs ou d'indicateurs que dans la mesure où ils ont été définis en fonction d'un projet assumé.

L'enseignant a préalablement réfléchi aux attributs de ces compétences et a établi de son côté, en s'appuyant parfois sur d'autres travaux sur le sujet, sa propre liste d'attributs. Ici, comme dans d'autres domaines scolaires, des modèles standardisés sont à introduire par l'enseignant. Un aspect transmissif de l'apprentissage est de mise (cependant on ne prétend pas ici pouvoir transmettre « la » vérité, mais une manière de voir). Par exemple, si l'on considère la compétence « faire un bon curriculum vitae », il ne faudrait pas s'imaginer qu'un groupe d'élèves va arriver à des résultats équivalents à ceux d'une entreprise spécialisée dans la formation à la recherche d'un emploi.

### ***Oser penser et agir***

Enfin, ce qui caractérise une compétence, ce n'est pas seulement une représentation adéquate, mais aussi un certain nombre de savoir-faire et de savoir-être. Il s'agit donc que, parmi les attributs, les dimensions cognitives, affectives et sociales soient prises en compte. Par exemple, pour bien utiliser des modèles simples, il faut assez d'audace pour oser effectuer des transferts.

Cette rupture entre ce que l'on reçoit de façon transmise et ce que l'on construit s'observe dans beaucoup de situations. Souvent quand on se prétend non-directif, on manipule subtilement la situation pour que l'élève comprenne qu'un certain modèle fait partie de la solution...

## **Etape 6. Tester la pertinence de la définition.**

Toute modélisation n'est pas nécessairement pertinente. Il s'agit donc de voir si la définition ainsi construite peut fonctionner dans des familles de situations explicitées à l'étape 3. Il faut tester ce qu'on a produit.

### ***Tests théoriques et pratiques***

Un test est une recherche de contre-exemples, c'est-à-dire de cas pour lesquels la modélisation accomplie fonctionne mal. On peut ici confier aux élèves une tâche accrochante : prendre la théorie en défaut et mettre à mal l'ensemble d'attributs retenus. Pour cela, on confronte un modèle et une expérience de terrain (test empirique) ou un modèle avec une théorie généralement acceptée (test de crédibilité). Par exemple, pour la compétence « le bon usage du spécialiste », si l'on avait proposé comme critère « comprendre tout ce que le médecin connaît » serait vite rejeté comme non crédible. Il ne faut pas descendre sur le terrain pour cela, un test théorique suffit : nous sommes bien persuadés qu'il est impossible de comprendre tous les raisonnements des spécialistes. Par contre, la conceptualisation de certaines compétences peut demander un test de type théorique tel que demander à un spécialiste ou à un usager de commenter notre liste d'attributs caractéristiques.

## ***Tous les transferts n'ont pas la même valeur***

Les tests visent à prendre conscience des limites de transferts possibles. Car si beaucoup de transferts sont possibles, tous ne sont pas adéquats. Ainsi, même si l'on peut construire une analogie entre l'armée de San Marino et celle des Etats-Unis, il faut bien se garder de trop transférer ... Et il n'est pas nécessaire de faire des tests expérimentaux pour cela.

## ***D'autres modélisations demandent un test de terrain.***

La confrontation au terrain consiste à expérimenter la définition dans des cas concrets. Cela contribuera à ajuster encore les attributs caractéristiques pour les préciser et les rendre plus compréhensibles par tous. Par exemple, dans le cas de la consultation d'un spécialiste, la représentation-définition que l'on a construite fonctionne-t-elle pour la consultation d'un mécanicien de garage ? Si la réponse est négative, il faudra faire une boucle vers l'étape 5, voire vers l'étape 2. Un tel test de terrain relatif à la valeur de la conceptualisation de la compétence « bon usage des spécialistes » pourrait consister à comparer les attributs proposés pour conceptualiser la compétence avec ce qui s'est passé lors d'une consultation particulièrement bien réussie. Si le contact avec le terrain ne secoue pas trop le modèle construit, on dira que celui-ci est « éprouvé ».

La dynamique de la méthode ici proposée est centrée sur la possibilité pour les apprenants (ou pour des chercheurs) de modifier leurs représentations suite aux tests ou élargissements effectués. Dans cette perspective, l'ordre des étapes peut être modifié.

