

## **Chapitre VI. Être impliqué à l'école**

### **Pourquoi enseigner cette compétence ?**

Au cœur même de son métier d'étudiant et dans l'optique d'un apprentissage à la citoyenneté, l'élève participe à une série d'actions et développe des attitudes d'acteur responsable :

- en classe, par l'écoute et une participation active aux cours ;
- à l'école, par sa quote-part individuelle et collective dans les activités scolaires et parascolaires ;
- dans son travail personnel, par une organisation planifiée et respectée.

De son côté, l'adulte (le professeur, l'éducateur) n'est pas en reste s'il veut également jouer un rôle actif et responsable face aux exigences de son métier et de son rôle d'acteur social : l'écoute personnalisée de chaque élève, la qualité de ses cours, un professionnalisme dynamisant, un travail en équipe, le soutien éducatif des jeunes.

C'est souvent à l'aune du « minimum » que les étudiants accomplissent leurs tâches, la cotation de leur travail et les points tenant lieu de seule mesure de leurs efforts. Or, l'école est aussi un lieu pour construire son identité et sa place dans la société.

Ce qui est visé dans cette compétence, c'est de proposer à l'élève le défi ambitieux de devenir l'acteur responsable d'une formation qui, outre la transmission de savoirs et connaissances, rencontrerait les visées d'une éducation citoyenne telle qu'elle est proposée dans le décret sur les missions de l'école.

### **D'autres situations où cette compétence est en jeu**

La participation des élèves à des tâches d'animation ou de responsabilité dans la classe, dans l'école (délégué, aide aux élèves absents, tenue d'un agenda des épreuves pour le groupe/classe...).

A l'occasion d'une négociation d'une charte de vie ou d'un règlement d'ordre intérieur (niveau de la classe ou du degré ou de l'établissement).

Lors de la planification de son travail scolaire.

A l'occasion de la mise sur pied de moments d'explication de la matière pour les élèves en difficulté.

Dans la suggestion et la participation active à des tâches d'animation.

Dans la tenue d'un agenda de ses activités scolaires et extrascolaires, en lien avec la vie de famille et qui respecte la liberté de chacun des membres.

La recherche de copains de classe avec qui améliorer sa compréhension de certaines matières.

Dans des domaines liés également à la vie privée et sociale comme la vie de quartier ou la prise en main de sa santé. Etc.

## 1. Présentation de la compétence

Ce module, destiné aux enseignants et aux élèves, vise deux objectifs. Le premier est de construire un modèle de la compétence «être acteur à l'école » que l'on pourrait aussi intituler «comment j'ai bien réussi quelque chose à l'école ». Le deuxième objectif est de présenter une méthode assez standardisée pour conceptualiser d'autres compétences de type « négligé » et ainsi constituer un cadre pour leur enseignement. On présuppose en effet 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. Pour prendre un exemple hors du champ scolaire : quelqu'un peut très bien comprendre toutes les finesses du football et très mal le jouer.

Il est intéressant de mener cette démarche en distinguant ce que signifie être acteur dans l'école pour des adultes ou pour des jeunes. En effet, une école fonctionne avec différents acteurs et chacun a un rôle à y jouer. Il est donc pertinent de se demander comment les uns et les autres pourraient être acteurs dans leur établissement. Dans ce document, ce sont les jeunes qui sont visés et à qui on demande d'être acteurs, même si, de temps en temps, l'une ou l'autre idée vise davantage des adultes.

La compétence « être acteur à l'école » semble essentielle à l'étudiant pour mener, avec fruit, sa scolarité dans un climat de confiance et pour construire son identité au sein d'une collectivité. Un des objectifs de l'enseignement est de former, tout au long de leur cursus scolaire, des jeunes pour qu'ils deviennent des citoyens responsables et acteurs dans une société qu'ils seront amenés à développer. Comment envisager ce futur si l'école ne leur permet pas de prendre une part active aux processus qui les forment et ce, quelle que soit leur origine socioculturelle? Cette conception de la formation des jeunes montre à quel point l'enseignement est confronté à des choix politiques et sociaux. Ce module est donc, à notre sens, au cœur des démarches de formation.

Le module présenté ici est destiné d'abord aux enseignants<sup>35</sup> pour qu'ils se familiarisent avec la méthode et avec la compétence. Pour l'utiliser avec des élèves, elle doit être adaptée<sup>36</sup> car c'est un leurre de penser qu'on peut tout (re)construire avec les élèves. Dans un enseignement, il y a toujours une partie transmissive. Notre objectif est que les enseignants aient un outil précis et détaillé qui puisse les aider à comprendre ce qui est en jeu dans cet apprentissage.

Voici succinctement présentées, les étapes de la méthode des mini-récits qui émergeront petit à petit lors de la lecture de ce module.

---

<sup>35</sup> Elle a été construite lors d'une formation d'enseignants dans une école secondaire au Liban.

<sup>36</sup> Voir point 3 : une séquence didactique.

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>
---	---

L'usage d'une compétence est lié à des composantes affectives. En effet, vivre des situations frustrantes, par exemple, suscite des réactions émotives, qui peuvent d'ailleurs avoir des effets inhibants. A l'inverse, des personnes peuvent témoigner d'une motivation particulière liée à une dimension affective de la compétence. La prise en compte de cette dimension permet donc, en particulier dans un contexte scolaire où c'est rarement le cas, de gérer ses émotions.

## 2. Conceptualisation de la compétence

### Étape de mise en projet

Il est intéressant d'apprendre cette compétence en début d'année pour que les élèves puissent organiser et ajuster leur travail en fonction d'objectifs, individuels et/ou collectifs, donnés par les enseignants ou qu'ils se donnent à eux-mêmes. Cette démarche permettra aux enseignants d'entamer un dialogue pédagogique avec les élèves et de leur proposer ainsi des pistes de remédiation.

