

Chapitre IV. Echos-le du terrain

Echos des écoles ... avec qui nous avons pu travailler, écoles où nous avons appris à pratiquer notre propre méthode...

Pour construire - et rendre crédible- notre recherche, nous avons voulu aller à la rencontre des enseignants et des jeunes. Sans prétendre à un échantillon représentatif, nous avons pu collaborer avec une cinquantaine d'enseignants, tantôt en classe, tantôt entre adultes dans le cadre de moments de formation.

Bien sûr, nous avons bénéficié de leur intérêt pour la méthode que nous proposons. Et leurs réactions nous ont encouragés à poursuivre nos objectifs. Nous avons pu constater aussi que la plupart des élèves rencontrés n'étaient pas indifférents à la réflexion dans laquelle nous les entraînions.

Mais le plus important à nos yeux, c'est qu'à certains moments le terrain résistait. Réactions de jeunes qui butent sur un mot, qui se lassent, qui n'osent pas s'exprimer... Réactions d'enseignants qui ne voient pas bien pourquoi prendre tant de temps, qui se sentent peu formés pour travailler ces compétences, qui se heurtent à trop de contraintes... Souvent, ces expériences nous ont bousculés. C'est le fruit de ces confrontations à l'humble réalité quotidienne que nous proposons ici. Il ne s'agit pas de dresser un guide pédagogique d'application de la méthode mais d'évoquer des suggestions issues des situations vécues.

Les réflexions qui suivent émanent de plusieurs professeurs qui ont utilisé la méthode suggérée et de nos propres constatations. Nous les avons regroupées en deux catégories.

- Quelques recommandations qui touchent aux étapes successives de la démarche.
- Quelques considérations plus générales concernant la méthode.

1. En suivant les étapes de la démarche, nous partirons de quelques situations vécues avec des jeunes, en classe...

... pour présenter la compétence

Une école participait au Télévie, il fallait prendre des informations précises, c'est le moment qui a été choisi pour travailler la compétence « consulter un spécialiste » ; ailleurs, un programme de cours propose de développer la compétence : être à l'écoute, c'était l'occasion d'aborder comment « écouter pour refléter ce qui a été dit ». Nous recommandons de saisir un moment opportun où le travail sur cette compétence a du sens pour les élèves.

Susciter chez les élèves l'envie de travailler la compétence n'est pas toujours aisé. Une collègue enseignante en math au 1er degré s'était fait une représentation assez précise (mais souple) de la compétence « travailler avec des consignes ». Elle avait mémorisé les attributs que nous avons élaborés ensemble et s'était donné une représentation précise de la compétence. Cela lui a permis de rebondir tout au long de la démarche face aux interventions des élèves pour reconstruire la conceptualisation avec eux.

Pour lancer et exploiter les mini-récits (étapes 1 et 3) :

Même quand la compétence a été présentée dans un contexte favorable, le prof doit souvent donner quelques pistes ou proposer une activité (ludique) pour lancer le travail. Ainsi, pour travailler la compétence «écouter pour refléter ce qui a été dit » les élèves, répartis en groupes de trois, ont été invités à se raconter des situations concrètes où « il fallait écouter » ; chaque groupe devait choisir un de ces récits pour le développer face à la classe ; les caractéristiques qui en sont ressorties ont combiné les trois premières étapes de la méthode.

Beaucoup d'élèves hésitent à «raconter leur petite histoire », parce qu'ils n'y voient guère d'intérêt. Avec une classe d'Ecole Normale, les étudiants, répartis en petits groupes, ne trouvaient pas d'exemples de situation où ils avaient dû traiter des informations. Le prof est passé auprès de chaque groupe et, par quelques questions, a stimulé la production en aidant les étudiants à repérer l'intérêt de diverses situations.

Quand les élèves commencent à proposer des situations, il ne faut pas s'étonner de certains exemples apparemment peu pertinents. Par exemple, au début du travail sur « travailler avec des consignes pour réaliser une tâche », avec une classe de 1e S, plusieurs situations touchaient davantage à des points du règlement de l'école qu'à des situations où il s'agissait de consignes. Nous avons pris ces exemples à part. Par après, en revenant à ceux-ci (étape 3), les élèves nous ont fait découvrir l'importance qu'ils accordaient au fait d'accepter les consignes pour pouvoir les suivre. Sans ces exemples, nous n'aurions pas perçu une des dimensions affectives de la compétence qu'ils soulevaient. Il nous semble donc important d'accueillir tous les récits à la fois pour favoriser l'expression de tous les élèves et pour découvrir certains aspects moins explicites de la compétence. Cela demandera quand même de gérer des récits qui partent dans tous les sens ...

