

**Deuxième partie. A la recherche de quelques compétences
négligées..**

Chapitre I. Une technique pour libérer en nous la part de rêves ou éviter de s'enfermer dans des problèmes à résoudre

Pourquoi enseigner cette compétence

Face à une situation problématique: au moins deux attitudes possibles. On peut caricaturer la première comme une approche purement rationnelle : il y a un problème à résoudre, il faut le résoudre. Et la deuxième intègre les sentiments et les aspirations du groupe ou des individus. La première approche génère souvent lassitude ou dégoût: finalement, on ne fait que résoudre des problèmes alors qu'on aspirait à une situation meilleure. On sait, en effet, combien peut être démobilisante une démarche où on a toujours l'impression d'être enfermé dans des problèmes. Autrement dit, on est tellement pris par la chasse aux alligators qu'on oublie qu'on était venu pour assécher le marais.

L'autre attitude invite à rester sans cesse en contact avec les idéaux, ou même les utopies, qui nous font marcher. Elle donne une importance aux sentiments que refuse la première attitude. La compétence qu'on présente ici est centrée sur cette capacité d'unir raison et cœur en sachant que «le cœur a ses raisons que la raison ne connaît pas». C'est ainsi que, lorsqu'il s'agit d'organiser quelque chose, la pure technicité doit être complétée par de l'enthousiasme, des sentiments et surtout du sens. Il s'agit donc de rendre des individus, ou des équipes, compétentes dans une telle pratique. Nous utilisons à cet effet une méthode (parmi d'autres possibles) qui part des aspirations pour rejoindre les rêves des visionnaires, les facultés de synthèse des organisateurs, le sens pratique des pragmatiques et la sensibilité des affectifs.

Il devient alors possible de conceptualiser des buts et des objectifs suivis de programmes d'action. Enfin, on peut évaluer le résultat obtenu non pas seulement par confrontation avec des problèmes mais aussi avec ce que l'on éprouve globalement.

Des situations où cette compétence est en jeu

Un groupe de jeunes gagne 1000 euros à un concours et ils sont divisés sur ce qu'ils vont en faire

Un club de basket s'est fait battre plusieurs semaines de suite et l'entraîneur est mis en cause

Un élève cherche dans quelle voie, ou quel métier, s'orienter

Une classe passe par une phase de découragement

Le Conseil d'administration d'une entreprise est menacé par une grève

Quand il y a une situation où le devoir et les aspirations sont en conflit

Face à une situation, on est habité par des rêves contradictoires

Face à un événement heureux ou malheureux

Plusieurs élèves sont dégoûtés des mathématiques (la géographie, les dissertations, ...).

Etc.

1. Présentation de la compétence

A. Un objectif éducatif : Dépasser la chasse aux problèmes et apprendre à libérer en nous la « part qui rêve »¹³.

La compétence que nous allons aborder est, plus que les autres, exclue de notre système scolaire. En effet, une des caractéristiques de nos sociétés industrielles est la séparation de l'émotionnel et du rationnel : on laisse l'affectif à la porte de l'usine et de l'école. Pourtant, dans la vie, ils sont liés. En effet, certains individus (et même certains groupes) ont, plus que d'autres, l'art d'allier le rationnel et l'affectif, de sorte que l'on aime travailler et vivre avec eux. Au contraire, certaines façons de travailler dessèchent et parfois stérilisent. Pour arriver à travailler et à vivre en articulant le cœur et l'esprit, il faut user de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Pour cette raison il nous paraît légitime et utile de considérer cette manière de fonctionner comme une compétence...

Les limites d'une rationalité réduite au « problem-fixing » (solutions purement techniques, séparées de l'affectif):

- X a fait partie d'un groupe qui accueille des sans-logis. Les objectifs sont passionnants, mais on rencontre des problèmes d'organisation dans l'équipe. On essaye d'en discuter. Mais les problèmes n'en finissent pas. Finalement c'est trop ennuyeux et le groupe se dissout, laissant tomber un travail qu'on trouvait pourtant intéressant. De groupe d'accueil de sans logis, on était devenu un groupe se focalisant sur ses propres problèmes. On n'a pas pu retrouver l'enthousiasme des débuts. Même après avoir fait venir un animateur de groupe pour résoudre les problèmes...
- Y étudie le latin et, au début, il est passionné par la culture nouvelle et le nouveau professeur qu'il rencontre. Mais bientôt, l'étude du latin avec un enseignant « emballant » fait place à la solution de problèmes relatifs à l'ablatif et au subjonctif. Y est dégoûté et abandonne le latin.
- Z est la compagne de Z'. Ils ont des difficultés à résoudre leurs « problèmes ». Ils passent tant de temps et d'énergie à cela qu'ils oublient qu'ils sont ensemble parce qu'ils communient à un même idéal.