On annonce ce que l'on va faire. Il s'agit de conceptualiser une compétence de manière à ce qu'on puisse plus facilement l'enseigner de façon explicite et pas 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.

### Étape 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées

On demande aux élèves de raconter des situations (de préférence vécues) où ils estiment qu'ils ont été acteurs à l'école ou au contraire qu'ils n'ont pas répondu à ce qu'on attendait d'eux.

Voici quelques récits évoqués par des élèves :

*« J'étais malade et je me suis absentée de l'école pendant une semaine. A mon retour, personne n'avait pris de notes pour moi. Je me suis donc débrouillée avec les livres de référence. J'ai été obligée de me renseigner sur la matière qui avait été vue, de trouver les passages concernés dans les livres, de chercher des explications à gauche et à droite. Finalement, en posant des tas de questions, je me suis bien approprié la matière et je n'ai pas eu de problème par la suite. Je suis fière de ce que j'ai fais toute seule. »*

*« On devait présenter un travail de groupe. Je me suis un peu reposée sur les autres et quand il a fallu présenter le travail oralement, je me suis rendu compte que je ne comprenais rien.*

*Mon travail de délégué de classe me permet d'être au courant de l'organisation des activités et ainsi d'avoir une vue à plus long terme. Cela m'aide pour planifier mon travail sur plusieurs semaines. »*

*« C'est toujours pareil en classe, je rêve ou je papote. Quand je rentre à la maison, il faut que je commence à lire et à comprendre tout ce qui a été vu. Je suis vite découragé. »*

Il importe que les participants (enseignants/élèves) aient une perception vécue et réussie de la compétence «être acteur dans l'école » ou «comment j'ai bien réussi quelque chose à l'école ». Cette perception peut être acquise au départ ou on peut l'acquérir par un exercice. Souvent une expérience frustrée est fort instructive. Ainsi, rater une interrogation peut apprendre beaucoup de choses à l'élève.

## **Étape 2. Essayer une première représentation spontanée de la compétence**

Après avoir écouté quelques expériences, on demande aux élèves ce que c'est pour eux «être acteur à l'école ». Voici quelques représentations spontanées possibles. A première vue, on pourrait dire qu'être acteur à l'école, c'est :

- bien étudier
- organiser son travail
- prendre part à la vie de l'école
- être autonome
- mettre de la vie dans l'école
- faire valoir son point de vue d'élève
- ...

Dans notre culture, nous avons tous une idée intuitive de la compétence, on explicite cette idée intuitive.

### Étape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues, qui présentent un « air de famille ») et tenir compte des dimensions affectives des situations évoquées

Pour enrichir les domaines d'application de la compétence, on demande aux élèves d'identifier d'autres situations où la compétence est en jeu et de raconter brièvement pourquoi.

Certaines situations concernent plutôt le **travail individuel** de l'élève. Par exemple, on est acteur à l'école quand / on n'est pas acteur à l'école quand :

- on étudie bien pour répondre aux demandes des profs ;
- on a de bons points pour éprouver du plaisir à se voir récompensé du travail accompli ;
- on se débrouille tout seul ce qui favorise l'autonomie ;
- on fait un plan de travail à long terme pour ne pas être pris de court et apprendre à organiser son travail ;
- on suit l'actualité, pour faire des liens avec les cours et donner du sens à la matière ;
- on comprend bien la matière, alors c'est plus facile d'étudier pour passer les épreuves ;
- j'ai mon matériel en ordre, ainsi je ne dois pas déranger tout le monde pour demander du matériel à prêter et je respecte ainsi l'ambiance de travail de la classe ;
- mon journal de classe est en ordre pour savoir ce que je dois faire et planifier mon travail ;
- je prends de bonnes notes au cours parce que cela facilite l'étude et la compréhension ;
- je suis attentif en classe parce que je comprends mieux comme ça et cela me fait gagner du temps de travail à la maison ;
- je corrige mes interros et j'essaie de voir où ça ne va pas pour pouvoir m'améliorer ;
- ...

On peut aussi suggérer des **situations plus collectives**. Par exemple, on est aussi « acteur à l'école » quand :

- on participe aux réunions du conseil de participation, ainsi on prend part à la vie de l'école ;
- on sait travailler en groupe parce qu'on apprend mieux en groupe et c'est plus stimulant ;
- on respecte l'ambiance de travail, cela permet à tous de travailler dans le calme ;
- on participe au cours parce que ça le rend plus intéressant et que d'autres peuvent profiter des questions posées ;
- on respecte les questions des autres parce que chacun a le droit d'exprimer ses difficultés ;
- on participe à l'organisation d'une fête ou d'une fancy-fair pour rendre l'école vivante et agréable ;
- on s'engage dans des actions de solidarité pour mettre en application des valeurs importantes pour l'école et la société ;
- ...

Dans ces situations, la compétence « être acteur à l'école » s'exercera en groupe, en tenant compte des intérêts et des talents de chacun et en fonction d'un projet commun. Il faut remarquer qu'un groupe est plus que la somme de ses individus. Une équipe peut faire preuve d'une compétence particulière du fait de l'équipe et pas seulement de ses individus pris séparément. Ainsi, dans un conseil des élèves, par exemple, les différents projets de participation à la vie de l'école aboutiront d'autant plus aisément qu'ils seront portés par l'ensemble des jeunes. Ou encore, certaines équipes d'élèves s'entendront pour réaliser des travaux de groupe alors que d'autres, se tirant dans les pattes, n'arriveront à rien. Dans les équipes sportives, comme dans les équipes chirurgicales, c'est l'équipe qui est compétente et non les individus pris séparément.