Une autre constatation va dans le même sens : l'intérêt de rebondir face aux récits qui mettent moins en valeur la compétence concernée.

Plusieurs élèves nous ont montré une difficulté à comprendre certains termes (« négligé », par exemple n'était pas compris par la majorité des jeunes d'une classe). Nous pouvons souvent les aider à exprimer ce qu'ils veulent dire, leur laisser le temps de le faire et, dans certains milieux ou à certains niveaux (enseignement maternel, par exemple) les faire s'exprimer par des mimiques, des dessins... l'enseignement des compétences transversales passe souvent par d'autres langages.

Tout au long de la démarche, la dimension affective émerge à différents moments. Dans une classe où nous travaillions sur « observer » avec une dizaine d'élèves, certains étaient peu à l'aise (difficulté de trouver les mots adéquats ou de schématiser, stress face aux animateurs externes, peur de moqueries, ...). Il s'agissait de les aider à prendre en compte cette dimension affective de leur apprentissage et à l'exprimer en nommant les sentiments ressentis, sans les interpréter.

Dans un groupe qui analysait la compétence « faire face à une difficulté », les animateurs sont intervenus pour suggérer des pistes afin d'ouvrir les champs d'application de la compétence : ici, les jeunes n'avaient rien évoqué dans les domaines de la santé, de la mobilité ni de la vie sociale et affective. Les animateurs interviennent pour faire varier les situations évoquées et enrichir l'éventail d'indicateurs.

Cette étape ne doit pas durer trop longtemps sinon les jeunes risquent vite de se lasser. On évite de discuter des récits à ce stade-ci mais on questionne sur ce qui a fait que l'élève a utilisé (ou non) la compétence dans la situation racontée

Pour construire une première « définition » (étape 2)

Cette première représentation reste fragmentaire, incomplète et cette étape doit rester brève. En travaillant « écouter ... », on s'est contenté de deux caractéristiques : « on sait pour quoi on écoute » et « on s'organise pour retenir ce qu'il faut ». Le seul fait d'avoir explicité ces éléments a déjà poussé certains élèves à se demander s'ils le faisaient en classe ou dans la vie quotidienne. On veillera à inclure dans cette première définition les sentiments ressentis, sans faire de psychothérapie (dans l'exemple cité, ils reconnaissaient la difficulté de retenir ce qui est dit et la peur de ne pas y arriver).

Comme on vient de le voir, à ce stade, la définition est loin d'être complète mais cela fait partie du processus de construction de la conceptualisation. On fait surtout attention aux indicateurs évoqués et occasionnellement à quelques caractéristiques qui pourraient être généralisées mais cette décontextualisation se fera à l'étape 5.

Pour analyser un récit plus approfondi (étape 4)

La conceptualisation de la compétence se poursuit en faisant exprimer encore des indicateurs complémentaires, avant de la formaliser dans des caractéristiques généralisables (étape suivante).

Dans le travail sur « traiter l'information », avec des étudiants de l'Ecole Normale, les indicateurs étaient suffisants après l'étape 3. On est passés directement à la définition plus fine. La méthode doit rester très souple. Si les indicateurs rassemblés sont suffisants, il n'y a pas lieu de développer cette étape. Il n'y a aucun intérêt à faire traîner la démarche en longueur !

Pour certains publics d'élèves ou d'apprenants, la narration d'une situation ne semble pas facile à réaliser, non seulement pour des raisons fonctionnelles (comme la facilité de parole) mais aussi intellectuelles (construire un récit à la fois structuré et précis, sans tomber dans l'anecdote ou, à l'opposé, le tableau sommaire). C'est un mode d'expression, celui du « conte », qui demande un véritable savoir-faire intellectuel. Les « faire raconter » reste une de nos préoccupations, même si les débuts sont laborieux.