Dans chacun de ces cas, on perçoit une difficulté à bien articuler le cœur et l'esprit. Les problèmes prennent le dessus au point d'en faire oublier les buts et les objectifs que l'on s'était donnés. Dit autrement : on était tellement occupé à chasser les alligators qu'on avait oublié qu'on était venu pour assécher le marais...

Il arrive souvent qu'un individu ou un groupe (une famille, une classe, un club de jeunes, une patrouille scoute, une équipe professionnelle, etc.) soit conscient d'un problème, sans arriver à y faire face ou en y faisant face de manière pénible et débilitante. Ce n'est pas faute d'analyser ce qui se passe, ni de se donner des objectifs, ni de faire des efforts. Mais tout cela semble épuisant et ennuyeux car on est forcé d'être rationnel et précis au point de se sentir écrasé par cette précision. On devient esclave de ce qu'on doit faire. On n'a pas l'impression de respirer et de vivre. Et souvent, cela se termine par un échec de l'individu ou du groupe en question. Tel est certainement le vécu de pas mal d'élèves, d'enseignants, de classes, d'écoles, etc. Il témoigne de la difficulté de joindre rationalité et enthousiasme.

¹³ Les techniques d'exploration de rêves conscients furent développées par le Management Design Incorporated, aux USA. Nous les avons utilisées en Français dans un module du centre Interfaces : Module n°3. Explorer ses aspirations profondes.

Quand la vie d'un individu ou l'histoire d'un groupe tend à se réduire à résoudre des problèmes, l'apathie et le découragement ne sont plus loin. C'est face à cette situation que nous proposons une méthode – une parmi d'autres - qui, plutôt que d'essayer de résoudre tous les problèmes les uns après les autres, vise plutôt à mobiliser la force de l'imaginaire pour construire une perspective d'avenir. Elle suppose notamment que « résoudre un problème dans la vie », c'est un moyen visant un but, et non une fin en soi.

Exercice pour éprouver les limites de l'approche « problem-fixing »

Quelques élèves peuvent exprimer dans un mini-récit comment ils ont déjà eu le sentiment d'un tel épuisement lorsqu'un groupe allait d'un problème à un autre. Ensuite, ils raconteront une expérience inverse : une situation dans laquelle ils se sont sentis portés par leur enthousiasme, leur vision, leur maîtrise et leur efficacité pratique. L'enseignant (ou l'animateur) commencera, si nécessaire, par donner un exemple qui montre aux élèves ce qu'on leur veut.

B. Une réponse : La méthode des rêves et cauchemars.

Nous proposons ici une approche visant à éviter la stérilité que nous venons de repérer. Elle s'inspire d'une méthode développée par le MDI (Management Design Incorporated) pour des NPO (Non-profit Organisation) américaines. Elle se veut une approche positive (« life-giving ») allant au-delà d'une résolution de problèmes uniquement. Elle se base sur la possibilité d'un groupe de faire affleurer ses aspirations sans pour cela toucher aux défenses psychologiques des participants (il ne s'agit donc pas de jouer à l'apprenti sorcier ou au thérapeute). Elle épaulé également toute personne soucieuse de faire état de ses ressentis pour faire face aux situations problématiques de tous ordres.

Ce module n'entend nullement présenter LA méthode pour articuler le cœur et la raison. Celle qu'il propose se caractérise par une mobilisation de l'imaginaire pour mieux saisir ce qui nous tient à cœur. Elle est centrée sur l'enthousiasme, l'énergie et les possibilités de coopération qui nous habitent quand nous sommes mobilisés par un projet et que celui-ci nous fait vibrer. Elle propose une démarche pour rassembler un groupe ou une communauté autour d'une vision.

La démarche suggérée part des rêves et cauchemars qui nous habitent quand nous sommes éveillés. Elle nous amène à mettre en scène notre situation, de façon à pouvoir conceptualiser et verbaliser nos buts et nos objectifs, à décider de nos priorités, en vue de construire des programmes d'action et de les évaluer.

Dans ce contexte nous parlerons de rêves éveillés lorsque nous imaginons un récit, des symboles ou une image qui nous vient à l'esprit face à une situation. Quand par exemple, il est question de la religion Maya, toute une série d'images du Guatemala me viennent à l'esprit. Ce sont ce que nous appellerons des rêves éveillés.