On peut aussi faire parler les élèves sur des situations de **rêves** ou de **cauchemars**<sup>37</sup> liées à l'école. Par exemple :

- l'école serait un rêve si on y venait avec plaisir ;
- l'école serait un rêve si on ne se disputait pas entre copains ;
- l'école serait un rêve si on ne se faisait pas engueuler par les profs ou les éducateurs ;
- l'école serait un rêve si on pouvait rire en classe ;
- l'école serait un rêve si on faisait plus souvent des excursions ;
- ce serait l'idéal s'il n'y avait pas de bulletins et pas d'examens ;
- l'école serait un cauchemar si les copains n'étaient pas là ;
- l'école serait un cauchemar si on devait rester toujours dans la même classe ;
- l'école est un cauchemar parce qu'on ne peut pas faire ce qu'on veut ;
- ce serait une horreur si on ne pouvait pas dire ce qu'on pense ;
- ce serait un cauchemar si les adultes nous obligeaient à faire comme eux ;
- ...

Le tour des rêves et des cauchemars tient compte, entre autres, des dimensions affectives de la vie à l'école. Il nous invite à considérer que l'école est aussi un lieu où se développent la controverse et la négociation et où s'apprennent la coopération et la gestion des conflits<sup>38</sup>. Il arrive ainsi, par exemple, qu'un élève construise son identité en trouvant un cadre qui structure sa personnalité hésitante et balise son comportement fantasque. Ou encore qu'un corps enseignant, une institution... puissent construire un projet d'école en tenant compte des controverses présentes en son sein. C'est à ce niveau qu'il devient intéressant de voir en quoi les enseignants peuvent à leur tour être acteurs dans l'école - enseignants et éducateurs - et ainsi adopter des attitudes qui forment et éduquent.

Identifier des **situations où la compétence n'a pas été utilisée** est parfois très éclairant pour les élèves. Par exemple :

- je suis arrivée fatiguée à l'école et j'ai dormi sur mon banc ; résultat : je ne sais pas ce que je dois faire en français ;
- je n'avais pas préparé la réunion de délégués et quand on m'a demandé ce que pensent les élèves de ma classe, je n'ai pas pu répondre ;
- j'ai horreur des fêtes ; quand il a fallu préparer la fête des rhétos, je n'ai pas participé ; maintenant je le regrette ;
- je n'ai pas fait mes préparations en math hier parce que mon petit frère n'a pas arrêté de pleurer à la maison ; aujourd'hui, j'ai dû rattraper le temps perdu ;

---

<sup>37</sup> Cette famille de situations fait référence à la compétence « articuler le cœur et la raison ».

<sup>38</sup> Cette considération fait référence à la compétence « se confronter sans engendrer trop de violence ».

- quand le prof d'histoire a puni untel injustement, je trouve que la classe aurait dû réagir ;
- ...

On peut dire que la compétence « être acteur à l'école » revêt une dimension individuelle (travail, organisation matérielle...), collective (travail d'équipe, participation à la vie de l'école) et affective (plaisir, amitié, sorties, respect des autres et de soi...)

Le propre d'une compétence, c'est d'être mobilisable dans de multiples situations. On explicite ces types de situations en faisant des mini-récits pour chacune d'elles, c'est-à-dire en expliquant rapidement pourquoi et en quoi la compétence est utilisée dans telle situation.

#### **Étape 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence dans un cas particulier et tenir compte de la dimension affective liée à l'usage de la compétence**

Pour se donner une représentation plus précise de la compétence, on demande aux élèves de raconter en détails comment ils font pour « être acteur à l'école » dans une situation particulière choisie, par exemple, parmi celles citées dans les étapes précédentes ou une situation proposée par l'enseignant lui-même.

Nous avons choisi, dans ce travail, de développer l'exemple de l'élève qui a été malade pendant une semaine et qui a dû se débrouiller seule pour se remettre en ordre. En gras apparaît ce qui semble important dans ce qui est raconté.

*J'ai été malade pendant une semaine. Pendant cette semaine, j'ai raté, entre autres, une pièce de théâtre dans le cadre du cours de français. A mon retour, j'ai demandé à des copines ce qui avait été vu. J'ai eu des notes pour certains cours mais pas pour tous. **On fait soi-même la démarche de se renseigner auprès des autres.***

*J'ai photocopié les notes puis je les ai lues. Ensuite, j'ai demandé aux copines quand je ne comprenais pas ce qui était écrit mais elles ne savaient pas répondre à tout. Alors, j'ai préparé des questions et je suis allée voir les professeurs pour un rattrapage. **On va au fond des choses et on ne se décourage pas.***

*Les rattrapages n'ont pas pris trop de temps car mes questions étaient claires et précises. **On cerne bien ce qu'on ne comprend pas et on attend une réponse qui clarifie la situation.***

*Pour les autres cours, j'ai pris les livres scolaires mais je ne savais pas bien ce qu'il fallait faire. Alors j'ai pris le journal de classe de quelqu'un d'autre. J'ai repéré dans le livre la matière concernée. J'ai lu, j'ai fait une synthèse en reprenant ce qui avait déjà été fait avant mon absence et je l'ai proposée au prof. **On l'a corrigée ensemble et j'ai bien compris. On fait preuve d'autonomie, on cherche l'information là où elle se trouve, on fait des liens.***

*Pour la pièce de théâtre, j'ai demandé qu'on me la raconte mais ce n'est pas la même chose que d'aller la voir. Les copines ont dit qu'elles s'étaient bien amusées, surtout dans le train pour y aller. On prend conscience qu'on peut avoir du plaisir d'aller à l'école.*

*Enfin, j'étais triste pour le théâtre, mais pour les cours, je n'ai jamais aussi bien compris que cette fois-là ». On se rend compte que des émotions ou des sentiments sont liés à la situation.*

Une compétence s'exerce en situation ; pour mieux comprendre de quoi il s'agit, on approfondit un cas particulier, on raconte en détails ce que l'on fait quand on mobilise la compétence en question. Dans le même temps, on essaie d'identifier des éléments caractéristiques de la compétence qui pourraient être transférables à d'autres situations.