## **Etape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations au terrain et aux disciplines.**

Il s'agit maintenant d'essayer de nouveaux transferts. De plus, dans un environnement scolaire, il importe de considérer les apports de chaque discipline à la compétence considérée ainsi que l'apport de la compétence au projet lié à la discipline. Par exemple : qu'apporte le cours Y à l'apprentissage de la compétence envisagée (ou, exemple plus précis, « qu'apporte le cours de maths à la compétence « le bon usage des spécialistes ? » ) ? Ou : qu'est-ce que la compétence « le bon usage des spécialistes » peut apporter aux cours de maths ?

Cette étape où les disciplines sont convoquées est essentielle pour nos institutions scolaires parce qu'elle met les enseignants de « branches » dans le coup. Il s'agit donc de trouver un certain nombre de situations où le travail scolaire dans un cours précis peut profiter d'au moins un des attributs retenus (par exemple, « traiter de l'information » peut être utilisé pour le cours de mathématiques). Et, inversement, on peut voir, au cours d'histoire, comment cette discipline permet l'acquisition de cette compétence...

Notons qu'il ne s'agit pas, dans cette convocation des disciplines, d'un enseignement « par thème » où l'on étudie divers aspects sans projet fédérateur des points de vue. Mais il s'agit de la contribution d'une discipline à l'apprentissage d'une compétence précise, et vice-

versa. En multipliant les situations, on multiplie les indicateurs et on aide à fixer les attributs caractéristiques de la compétence.

Cet aller-retour entre une discipline et une compétence se comprend facilement si on tient compte des postures des deux « partenaires » : la compétence et la discipline. Par exemple la compétence « avoir l'esprit critique » peut apporter beaucoup au cours d'histoire, et ce cours peut apporter beaucoup à l'apprentissage de cette compétence.

Nous retrouvons ici les résistances affectives et culturelles aux transferts et à la recherche de nouvelles situations dans lesquelles les compétences sont mobilisables. Cela va des enseignants qui prétendent que le cas de leur discipline est unique, a des tabous philosophiques et/ou religieux.

De plus, il est des domaines de la vie auxquels un élève ne pensera jamais comme un lieu de développement d'une compétence tant ils sont éloignés de leur expérience et de leur univers culturel. Dans certains milieux intellectuels, par exemple, on ne pensera pas spontanément à des usages possibles dans le domaine de la technique auquel on est étranger. Dans les milieux populaires, par contre, le transfert vers le contexte « voyage » ne se fera pas « naturellement » parce que les conceptions du voyage sont circonscrites à un certain type de tourisme.

Cette étape vise deux choses. D'abord promouvoir la confrontation du modèle construit avec les réalités du terrain, tant de la vie quotidienne que des champs disciplinaires. Ensuite lier compétences transversales et pratiques scolaires, ce qui apparaît important dans la mesure où il y a un risque que certaines disciplines ne soient plus en contact avec le travail de ces compétences.

## **Etape 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce que l'on a appris, et estimer le chemin à parcourir encore.**

Lors d'une évaluation formative scolaire d'une compétence, il y a au moins deux types de choses à évaluer : les résultats du travail et l'apprentissage de la méthode. Ainsi, on peut évaluer la production d'une dissertation dans deux perspectives : la valeur de la dissertation (le travail produit) et la qualité de l'apprentissage de la méthode. Souvent si l'accent est mis sur un des pôles, l'autre est plus faible. Si l'on consacre beaucoup de temps à voir comment on produit la dissertation, il restera moins de temps pour la faire. Si l'on se préoccupe sans cesse des résultats, on risque de ne pas beaucoup apprendre sur la méthode. C'est comme pour l'apprentissage de bien des choses : si j'ai envie d'apprendre à quelqu'un à conduire, je dois faire mon deuil de parcourir de nombreux kilomètres... Et vice-versa. Il importe donc de distinguer deux choses fort différentes : ce qu'on a appris sur la méthode et sur la situation problématique. On peut en effet avoir appris beaucoup de choses quant à la compétence, et fort peu quant à la méthode et son transfert vers d'autres situations... et vice versa.