Le voyage dans l'imaginaire : tours de rêves et de cauchemars.

Comme point de départ de cette méthode, on souligne qu'une rêverie présuppose et révèle une façon de voir le monde. Il dit quelque chose des craintes et des idéaux qui nous habitent. L'approche proposée ici est basée sur un « voyage imaginaire » (dream-trip) qui fait affleurer des images qui habitent nos pensées et nos projets. Ce périple permet de partager les rêves et les cauchemars qui sous-tendent l'histoire possible d'une personne ou d'un groupe.

Cette perspective considère les personnes humaines comme des êtres animés de rêves profonds, d'idéaux, d'espoirs, ... de craintes et d'angoisses aussi. Elle met en évidence que les gens ne se voient pas sur terre uniquement pour résoudre des problèmes techniques en bons technocrates (même si cela peut être passionnant et si, quand on a renforcé notre identité en assumant nos rêves, on peut aimer résoudre des problèmes et se sentir vivre en le faisant). La méthode que nous allons développer ici est basée sur ce lien entre la vision rêvée et la participation à la construction de l'histoire.

Lorsqu'il s'agit de rêver, certains tempéraments se sentent à l'aise : c'est le cas de ceux dont l'imagination déborde. S'il s'agit, par exemple, d'envisager un voyage, ils penseront à une multitude de lieux qui les font rêver...Cependant, les rêves dont on parle dans le « dream-trip » ne sont pas de l'imagination débordante, sans aucun critère. C'est face à une situation précise que l'on se met à rêver. L'animateur rappellera donc cet objectif de manière à éviter une trop grande généralité. De plus, il peut être utile de faire remarquer aux élèves (ou aux adultes qui suivent une formation) qu'on ne demande pas leurs rêves ou cauchemars intimes, mais ce qui leur vient à l'esprit et à leur imagination face à un objectif précis ou à une question bien ciblée. Par exemple, rêver face à un choix d'études, cela implique qu'on exprime des rêves assez précis. Ce pourrait être, dans cet exemple, le cauchemar d'une petite chambre éclairée par une petite lampe, avec des gros bouquins à connaître par coeur tandis que les amis jouent au football... Il importe aussi de faire prendre conscience qu'un cauchemar ou un rêve ne se réalisera pas nécessairement. Au contraire, exprimer un cauchemar peut être une incitation à l'empêcher de devenir réalité. Dans l'exemple évoqué, ce cauchemar peut conduire à se donner comme but de vivre de façon équilibrée.

Un rêve éveillé n'est pas une façon de raisonner, ni de prévoir, ni d'analyser mais l'expression d'images et de sentiments qui nous habitent et qui peuvent nous faire mieux comprendre où nous nous situons dans notre société, nos relations et toute notre existence... Pour rendre cette notion plus vivante, un animateur peut proposer d'abord à la classe de prendre conscience des images qui montent en nous quand on pense au mot « vacances », ou quand on pense au terme « camp de concentration ».

A l'évocation du mot «vacances », on peut s'attendre à voir pointer des images de plages, de montagnes, de musées, etc. Souvent les participants ont envie d'expliquer pourquoi ils ont un tel rêve. L'animateur a comme mission de les aider à ne pas trop le faire, mais à laisser vivre les images de rêves en eux et à les partager.

Un rêve n'est ni vrai ni faux, ni éthique ni immoral, ni bon ni mauvais... il existe tout simplement. Pourtant un rêve ne vient pas sans raison : on rêve quelque chose parce que cela renvoie à ce que nous vivons. Les rêves renvoient à des aspirations, des sentiments et des contextes perçus comme des problématiques ou comme des délivrances¹⁴. Ils passent en nous. Le même événement peut déclencher des rêves contraires d'une personne à l'autre. Ainsi, pour certains, le mot «vacances » déclenchera pour certains des images pleines de joie et de soleil, tandis que d'autres y verront de mornes ennuis.

¹⁴ Il importe de faire la distinction entre la découverte d'une situation problématique et l'explicitation d'un problème à résoudre. Ainsi, une tension dans un groupe peut être une situation problématique que l'on peut aborder sans la voir comme un problème à résoudre. La résolution de problèmes en effet implique une structuration d'une situation en un ou des problèmes, ce qui implique une réduction. Alors, on se place dans un cadre rationnel, mettant en jeu toute la force et toutes les limites de la raison. Lorsqu'un groupe vit des tensions, les réduire à des problèmes à résoudre est finalement plutôt desséchant et épuisant. Tandis que l'approche du « tour de rêves » cherche moins à résoudre des problèmes qu'à rejoindre les lieux où nous trouvons du sens à la vie et les problèmes sont souvent dépassés par une nouvelle manière de structurer la situation.