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

Le récit de cette situation permet aux élèves de se donner une représentation plus précise de la compétence «être acteur à l'école ». Le tableau suivant reprend des événements apparus dans les étapes précédentes et regroupés en attributs<sup>39</sup> plus décontextualisés, plus transférables.

Evénements (indicateurs)	Caractéristiques (attributs)
Avoir son matériel Avoir son journal de classe complet Faire un plan de travail Etre attentif en classe Se donner des conditions de travail favorables, y compris à la maison ...	Etre en ordre du point de vue pratique
Organiser son travail Mémoriser et tester ce qu'on connaît Connaître les exigences du prof et y répondre Faire un plan de travail Comprendre la matière Prendre des notes correctes en fonction des exigences du cours Bien étudier Aller au fond des choses Chercher l'information là où elle se trouve Exercer son esprit critique dans des situations diverses ...	Fournir un travail de qualité
Faire des liens entre les cours, entre la vie quotidienne et la vie scolaire ainsi qu'à l'intérieur des cours	Faire des liens, transférer

<sup>39</sup> Un attribut est une caractéristique, parmi d'autres, qui définit la compétence.



<p>Réinvestir ses connaissances Savoir faire des exercices Suivre l'actualité parce que ça permet de faire des liens avec les cours Chercher la réponse aux questions qu'on se pose ...</p>	
<p>Corriger ses interros et devoirs Cerner ce qui va et ce qui ne va pas Chercher la réponse aux questions qu'on se pose Ajuster son plan de travail Tester ses compétences Apprendre à lire ses échecs comme une occasion de progresser S'autoévaluer, ajuster son travail Relire le PV de la réunion de délégués précédente pour savoir de quoi on parle ...</p>	<p>Tirer parti de son expérience et ajuster son comportement</p>
<p>Etre à l'aise avec la matière Avoir des copains en qui on a confiance Entretenir des relations joyeuses avec les copains Entretenir des relations non conflictuelles avec les profs, les éducateurs, la direction Savoir rire à l'école en gardant la mesure Prendre du plaisir à participer aux activités scolaires et parascolaires Accepter les modes d'évaluation en vigueur à l'école et en comprendre le sens Changer de local en s'aérant et en se détendant Ne pas se décourager Ruer dans les brancards pour faire valoir son point de vue Etre respecté dans sa parole et sa pensée, etc. ...</p>	<p>Prendre conscience des contraintes et des plaisirs</p>
<p>S'investir<sup>40</sup> dans l'organisation d'une fête, d'une excursion Prendre part à la vie de l'école Participer à des réunions d'instances de participation (conseil d'élèves, conseil de participation...) Pouvoir travailler en groupe Respecter l'ambiance de travail Participer au cours Respecter les questions des autres S'engager dans des actions de solidarité, dans des activités parascolaires Entretenir des relations sereines avec les copains Entretenir des relations de négociation avec les profs, les éducateurs, la direction</p>	<p>Participer à la vie collective dans l'école et en dehors</p>

<sup>40</sup> Cet indicateur fait référence à la compétence « célébrer ».

<sup>41</sup> Cet indicateur fait référence à la compétence « faire face à une difficulté ».

Faire des démarches vis-à-vis des autres S'entraider Suivre l'actualité S'intéresser à la politique, à l'économie Exercer son esprit critique dans des situations diverses Faire la distinction entre humour et ironie Identifier les valeurs qui nous font vivre et les partager avec les autres Prendre appui sur l'avis et la présence des adultes pour faire face à une difficulté <sup>41</sup> ...	
--	--

Il semble que faire preuve d'autonomie soit sous-jacent à la compétence travaillée. En tenant compte de la dimension collective, on pourrait dire que «être acteur à l'école », c'est « faire preuve d'autonomie au sein d'une collectivité » ou encore «se prendre en charge à l'intérieur d'un groupe ». Ces dernières formulations font référence à l'aspect citoyen de la compétence. L'école a aussi une mission éducative. Apprendre à «être acteur à l'école » prend tout son sens dans la formation d'un élève si ce dernier acquiert un savoir-faire qu'il utilise dans la vie de tous les jours pour adopter une attitude citoyenne et participative.

Le récit d'un cas particulier aboutit à une définition de la compétence grâce à l'élaboration de critères d'analogie entre les situations évoquées. On termine en disant : « La compétence en question, c'est... »

## Étape 6. Tester la pertinence de la définition

On teste la définition construite par les élèves en la confrontant, par exemple, à celle d'une équipe éducative ou à des modèles établis par des spécialistes<sup>42</sup>.

On peut aussi la confronter avec des expériences de terrain. Ainsi, on pourrait demander aux élèves ce qu'ils pensent de cette définition après un trimestre.

Il est aussi intéressant d'en vérifier la pertinence aux travers des cours : cette démarche permet-elle aux élèves de mieux appréhender le travail disciplinaire ?

Cela peut se faire en confrontant la définition avec un modèle établi, en comparant avec ce que les disciplines en disent (tests théoriques) ou encore avec une expérience de terrain (tests pratiques).

## Étape 7. Elargir la définition suite à de nouveaux transferts et de nouvelles confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

<sup>42</sup> Voir par exemple, Crozier M., Friedberg E., *L'acteur et le système, Les contraintes de l'action collective*, Editions du Seuil, 1981.

La démarche entreprise vise plus d'autonomie pour l'élève. Dans cette perspective, il est intéressant d'identifier d'autres situations de la vie quotidienne ou scolaire où l'élève peut transférer ce qu'il a appris.