Lors de l'apprentissage de la compétence « travailler avec des consignes pour réaliser une tâche », les enseignants ont ressenti une lenteur dans la démarche, de même qu'une certaine inutilité des premières étapes parce que l'attention n'était pas portée sur des applications disciplinaires (celles-ci retrouveront leurs droits à la 7^e étape). Cependant, la résistance des élèves face aux consignes, parce qu'il « faut y obéir », a pu être discutée et ils ont pu se rendre compte des émotions qui peuvent freiner un travail. L'étape 4 s'est alors révélée utile.

Pour explorer la compétence « traiter l'information », une enseignante a dû proposer elle-même un récit plus étoffé. Elle a raconté les mésaventures qu'elle vivait avec des rats qui envahissaient son jardin ! Si une situation est proposée par l'animateur, elle gagne à être surprenante, voire « farfelue » pour amener le public à élargir le registre des types de situations auxquelles il pense spontanément (et donc déjà, pratiquer le transfert ...).

Pour affiner la définition (étapes 5 et 6)

En travaillant la compétence «écouter pour refléter ce qui a été dit », le professeur a invité les élèves à comparer les caractéristiques trouvées à une théorie sur la communication. Ce test plus théorique a permis de valider le travail fait.

Dans une autre classe, pour relancer la démarche à propos de « envisager les possibles », l'enseignante a repris ce qui avait été construit par la classe et a proposé notre liste de caractéristiques. Cela a permis de compléter les découvertes des élèves par un apport plus magistral.

Pour établir des liens entre la compétence et les disciplines (étape 7)

Face à toutes les compétences travaillées, on a pu trouver des liens avec des situations scolaires, même si cette étape paraissait un peu plus rébarbative à certains élèves (quand il faut s'impliquer dans des actions en classe, ce n'est pas le plus facile ...) nous avons pu constater l'importance de stimuler les élèves à proposer eux-mêmes des situations disciplinaires où la compétence peut être appliquée

Dans une école, la préparation du travail sur «traiter l'information » a été menée avec plusieurs enseignants. Recueillir des propositions venant des différentes disciplines s'est révélé motivant pour l'ensemble des participants à cette rencontre.

C'est déjà à cette étape que l'on peut faire prendre conscience des transferts possibles. Dans une classe, comme le travail sur «écouter ... » était arrivé à ce stade à la fin de l'heure de cours, le professeur a proposé à chacun de se donner deux projets de situations où essayer de mieux vivre la compétence, une dans un cours et l'autre dans la vie de tous les jours. A la séance suivante, une moitié des élèves (pas tous, bien sûr ...) avaient tenté l'expérience, on est reparti de ces situations vécues pour affiner la définition.

Les transferts proposés au point précédent portaient sur la compétence travaillée. C'est un premier niveau de transfert : une même compétence est mise en jeu dans des situations nouvelles, puis on en discute. Cela demande du temps et de la complicité entre les enseignants et avec les élèves.

Pour développer une évaluation formative (étape 8) :

Une des difficultés est d'évaluer la compétence de l'élève, au niveau de la procédure sans colorer l'appréciation d'interprétations au niveau des valeurs ou de la norme morale. Or les réactions spontanées des autres élèves sont parfois vives : « tu ne devais pas faire ça ! » ou « moi, à ta place, j'aurais ... ».

Quand les jeunes font l'expérience de la compétence travaillée dans des situations qui ont du sens pour eux, en stage par exemple, ils reviennent parler de la compétence « autrement », on sent qu'ils manifestent la compétence comme un savoir-être intégré plutôt que comme un outil de fonctionnement.

Pour développer une métacognition :

Les élèves sont peu habitués à être interpellés sur leur manière de vivre un apprentissage. Nous avons souvent insisté pour leur demander comment ils ont procédé à chacune des étapes de la démarche, ce qui leur a été facile ou difficile, voire ce qui les a dérangés. Au début, ils hésitent : «c'était facile ... », il faut insister et ils s'expriment un peu plus : «on ne sait pas toujours comment il faut dire ... » ou «je ne savais pas à quoi cela servait mais quand j'ai été en stage, j'y ai repensé ... ». Il nous semble qu'il y a, dans ces moments d'expressions personnelles, des éléments nécessaires au processus d'apprentissage. Et nous ne pouvons les négliger. Dans certaines classes, des enseignants nous ont dit que le travail sur ces compétences avait changé quelque chose dans leur relation avec les élèves.