Pour ce qui est en jeu ici, supposons une classe qui, par exemple, vient d'avoir une « interro ». Pour mieux faire saisir les sentiments qui habitent le groupe on peut lui proposer un « tour de rêves ». On pourrait lancer l'aventure en demandant aux élèves de raconter le « rêve éveillé » et/ou les « cauchemars éveillés » qui les habitent suite à l'interro.

L'intérêt d'un tel exercice vient de ce que, dans notre culture industrielle, nous sommes souvent peu habitués à écouter notre imaginaire. Nous ne laissons pas le rêve vivre sans être discuté, et passons trop vite aux discussions et aux jugements cognitifs ou éthiques. Les élèves auront d'ailleurs souvent tendance à affirmer des choses à propos de l'interro plutôt que de raconter des rêves éveillés. Si le rêve de l'un est leur cauchemar, ils ont tendance à répliquer : « Pas d'accord... », plutôt que de raconter un rêve opposé. Pourtant, il est utile de distinguer rêve et jugement. Ainsi : « l'interro était difficile et ne tenait pas compte qu'on avait d'autres choses à faire... » est une affirmation et non un rêve. Tandis que faire un récit dans lequel on se trouve tout seul étouffant sous un amas de livres qu'un sadique déverse, c'est raconter un rêve.

Les premiers rêves peuvent être lancés par l'animateur qui expliquera avec des exemples ce qu'est la capacité d'exprimer les rêves qui nous travaillent. Pour lancer l'échange, il peut dire « Ce serait un chouette rêve si... » ou : « Ce serait un cauchemar si... ». Les récits de rêve éviteront d'entrer dans trop de détails : c'est surtout une évocation que l'on cherche, pas un long discours, mais plus que deux mots.... Par exemple : « Ce serait un cauchemar si tous les élèves avaient zéro à cette interro » ; ou : « Ce serait un cauchemar si toutes les filles faisaient un meilleur résultat que tous les garçons... », ou : « Ce serait un beau rêve si chaque élève se présentait à une interro sans appréhension... », etc. Un rêve n'est ni vrai ni faux, Dans l'exemple ci-dessus, le premier rêve indique un contexte où l'interro engendre une crainte ou une défiance de soi. Le second révèle une culture où les rôles féminins et masculins sont en compétition. Et ainsi de suite.

Autre exemple : lors d'un exercice de « rêve éveillé », à l'évocation du mot « vacances », quelqu'un dans une classe pourrait s'imaginer sur une plage de Floride, avec un magnifique surf et de nombreux jeunes, tout joyeux, autour. Un autre se verrait dans une cave, buvant de la bière et discutant avec des amis. Ou – rêve/cauchemar - quelqu'un s'imaginerait isolé dans une foule qui s'amuse, alors qu'il a de la tristesse au cœur, etc. Un troisième pourrait se rêver mangeant avidement un morceau de pain ou une pizza, etc. On peut ainsi « rêver » jusqu'à saturation. Et ces rêves et cauchemars révèlent des aspects de notre existence, même quand ils paraissent étranges ou peu vraisemblables.

D'ailleurs, un tour des rêves dans un groupe peut mettre en jeu des sentiments contraires. Par exemple, lors d'une prise de décision au sujet d'un voyage scolaire, un élève peut avoir comme cauchemar une journée pluvieuse où l'on est obligé de visiter des musées alors que le rêve positif d'un autre jaillit de l'émerveillement devant une œuvre de Van Gogh. Les deux rêves – contraires - peuvent coexister sans provoquer la tension qui surgirait de suite dans le groupe si l'un disait qu'il veut visiter des musées et l'autre que les musées l'ennuient totalement.

Ecouter les rêves de chacun et exprimer les siens permet de mieux communiquer sans provoquer des conflits inutiles mais sans les attiser non plus¹⁵.

¹⁵ Précisons que le nombre accru d'élèves dans les classes ne permet pas toujours d'écouter chacun des élèves. Pour que personne ne se sente lésé, on pourrait imaginer un premier partage en sous-groupes et ensuite les membres de ce dernier choisiraient un rêve qu'ils rapporteraient à la classe. Cependant, il faut savoir qu'il n'est

Enfin, l'animateur rappellera à la classe qu'un rêve ne peut être appréhendé comme vrai ou faux, bon ou mauvais, mais qu'il existe, tout simplement.