Par exemple « être acteur à l'école » :

- ce serait trouver quelque chose à faire dans chaque cours en particulier pour se rendre acteur ;
- ce serait organiser un souper de classe pour resserrer les liens entre élèves et profs ;
- en math, ce serait organiser des séances d'exercices à quelques-uns pour se stimuler et répondre aux questions les uns des autres ;
- en sciences, ce serait organiser la visite d'un musée pour illustrer un cours ;
- en histoire, ce serait aller interviewer un ancien combattant et faire part de ce témoignage devant la classe ;
- ce serait organiser l'accompagnement d'élèves de 1ère par des élèves de 6ème ;
- transféré à la vie de famille, ce serait participer plus activement en assumant certaines tâches ou encore en partageant les soucis de son frère ou de sa sœur ;
- transféré à un mouvement de jeunesse, ce pourrait être prendre davantage part aux tâches du staff des chefs ;
- transféré à la vie de quartier, ce serait prendre part à une fête entre voisins ;
- transféré à la vie quotidienne, ce serait proposer des activités entre copains qui entretiennent les relations d'amitié ;
- transféré à la vie sportive, ce serait mettre sur pied un match amical interécoles ;
- ...

La compétence est utilisée dans diverses situations, y compris celles de la vie de tous les jours. On invite les élèves à identifier de nouvelles situations, tant disciplinaires que quotidiennes, où ils pourraient gagner à utiliser cette compétence alors qu'ils n'y avaient pas pensé avant afin d'en favoriser le transfert.

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

Tout au long de l'année, les critères établis pour définir la compétence permettent aux élèves et aux profs de prendre la mesure du travail individuel et collectif réalisé. C'est l'occasion d'entamer un dialogue et de proposer des pistes de remédiation individuelle et d'amélioration pour le groupe-classe ou d'autres groupes.

Nous insistons sur l'importance de l'évaluation formative<sup>43</sup> dont l'élève - ou le groupe - est le destinataire principal afin de cerner avec lui où il en est dans l'acquisition de la compétence et ce qu'il peut faire pour en améliorer son usage.

---

<sup>43</sup> Pour une évaluation formative il ne suffit pas de mettre des cotes : une analyse qualitative des « savoir- être » et « savoir- faire », avec l'étudiant (seul ou en groupe), est bien plus efficace en termes de progrès. Pour estimer le degré de maîtrise d'une compétence, il peut être plus significatif de repérer son absence que sa présence (il ne s'agit pas de sanctionner l'erreur mais plutôt de l'utiliser comme repère de l'acquisition/non acquisition de la compétence). Autrement dit, par exemple, face à un problème, il est généralement plus facile de montrer pourquoi une solution est mauvaise que de montrer pourquoi elle est bonne.

En pratique, tout en procédant aux exercices de transfert tels que ceux proposés dans l'étape 7, l'enseignant cherche, en dialogue avec l'élève - ou le groupe, ce que ce dernier pourrait améliorer dans sa pratique et dans sa conceptualisation de la compétence. Les cheminements effectués par l'élève - ou le groupe - pour arriver à la conceptualisation de la compétence jouent un rôle important. Si l'évaluation formative révèle un manque dans la pratique et/ou dans la conceptualisation, on peut recommencer le processus là où le bât blesse<sup>44</sup>.

Voici des exemples de critères<sup>45</sup> à envisager pour donner des informations à l'élève – ou au groupe - sur son niveau d'apprentissage (en italique, un indicateur négatif) :

- L'élève peut mettre en œuvre la compétence en un lieu nouveau, il peut utiliser les attributs de la compétence dans une situation nouvelle. Au contraire, il a tendance à se replier sur lui-même sans s'intégrer dans une collectivité. Ou encore, il a tendance à se laisser aller tant dans ses attitudes que dans le travail effectué.
- L'élève est capable de raconter comment il a procédé. Au contraire, l'élève bredouille, avance des éléments sans structure et sans pertinence par rapport à son projet.
- L'élève est capable de discerner et de raconter les limites du transfert. Au contraire, l'élève pense que toutes les situations sont les mêmes et qu'il n'y a pas d'ajustement nécessaire.
- L'élève est capable de montrer des mauvais usages du transfert de cette compétence dans différentes situations. Au contraire, dans des situations qui lui sont proposées, l'élève ne peut pas discerner le bon et le mauvais usage de la compétence.
- L'élève est capable d'expliquer la modélisation de la compétence. Au contraire, l'élève ne peut pas expliquer ce que signifie l'un ou l'autre critère définissant la compétence.
- L'élève est capable de repérer des comportements ou des actions en rapport avec la compétence. Au contraire, l'élève ne peut identifier des situations dans lesquelles la compétence est en jeu.
- L'élève est capable de préciser l'usage de la compétence dans les disciplines. Au contraire, l'élève ne voit pas bien en quoi on peut être acteur en mathématiques ou en sciences par exemple.
- ...

Voici encore d'autres questions possibles : Quels sont les résultats de l'apprentissage ? » « L'élève – ou le groupe - ose-t-il transférer davantage ? » « Le fait-il mieux ? Le fait-il dans des situations nouvelles ? Quel profil temporaire peut-on dresser de l'élève ou du groupe-classe ? Que faire pour progresser ?

## Étape 9. Développer une métacognition

Même si, tout au long de la démarche, l'enseignant est soucieux de faire raconter aux élèves ce qu'ils font, comment ils le font, d'identifier explicitement les étapes de la démarche, etc., il est intéressant de faire un temps d'arrêt pour :

---

<sup>44</sup> Des exercices sont proposés dans les points 3 et 5.

<sup>45</sup> A chacun de ces critères, on peut rattacher des indicateurs (et leur contraire) qui permettent d'observer si l'élève exerce ou non la compétence.

- repérer, avec les jeunes, le chemin parcouru depuis les représentations spontanées de la compétence jusqu'aux applications dans différents contextes ;
- faire prendre conscience aux jeunes de la pertinence, de la qualité et de la transférabilité de la démarche ;
- faire prendre conscience aux élèves que cette démarche se fonde sur une contextualisation suivie d'une décontextualisation et enfin d'une recontextualisation du savoir par les élèves eux-mêmes ;
- faire prendre conscience aux jeunes que la sphère de l'affectif<sup>46</sup> colore sans cesse la façon avec laquelle on appréhende la vie au sein d'une école ou d'une collectivité et donc, forcément, influence toute prise de décision, toute action ou tout comportement ;
- faire prendre conscience aux jeunes que la dynamique d'un groupe peut conférer à ce dernier une compétence particulière.