Dans une classe, on a pu expliquer que cette réflexion (métacognition) est une occasion de mobiliser des formes d'intelligences qu'on utilise peu à l'école. Les jeunes se sont montrés sensibles à cette remarque.

Encore quelques mots à propos de transfert ... :

Dans une classe où nous avons travaillé «écouter ... », le professeur a proposé d'aborder par la suite la compétence «observer ». Dès le début du travail, les jeunes ont rappelé sans difficulté la procédure utilisée pour la première compétence : «on a raconté des expériences, on les a analysées et on a tiré les grandes caractéristiques de «écouter... », puis on y a réfléchi et on a essayé de voir si cela marchait dans d'autres expériences pour écouter, ... ». Ils ne se sont guère souciés des termes utilisés dans la méthode mais ils montraient une compréhension de celle-ci qui s'est transférée rapidement sur la nouvelle compétence.

Dans une classe de 1^{ère}, où nous explorions la compétence «travailler avec des consignes », certains élèves rechignaient à accepter précisément les «consignes ». En discutant un peu de cette réaction ils nous ont fait comprendre que, pour certains, «bien suivre les consignes données en classe, c'est obéir – ce qui n'est pas gai ! – et c'est risqué de passer pour un intello ». Le travail sur certaines compétences rencontre parfois des blocages, venus de représentations négatives de la vie scolaire. Il n'est pas facile de se libérer de ces freins. Une discussion franche en insistant sur ce que les jeunes disent de ce qui est le plus important pour eux dans ces situations peut aider. Cela prend aussi un peu de temps ...

Selon les groupes, les transferts d'une situation à une autre ne vont pas de soi, en particulier pour reconnaître qu'une même compétence est mise en jeu autant dans le vécu quotidien qu'en classe. Nous l'avons constaté à propos de compétences aussi différentes que « consulter un spécialiste », « écouter pour refléter ce qui a été dit » ou « observer », comme si le cadre scolaire génèrait des crispations que les jeunes ne vivent pas dans la vie de tous les jours. Pour preuve, des réflexions telles que : « Oui mais ailleurs (qu'à l'école) ce n'est pas la même chose, là, on le fait pour soi ... ». La capacité à transférer une compétence dans tel ou tel contexte contient aussi une dimension affective qui mérite d'être questionnée. Ce questionnement peut éclairer l'évaluation de la compétence concernée.

2. Considérations plus générales

Suite à nos observations, les remarques suivantes nous paraissent importantes pour le travail sur la plupart des compétences.

- Un équilibre entre la rigueur de la méthode et une souplesse qui permet de saisir les opportunités offertes par le groupe.

- Une confrontation entre la méthode proposée et la manière par laquelle les élèves ont l'habitude de fonctionner.
- Un aménagement favorable du local de classe : disposer les tables de manière à permettre un vis-à-vis entre les participants.
- Une animation si possible à deux adultes pour exploiter au maximum les ressources des élèves.
- Une attention légitime face au vocabulaire utilisé dans la description de la méthode pour adapter celui-ci aux élèves.
- Une constatation du recoupement de certaines compétences (par exemple : le bon usage d'un spécialiste, l'esprit critique et traiter l'information) mais en restant centré sur la compétence choisie.
- Une prise de notes (sur grandes feuilles) des éléments recueillis au fur et à mesure de la démarche pour aider et valoriser les différentes contributions, pour visualiser la construction progressive de la définition et pour pouvoir réutiliser les données déjà récoltées. Ces notes aident aussi à faire prendre conscience du temps nécessaire pour développer de nouvelles compétences.
- Une alternance d'activités variées (individuelles ou en groupe, plus ou moins ludiques, faisant appel à des modes d'expressions diverses) afin d'éviter d'enfermer la conceptualisation dans la verbalisation.
- Un compromis entre la gestion des exigences d'un programme de cours et le temps qu'on décide de consacrer à l'apprentissage de ces compétences
- Une gestion du temps structurée et souple, afin de ne pas lasser les élèves par un apprentissage trop lent et trop lourd parce qu'on voudrait suivre scrupuleusement la méthode proposée.

L'expérience a montré que des classes d'enseignement secondaire général supérieur reconnaissent plus difficilement l'intérêt de la méthode : recourir à ces compétences leur paraît aller de soi, ils ne voient donc pas l'utilité d'y passer du temps. Cette question ne se pose pas dans l'enseignement fondamental, ni au premier degré secondaire.