Pour favoriser le partage des rêves, l'animateur reflètera (c'est-à-dire reprendra oralement), de manière résumée, le contenu de chacun des rêves exprimés, ainsi que l'affect qui l'accompagne. Il les consignera sur un tableau ou un poster. La fonction de ce reflet est double. D'abord il permet d'indiquer à la personne qui a communiqué son rêve qu'elle a été entendue et que sa parole a été prise au sérieux. Ensuite, surtout lorsque la question soulevée est chargée d'émotions et/ou de passions, la reprise du contenu du rêve, avec une intensité affective réelle mais moindre, est à la fois pacifiante et produit de l'énergie. Ainsi, si un élève dit avec beaucoup d'agressivité : « J'ai rêvé que le prof voulait nous piéger avec son interro » ; l'animateur reprendra en disant quelque chose comme « X a rêvé que l'interro était un piège » Cette démarche plutôt que d'opposer une affirmation à sa contradictoire minimise l'intimidation, voire l'agressivité car la personne qui parle est reconnue. Dans un rêve, on ne prétend pas affirmer une vérité, on parle de ce qui nous habite... L'ensemble des rêves peut exprimer bien des sentiments – parfois contraires – qui habitent la classe.¹⁶

Rêver pour aboutir à des buts, des objectifs et des programmes.

L'objectif n'est pas de rêver. Les rêves renvoient généralement à des situations dans lesquelles il y a des manques. Ainsi, rêver d'un ciel bien ensoleillé peut être le signe d'une situation où la pluie domine. Les rêves éveillés dont nous parlons sont même parfois liés à des aspirations dont on n'était pas explicitement conscient. Pourtant il ne s'agit nullement de prendre ici une orientation psychanalytique : les rêves dont nous parlons sont des rêves orientés par le contexte vécu.

Ainsi, les rêves éveillés peuvent révéler le sens d'une situation dans laquelle on se trouve. Par exemple, en réfléchissant, le groupe qui a rêvé de la plage de Floride pourrait interpréter cela comme un souhait ou un besoin de détente. Quant au cauchemar de la solitude ressentie dans une foule qui s'amuse, on peut supposer une situation qui isole et empêche, pour une raison ou une autre, de participer à la joie éprouvée par un groupe. Les rêves éveillés conduisent à reconnaître une série de dimensions de la situation qui a induit ces rêves.

Il s'agira donc de réfléchir à ces rêves et de voir ce qu'ils impliquent. Il n'y a, dans les rêves, aucune limite ni principe de contradiction. Ils nous habitent et peuvent nous révéler notre situation et nos aspirations... La synthèse qui exprime ce que les rêves impliquent permet de dire ce que nous voulons (c'est-à-dire ce que, tout bien réfléchi, nous assumons ; les « rêves », eux, ne faisaient que déployer des possibles pour l'imagination). C'est ainsi qu'on en arrive à se dire : voici les buts et objectifs que nous sommes prêts à poursuivre. On peut d'ailleurs mettre une échelle de priorité dans ces buts et objectifs.

La prise de conscience des implications d'un rêve peut ainsi conduire à percevoir, mieux et de façon non menaçante, la situation dans laquelle on est. Ensuite cela produit une vision de ce qu'on peut envisager pour l'avenir ; on fait ainsi apparaître certains buts que l'on

pas si aisé d'animer un groupe pour les rêves-cauchemars car il faut bien refléter le groupe. Sans quoi, il deviendra presque inévitable qu'on aille vers une discussion du genre « je ne suis pas d'accord avec ton rêve ». Or les rêves, on les écoute, on ne les discute pas.

¹⁶ Il est conseillé de commencer par exprimer les cauchemars car c'est une façon de les apprivoiser.

pourrait poursuivre ou que l'on poursuit déjà¹⁷. Par exemple, si l'on a rêvé, face à son travail, à l'image d'une galère, on peut sans doute, en tirer qu'on vit une situation où l'on est opprimé par son travail. Un but à poursuivre face à ce rêve, pourrait être de rechercher un style de vie plus détendu. Des objectifs précis¹⁸ peuvent alors être envisagés (ne pas travailler le week-end par exemple). Et comme les meilleurs buts et objectifs ne servent à rien s'ils ne débouchent pas sur du concret, il faudra programmer des moyens pour atteindre ces objectifs. Enfin, le bien fondé de la dynamique sera révélé par un sentiment qui évalue les pas que l'on a fait, ce qui permet de statuer que « cela est bon » (à moins que le sentiment ne nous conduise à remettre en question notre démarche).