Voici encore d'autres questions possibles : Qu'avons-nous appris, par quelle méthode, et comment ? Notre méthode a-t-elle été efficace ? Est-elle transférable ? La métacognition peut se faire à toutes les étapes de l'exercice.

## Étape 10. Certifier

Dans ce cas-ci, la certification se fait principalement au travers des différentes disciplines. Il semble difficile, en effet, de pénaliser l'élève s'il a bien réussi dans les disciplines mais qu'il n'a pas participé à la vie du groupe ou de l'école. Néanmoins, un conseil de classe peut se prononcer, de manière informative, sur le profil d'un élève ou d'un groupe-classe.

Les enseignants sont mis en situation d'utiliser des critères et de sélectionner des indicateurs qui dépendent de la situation rencontrée. Ceux-ci permettront de juger, face à des demandes sociales extérieures, de l'acquisition ou non de la compétence par l'élève.

Pour conclure, cette compétence nous semble essentielle à la construction identitaire de l'élève. Elle peut aussi engager d'autres acteurs (les enseignants, la direction, les éducateurs, les parents...), dans un processus de dialogue et/ou de négociation pour créer un nouveau souffle, de nouveaux projets, de nouveaux accords, etc. au sein d'une collectivité.

## 3. Séquence didactique

Voici un module destiné à des élèves de 4ème année du secondaire général. L'objectif est de préciser, avec les élèves, la compétence « être acteur à l'école » afin qu'ils comprennent mieux de quoi il s'agit et qu'ils puissent utiliser la compétence dans diverses situations tant scolaires que de la vie quotidienne. La durée est estimée à 3 périodes. Il s'agit, à notre avis, d'une séquence intéressante à développer par un titulaire de classe<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> L'affectif du for « individuel » ( ce que l'on ressent au fond de soi ...) et « collectif » ( valeurs transmises par la société, par exemple).

<sup>47</sup> Voir aussi Prignon P., *Etre professeur dans un Collège jésuite, Quels profils dessine la spiritualité ignatienne*, in Cahiers Pédagogiques n°17, Centre Interfaces, Namur, juin 2005.

## Mise en projet

Il s'agit de présenter une séquence d'apprentissage de la compétence «être acteur à l'école » et d'expliquer aux élèves les finalités ainsi que le contexte (entre autres la durée) de cet apprentissage.

Dans le cadre scolaire, il est intéressant de commencer par un exercice qui met les élèves en appétit. Cet exercice, s'il présente un intérêt ludique, pique leur curiosité et les plonge d'emblée dans une situation où la compétence visée est exercée. Notre expérience de terrain nous a montré à quel point commencer la séquence par un exercice qui cadre la démarche, permet aux jeunes d'appréhender les situations en rapport avec la compétence et les positionne dès le départ comme acteur de l'apprentissage. Cette remarque vaut d'ailleurs pour toute situation d'apprentissage même disciplinaire.

L'exercice proposé est un jeu de rôles. Le contexte du jeu est le suivant : deux élèves trouvent que le cours d'histoire ne se passe pas bien. Il y a trop de bruit en classe, le cours est passablement endormant et plus de la moitié des élèves est en échec à l'interro. Ils décident d'y réfléchir...

Les autres élèves sont invités à suivre le jeu en sachant qu'ils devront exprimer après ce qu'ils ont appris, ce qui semblait difficile, ce qui semblait facile, s'ils sont contents de la discussion entre les élèves, ce qu'ils auraient changé, etc.

Après l'exercice qui dure quelques minutes, on demande d'abord aux deux protagonistes de s'exprimer, ensuite, c'est le tour des autres. Voici ce qui peut être évoqué : il faut faire attention de ne pas vexer le prof ; les élèves qui jouaient avaient l'air motivé ; il faut du courage pour vouloir améliorer un cours et affronter un prof ; moi, je m'en moquerais ; j'aurais peur d'être jugé par les autres ; les élèves manquaient d'organisation ; ils faisaient preuve d'imagination...

Le tout est noté au tableau. L'enseignant montre que la classe est entrée dans le vif du sujet, à savoir que signifie «être acteur à l'école ? ».

## Raconter des expériences

Les élèves vont se rappeler en silence et chacun pour soi, une situation vécue où ils ont été acteurs à l'école ou au contraire, où ils trouvent qu'ils ont raté l'occasion de faire bouger quelque chose pour eux ou pour l'école en général. L'objectif est de se donner une première représentation de la compétence au travers d'expériences.

En petits groupes (dans lequel les élèves auront choisi un porte-parole), chacun raconte son histoire ... et explique brièvement pourquoi. Ensuite le porte-parole raconte, devant tout le monde l'histoire choisie par le groupe en expliquant en quoi la compétence est en jeu.

L'enseignant classe les situations racontées, par exemple, en situations individuelles, collectives, disciplinaires, liées à la vie de la classe ou de l'école, etc. Nous appellerons cela des « familles de situations ».

## Tenter une première définition

Suite au jeu de rôle et aux récits d'expériences, les élèves sont invités à se prononcer sur ce que c'est, pour eux, être acteur à l'école. L'enseignant note au tableau, ou sur une feuille qu'on gardera, les essais de définition.

## Identifier des situations où la compétence est en jeu

Dans cette étape, les élèves pensent, chacun pour soi pendant quelques minutes, à d'autres situations (et ils les écrivent éventuellement) où la compétence est en jeu et pourquoi elle est sollicitée.