Pour l'évaluation de l'analogie construite, c'est son adéquation à notre projet qu'il s'agit de mesurer. Il s'agit ici de voir ce qui s'est passé. Par exemple : avons-nous développé une situation telle que l'on consulte les spécialistes plus intelligemment ? Quels sont les résultats de notre apprentissage ? Comme il s'agit d'une évaluation formative, elle doit se pratiquer pour l'élève, et non pour un examen.

En fait, il s'agit pour l'élève de mobiliser les attributs caractéristiques de la compétence pour les transférer dans une situation nouvelle. Cela pourrait être évalué à partir de questions telles que :

- Est-il capable d'identifier, dans diverses situations, des indicateurs des attributs caractéristiques de la compétence ?
- Peut-il énumérer les attributs caractéristiques sélectionnés de la compétence et illustrer chacun à l'aide d'un indicateur ?
- Peut-il donner du sens à cette compétence ? (C'est-à-dire exprimer comment elle peut s'insérer dans des projets ou les rendre possibles)
- Est-il capable de mettre en œuvre les attributs caractéristiques ?
- Peut-il raconter la modélisation de la compétence en attributs caractéristiques ?
- Peut-il trouver de nouvelles situations où la compétence fonctionne ? Peut-il trouver des situations de ce type dans différentes disciplines ?
- Peut-il parler du transfert de la compétence ? En dire les avantages ? Les limites ?
- Est-il capable de raconter des mauvais usages de la compétence ?

## **Etape 9. Développer une métacognition.**

Qu'avons-nous appris, par quelle méthode, et comment ? Notre méthode a-t-elle été efficace ? Est-elle transférable à notre goût ? La métacognition peut et doit se faire à toutes les étapes de l'exercice... mais en cette 9e étape, il importe de faire une synthèse et un bilan à ce sujet.

Cette fonction de métacognition est, en fait, essentielle dans tout apprentissage, parce qu'elle est « responsable du transfert des connaissances<sup>6</sup> (...) la métacognition permet [à l'individu] de prendre conscience qu'il est un sujet qui apprend, de prendre une distance par rapport à lui-même, de s'observer et de faire des choix. Plus l'élève est conscient (métacognition) de ce qu'il sait ou ne sait pas (cognition), plus il est en mesure de faire des choix face à ses connaissances et à sa façon d'apprendre ».

## **Etape 10. Evaluer de manière certificative.**

Il s'agit ici de se donner un procédé par lequel on examinera, face à des demandes sociales, l'apprentissage fait par l'élève. Utilisant les attributs de la compétence, il devient possible de certifier pour une instance extérieure ce que l'élève a acquis. Comme nous l'avons évoqué précédemment (étapes 5 et 8), ces attributs peuvent devenir les critères de l'évaluation. La certification se fait dans l'intérêt de l'instance qui évalue ou de son substitut. Ce qui est bien différent de l'évaluation formative qui se fait dans l'intérêt de celui ou de celle qui est impliqué. Evaluer d'une façon certificative suppose une décision « politique » qui détermine ce que la société va exiger. Les critères de la certification ne sont pas déduits d'une situation, mais ils sont décidés, avec toujours un risque de trop grande ou de trop petite

---

<sup>6</sup> Différents travaux récents sur les processus cognitifs insistent sur le rôle de la métacognition. On pourra en trouver une synthèse dans MORISSETTE, Rosée, *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière/MacGraw-Hill, Montréal, 2002.

exigence. L'intérêt de l'évaluation certificative est évidente quand on considère la compétence « conduite de voiture », ou « opérer à cœur ouvert... ».

L'évaluation certificative d'une compétence transversale pose toujours la question du lien explicite entre celle-ci et les situations disciplinaires dans lesquelles elle est mobilisée. La réponse à cette question relève de décisions prises en négociation entre les enseignants, la direction de l'école et les élèves concernés.

On peut faire accepter par les jeunes qu'une compétence assez entraînée puisse être « vérifiée », même par une instance externe, à condition que les critères de cette évaluation soient explicites et annoncés à l'avance. Nous suggérons de construire l'évaluation certificative à partir des questions proposées à l'étape 8.