En résumé.

Cette démarche se développe en quatre phases. Elle commence par le rêve et sa vision (projection) d'un avenir ; elle conduit alors à reconnaître des conditions d'existence qui invitent à se donner des buts puis des objectifs. Ceux-ci seront rencontrés grâce à une programmation accompagnée d'une analyse des moyens à mettre en place pour réaliser les différents objectifs. Les résultats seront évalués dans un processus où le sentiment (dans le sens fort du mot) joue son rôle. Ces quatre « étapes » sont essentielles à l'approche que nous avons empruntée aux théories développées par le MDI. On les y retrouve sous les figures de l'imagination du visionnaire, de la synthèse du penseur, de la programmation de l'esprit pratique et des sentiments des évaluateurs.

Dans une telle démarche, différents types de personnalité¹⁹, et d'attitudes interagiront au fil de ces étapes. Le visionnaire sera plus actif dans la première, tandis que l'intellectuel synthétique entrera fortement en ligne quand il s'agira de repréciser ses buts, objectifs et programmes. Pendant ce temps, le pragmatique songera déjà aux détails pratiques (énervant d'ailleurs un peu le visionnaire, mais diantrement utile tout de même). Puis ce sera le tempérament réflexif, appréciatif et évaluateur qui prendra le devant de la scène. Les quatre types d'approches et de personnalités sont complémentaires lorsqu'il s'agit de décider et d'agir. Nous les avons tous en nous, mais à des degrés différents.

Par exemple, face à un voyage, ceux qui ressentent surtout les événements parleront des souvenirs, d'autres vacances et de ce qu'ils éprouvent face aux propositions des autres. Le « visionnaire » sera prêt à tout envisager et donnera des idées – mais celles-ci ne seront pas toujours réalisables. Le planificateur synthétisant proposera l'un ou l'autre plan réaliste. Et pendant ce temps le pragmatiste fera la révision de la voiture et le plein d'essence...

De même, pour avoir un conseil d'Administration efficace (c'est-à-dire compétent), il importe qu'il contienne l'équivalent de ces quatre approches : un visionnaire, un organisateur, un pragmatique et un évaluateur. Et, a contrario, que se passerait-il si les membres d'un Conseil d'Administration étaient tous des « visionnaires » (quel irréalisme à attendre !), tous des synthétiseurs (quelle machine logique !), tous des pragmatiques (quelle platitude !), tous des évaluateurs (quel regard vers le passé !).

¹⁷ Un but est une représentation d'une situation souhaitée.

¹⁸ On distinguera les buts, qui sont des aspirations plus ouvertes, des objectifs qui, en gros, sont mesurables. Par exemple, une école peut avoir comme but la réduction des inégalités, et comme objectif lié à ce but, une pédagogie qui tienne compte des élèves qui n'ont pas d'aide en famille pour leurs devoirs. Ou encore, pour le même but, on pourrait se donner comme objectif une pédagogie telle que les élèves ne soient pas tentés de prendre des leçons particulières.

¹⁹ Ces types n'existent pas à l'état pur mais ils expriment une classification fort utile.

Avec la diversité des approches, on se trouve devant un cas typique où la compétence n'est pas l'apanage d'une personne mais d'une équipe.

Nous avons exploré l'intuition de la méthode des rêves et cauchemars qui dégage une compétence pour articuler raison et cœur. Cette méthode repose sur la distinction de quatre types d'attitudes complémentaires et elle vise à éviter la réduction de l'existence à des résolutions de problèmes. Nous allons maintenant utiliser la méthode des mini-récits pour conceptualiser cette approche, et par là ouvrir une voie pour se l'approprier. Cela nous conduira à proposer un module transférable pour enseigner une compétence «négligée²⁰» : «pouvoir élaborer un projet d'action qui ne réduise pas la problématique à la résolution de problèmes mais qui donne une place à l'affectif, au rêve et à une pluralité de personnalités».

2. La dimension affective et la démarche des mini-récits : une façon de construire un projet partagé

Le modèle conceptualisé et transférable qui suit a pour but de donner une méthode assez standardisée pour enseigner la compétence «Utiliser la méthode des 'rêves & cauchemars' pour articuler la raison et le cœur». Il doit fonctionner comme une grille de lecture.