Ensuite, l'enseignant invite les élèves à compléter la liste des situations concernées par la compétence en ayant soin de diversifier les champs d'application en en proposant de nouveaux si nécessaire (voir l'étape 3 de la conceptualisation de la compétence). C'est ainsi que la situation « quand on est en classe, on peut vivre le cours activement » est intéressante à identifier ... ou encore « quand on fait ses préparations, on est acteur à l'école », etc. Il est aussi intéressant d'identifier toute la dimension affective liée à cette compétence. Par exemple, lors du jeu de rôle, des élèves ont dit : « j'aurais peur d'être jugé par les autres ».

Comme exercice en petits groupes, l'enseignant demande d'identifier deux nouvelles situations en rapport avec les champs d'application suivants et de raconter rapidement en quoi la compétence est en jeu :

- Deux situations dans le champ individuel en rapport avec le travail scolaire
- Deux situations dans le champ collectif en rapport avec les maths
- Deux situations dans le champ collectif en rapport avec la vie de la classe ou de l'école
- Deux situations dans le champ individuel où l'affectif peut être un frein à l'utilisation de la compétence
- Deux situations dans le champ collectif où l'affectif peut être un frein à l'utilisation de la compétence
- Deux situations dans le champ individuel en dehors de l'école
- Deux situations dans le champ collectif en dehors de l'école.

La mise en commun se fait dans la perspective de faire évoluer les premières définitions en une définition négociée en groupe. L'enseignant essaie, avec l'aide des élèves, d'extraire, à partir des situations évoquées, des éléments qui pourraient caractériser la compétence et les note au tableau.

## Définir la compétence

Par l'identification des familles de situations, les élèves sont alors capables de négocier une définition de la compétence visée puis de la confronter, d'une part aux représentations de départ, d'autre part à celle que les enseignants avaient eux-mêmes construite précédemment (voir étape 5 de la conceptualisation de la compétence).

## Transférer la compétence

Pour s'exercer, les élèves sont amenés à trouver, en petits groupes, des événements (indicateurs) qui concrétisent les caractéristiques de la compétence dans les deux situations suivantes :

- Comment je négocie mon cours de sciences
- Comment je mets sur pied un concert rock dans le cadre de la fancy-fair de l'école.

Voici ce que cela peut donner à propos de *Comment je négocie mon cours de sciences* :

Attributs (caractéristiques)	Comment je négocie mon cours de sciences
Etre en ordre du point de vue pratique	J'ai mon matériel (tableau de Mendeleïev, calculatrice, un crayon bien taillé, des feuilles quadrillées...) J'ai le syllabus ou le livre demandé Mon journal de classe est en ordre et j'ai fait mes préparations Lors des manipulations, je respecte le matériel et les consignes de sécurité J'ai mon référent ...
Fournir un travail de qualité	Je comprends le vocabulaire scientifique et je le connais J'écoute au cours pour : comprendre les concepts étudiés ; pour annoter le syllabus ou pour identifier ce qui est vu dans le livre ; pour noter des exemples et des contre-exemples ; pour poser des questions éventuelles... Je mémorise la matière Lors des laboratoires, je réalise l'expérience avec soin et je teste la plausibilité des résultats ...
Faire des liens, transférer	Je fais des liens entre ce qu'on apprend et des situations que je vis à la maison Je suis l'actualité ou la presse vulgarisée pour faire des liens avec le cours et poser des questions au prof Je fais des liens entre les cours de sciences et les autres Je peux utiliser les concepts théoriques dans des exercices ou des applications Je comprends les tenants et aboutissants d'un débat de société lié aux technologies ...
S'autoévaluer, ajuster son travail	Quand je reçois une interro, je la corrige et je me donne des objectifs pour m'améliorer



	<p>Je cherche mes points forts et mes points faibles</p> <p>Je questionne mon prof pour pouvoir m'améliorer</p> <p>Je teste mes compétences en dehors de l'école, avec des amis ou la famille par exemple</p> <p>...</p>
Prendre conscience des contraintes et des plaisirs	<p>Malgré l'aspect rigoureux des sciences, je prends conscience que c'est important pour comprendre des enjeux actuels de notre société technologique</p> <p>Les sciences, c'est intéressant parce que ça permet de comprendre plein de choses</p> <p>C'est amusant quand on fait des manipulations</p> <p>C'est intéressant quand on visite une entreprise high-tech</p> <p>Je dois être prêt pour les échéances des devoirs et interrogos</p> <p>...</p>
Participer à la vie collective dans l'école et en dehors	<p>J'organise des séances d'exercices car c'est plus facile et plus stimulant à plusieurs</p> <p>Je fais partie d'un club d'astronomes amateurs et j'en parle à l'école</p> <p>Je monte des panneaux explicatifs et je participe à la journée portes ouvertes</p> <p>Je partage ma passion pour les sciences</p> <p>...</p>

Voici ce que cela peut donner à propos de *Comment je mets sur pied un concert* :

<b>Caractéristiques (attributs)</b>	<b>Comment je mets sur pied un concert</b>
Etre en ordre du point de vue pratique	<p>Les contacts sont pris et tout le monde sait à quoi il s'engage</p> <p>Si un contrat a été signé avec un loueur de matériel par exemple, je le prend avec moi pour ne pas me faire rouler</p> <p>Le matériel est prêt et en bon état</p> <p>La salle est prévue pour accueillir les joueurs et le matériel</p> <p>J'ai fait de la pub dans le feuillet de la fancy-fair</p> <p>...</p>
Fournir un travail de qualité	<p>Le groupe répète les morceaux qu'il va jouer</p> <p>Les morceaux sont choisis pour plaire suffisamment au public de la fancy-fair</p> <p>Un budget a été établi très sérieusement avec les responsables</p>