La démarche présentée ici est destinée aux enseignants. Pour les élèves, elle doit être adaptée car il ne faut pas vouloir conceptualiser les compétences d'une façon aussi peu transmissive. L'idée est de pourvoir les enseignants d'un outil précis et détaillé.

Nous développerons le modèle selon les étapes suivantes transférables à des compétences non disciplinaires :

²⁰ (N.B. Comme exemple de telles compétences ou capacités oubliées, 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 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.)

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

Au préalable, il sera intéressant de proposer aux élèves un résumé des considérations qui précèdent pour qu'ils puissent prendre conscience du type de chemin qu'on les invite à parcourir. Un exercice de «dream-trip » comme celui indiqué à propos des vacances ou de l'interro trouve sa place ici. Vu que le lien entre l'affectif et le rationnel est bien moins élaboré dans notre société que, par exemple, la compétence « avoir l'esprit critique », cette phase introductive sera plus élaborée ici que pour d'autres compétences. Contrairement, en effet, aux compétences qui sont déjà bien standardisées dans notre culture, il faut, ici, souvent inventer des notions et des mots pour dire ce qu'on veut communiquer.

Étape 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour avoir une sensibilisation précise de ce qu'est la compétence.

Pour comprendre les caractéristiques d'une situation qui rassemble de l'affectif, de la vision, de la réflexion et de l'action, on commencera par proposer aux élèves de faire appel à leur expérience. Ils devront se souvenir d'une activité qui rejoignait certaines de leurs aspirations profondes, et où le sens, la pratique, et l'espérance d'un avenir meilleur se rejoignaient. Par exemple : une activité consistant à monter un petit déjeuner Oxfam/magasin-du-monde et qui aurait consolidé des traditions d'aide au tiers monde. Ou, autre exemple : une excursion de classe qui a soudé les élèves dans l'amitié.

On peut proposer également de faire état d'expériences négatives à propos de cette compétence : cas d'un choix d'études où l'argument décisif est le suivi du choix d'un copain, d'une copine, des parents...

Dans cette étape il s'agira donc de raconter les quatre attitudes (personnalités) dont nous avons parlé : comment, dans cette activité, on a vécu en lien avec une vision qui tenait compte de nos aspirations ; comment on a organisé et planifié le tout ; comment on est ensuite passé aux détails concrets ; pour finalement savourer ce qui avait été réalisé.

Par exemple : *Quels sont les rêves (d'un monde en paix) qui accompagneront cette activité de petit déjeuner ou cette excursion de classe ? On pourrait avoir rêvé d'un monde où chacune et chacun aurait un bon petit déjeuner, ou encore d'une table où le loup et l'agneau mangeraient ensemble, dans la bonne entente.* Etc²¹.

Il importe que les élèves aient une perception vécue de cette compétence (par exemple, l'expérience d'un travail en équipe très chouette). Celle-ci peut être acquise au départ ou être à acquérir par un exercice. Notons que souvent l'expérience négative est également fort instructive (une expérience désastreuse où on a été confronté à problèmes sur problèmes, peut faire perdre tout goût d'apprendre par exemple). Cette étape est essentielle pour que les apprenants sachent dans quelle mesure ce type de compétence peut les intéresser.

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

Sur la base de l'intuition (étape 1) que les élèves ont de la compétence, on tentera d'en donner une première représentation. On pourrait par exemple arriver à définir la compétence que nous abordons comme celle qui, face à une situation problématique, permet d'intégrer raison et affectivité, c'est-à-dire dépasser une approche qui ne voit que l'aspect technique du problème.

Exercice : se basant sur cette représentation, faire un court récit de la situation dont on parle.

Étape 3. Repérer une série de situations pour lesquelles une telle compétence pourrait être applicable (ensemble de situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains critères).

Bien que chacune de ces situations ait sa particularité, on peut estimer qu'elles ont un « air de famille »).

Parmi bien d'autres, notons :

- Un club de basket s'est fait battre plusieurs semaines de suite et l'entraîneur est mis en causes.
- Un groupe de jeunes gagne 1000 euros à un concours.
- Un groupe célèbre les funérailles d'un copain.
- Une classe va faire une excursion.
- Une classe aborde une nouvelle discipline.
- Une classe est dégoûtée d'une discipline.
- Un raz de marée en Indonésie.
- Un groupe voulant partager ses attentes pour l'année qui vient.
- Un voyage de classe.
- Le montage d'une pièce de théâtre.
- Etc.

²¹ La dimension idyllique des rêves et horrible des cauchemars ne fait guère problème puisque cela reste au niveau de l'imaginaire...