	...
Faire des liens, transférer	Faire des liens entre cette expérience d'organisation d'événement et la vie quotidienne Faire des liens entre cette expérience et d'autres situations d'organisation d'événements Réinvestir ses connaissances, ses aptitudes.
S'autoévaluer, ajuster son travail	Quand on répète, on essaie de voir ce qui va et ce qui ne va pas et d'ajuster On fait venir des gens extérieurs aux répétitions pour qu'ils nous donnent un avis On réalise le bilan financier du spectacle, ...
Prendre conscience des contraintes et des plaisirs	On a du plaisir de jouer ensemble pour l'école Je trouve ça chouette que l'école s'intéresse à ça J'ai le trac parce qu'il y aura beaucoup de monde, il faut que ce soit bien Untel est toujours en retard, je passerai le chercher pour être sûr qu'il soit à temps Il faut remplacer au pied levé untel qui s'est désisté et ce n'est pas facile Prévoir l'imprévisible Faire face à l'imprévu <sup>48</sup> ... ...
Participer à la vie collective dans l'école et en dehors	En montant ce concert, on montrera aux copains ce qu'on sait faire On pourra peut-être faire pareil au souper de classe Le concert mettra de l'ambiance dans l'école On montrera que notre école est chouette Faire aller les bénéfiques au fond social de l'école ... ...

La mise en commun se fait en insistant sur l'identification des indicateurs qui sont indispensables pour savoir si la compétence est bien mise en œuvre ou pas.

## Evaluer la compétence

La séquence se termine sur l'engagement des élèves à «être acteur à l'école» dans une situation particulière. Par exemple, tels élèves se chargent d'aider les absents à remettre les cours en ordre. A cet effet, l'enseignant demande à chaque jeune de rédiger une page sur la situation sélectionnée et d'identifier des indicateurs qui lui permettront, à lui et à l'enseignant, d'évaluer l'acquisition de la compétence.

<sup>48</sup> Cet indicateur fait référence à la compétence « faire face à une difficulté ».

Dans ce cas, l'évaluation est postposée et un dialogue pédagogique pourra s'engager entre l'enseignant et les élèves sur base des résultats liés à cet engagement.

#### **4. Commentaires et récits**

On le voit, être acteur à l'école ne revêt pas un aspect purement pédagogique ou scolaire. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre, même activement, des compétences disciplinaires. Il s'agit aussi, du côté des élèves, de se forger une identité, de construire son projet de vie et de trouver sa place dans la société au sein d'une école où il fait bon vivre. Du côté des enseignants, l'enjeu est aussi dans la satisfaction professionnelle et l'énergie à déployer dans des projets qui dynamisent une école et favorisent l'intégration de tous, y compris des élèves qui entrent moins spontanément dans un cadre scolaire plus rigide.

Dans cette perspective, il est important que les situations évoquées soient suffisamment riches et diversifiées pour identifier des attributs auxquels on n'aurait pas pensé au départ. C'est là le rôle plus transmissif de l'enseignant. Il ne s'agit pas de laisser croire aux élèves qu'ils peuvent construire des savoirs seulement en racontant des expériences ou des situations. Il est question de les guider dans l'acquisition d'une compétence qui revêt de multiples aspects et de leur faire parcourir un chemin déjà balisé par les enseignants.

Le lien entre la compétence annoncée « être acteur à l'école » et la vie de tous les jours semble un peu paradoxal. Néanmoins, on a tout à gagner à faire des analogies entre des situations scolaires et des situations de vie quotidienne. En effet, être acteur à l'école permet d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui seront transférables tant dans la sphère professionnelle, où l'on demande bien souvent de prendre des initiatives à bon escient, que dans la sphère privée où l'on est sans cesse amené à aller de l'avant.

#### **5. Exercices**

##### **Exercice 1 : un exercice de réécriture sur le thème de l'orientation**

###### **Mise en projet**

Il s'agit de repérer, dans le texte de presse ci-dessous, les caractéristiques de la compétence, ce qui fait qu'un élève peut être acteur ou non à l'école.

Ensuite, on demande aux élèves de réécrire ce texte avec une vision plus active et plus positive de l'orientation.

Durée : 1 heure

Compétence exercée : transférer la compétence « être acteur à l'école » dans une situation nouvelle.

*« S'orienter dans l'école »*

*Parler d'orientation dans l'école renvoie aux opportunités que le système éducatif offre au jeune de choisir parmi les options de cours ou les filières de formation celles qui apparaissent en accord avec ses capacités ou ses projets d'avenir. Nous savons que ce choix se réalise trop souvent « négativement » ou par « relégation ». Un parcours de formation est entamé ou prolongé à défaut, pour le jeune, de se maintenir dans un niveau soi-disant plus « prestigieux » de formation, ou d'arriver à se donner une direction raisonnée et motivée d'apprentissage. Pour quantité de jeunes, c'est un facteur de désintérêt pour les études, un prétexte de méfiance et de désenchantement vis-à-vis de l'école ; pour les familles, une source d'inquiétude quant à l'avenir de leurs enfants ; pour les enseignants, un frein à leur enthousiasme, une souffrance qui pèse sur leur vision du métier d'enseigner.*

Edouard Desmed, Président de la Ligue des familles

Extrait de :

Source : Ligueur n° 17 - 27/04/05

## **Exercice 2 : raconter des expériences**

Les élèves vont se rappeler en silence et chacun pour soi, une situation vécue où le groupe-classe a été acteur à l'école ou au contraire, où ils trouvent que le groupe-classe a raté l'occasion de faire bouger quelque chose pour eux ou pour l'école en général. En petits groupes (dans lequel les élèves auront choisi un porte-parole), chacun raconte son histoire ... et explique brièvement pourquoi. Ensuite le porte-parole raconte, devant tout le monde l'histoire choisie par le groupe en expliquant en quoi les attributs de la compétence sont en jeu.

## **Exercice 3 : transférer la compétence dans une situation nouvelle**

Faire trouver des indicateurs de la compétence dans une situation telle que l'organisation de la fête des rhétos, l'accueil d'une classe en échange linguistique, la visite d'une exposition artistique, la participation aux journées portes ouvertes de l'école...