Il importe de faire prendre conscience qu'une compétence est toujours une réponse à un ensemble de situations à propos desquelles on soupçonne qu'il est possible de construire une analogie intéressante. Chacune de ces situations peut être racontée en un mini-récit. Pour construire ce récit, on peut, par exemple, indiquer comment les quatre attitudes considérées (visionnaire, synthétisante, pragmatique, appréciative) y apparaissent face à un voyage de classe. Il s'agit donc de raconter la présence ou l'absence des quatre attitudes. L'enseignant veillera à ce que les élèves racontent un bon nombre de situations dont ils pensent (ou sentent) qu'elles pourraient être abordées par la méthode des rêves et des cauchemars. Par là, ils se préparent à effectuer des transferts entre ces situations.

Étape 4. Approfondir la conceptualisation de la compétence sur un cas particulier.

Les étapes qui précèdent risquent de rendre les choses plutôt nébuleuses si on ne leur donne pas un ancrage concret. Il est donc utile de choisir un exemple pour prendre conscience des enjeux de cette compétence. On part donc d'un cas particulier (contextualisé) dont on examine ensuite les possibilités de transfert. Par exemple, une équipe prépare un TFE. On utilise les quatre attitudes pour y réfléchir²².

- Visionnaire : « Quand je songe au TFE, un de mes rêves est... un de mes cauchemars est... ». On rassemble ainsi une série de visions sur des situations.
- Synthétisante : mes rêves (nos rêves) et cauchemars sont liés à une situation qui, par rapport au TFE, donne du sens à tel(s) but(s) et tel(s) objectif(s).
- Pragmatique : pour que le TFE soit valable et ses buts ou objectifs soient atteints, il ne faut pas oublier que ... (différentes contraintes).
- Appréciatif : on tentera de raconter ce qui est excellent (ou moche) dans ce TFE.

Si on a l'impression qu'on n'a pas encore une représentation suffisante de la compétence on peut prendre une autre situation, par exemple, la réflexion d'un groupe par rapport à son existence à long terme...

Étape 5. Se donner une représentation plus affinée de la compétence (la conceptualiser et poser des critères de son occurrence).

A l'étape 3, nous avons examiné un cas particulier. Cela nous permet d'aborder une situation plus générale. Il s'agit d'une certaine décontextualisation de l'étape 3. On commence par expliciter pourquoi ces situations nous semblent analogues. On développe ensuite des caractéristiques d'analogies ou attributs.

Ici, il s'agit de modéliser une situation complexe en insistant sur les dimensions affectives et émotionnelles. En d'autres termes, si l'on accepte de garder le point de vue

²² Tout en restant conscient que la méthode que nous proposons ici n'en est qu'une parmi beaucoup d'autres : il y a une infinité de façons de conceptualiser une compétence (comme il y a une infinité de façons de faire une carte d'un territoire).

adopté plus haut, il faut que les différents types de personnalité/attitudes se retrouvent : le pragmatique, le synthétique le visionnaire et l'appréciatif.

La « modélisation » d'une compétence ne se fait pas de manière unique. Ainsi, comme le savent fort bien les mathématiciens, par exemple, il y a au moins une demi-douzaine de modélisations courantes de la tangente. Comme cela se fait pour bien d'autres matières à enseigner, il sera fréquent que le professeur (ou l'animateur) qui enseigne propose une modélisation – relativement standardisée- de la compétence étudiée suite aux propositions d'un certain nombre de groupes de travail, cela afin de continuer le travail.

Rassemblant ces éléments, on peut supposer que l'articulation de la raison et du cœur pourrait être représentée par les attributs suivants. Cependant, ce qu'on construit ainsi n'est qu'une représentation, parmi d'autres. Il n'y a pas « la » bonne manière de pratiquer une compétence (même si on peut, plus facilement, mettre en évidence des échecs).

Ces attributs, en référence aux quatre attitudes dégagées à l'étape 4, balisent une représentation de la compétence : articuler la raison et le cœur dans la réflexion.

Attributs Caractéristiques	Elaboration de l'attribut	Indicateur (événement qui peut marquer la présence ou l'absence de la caractéristique
La place de l'intuitif et de l'imagination	Essayer de ne pas se laisser enfermer dans des problèmes à résoudre. Proposer de nouvelles valeurs et orientations. Proposer des alternatives inattendues.	A la fin de la réunion, on a entendu dire : « cette fois-ci on a évoqué les vrais problèmes, en profondeur » ; ou : « on a dépassé une approche trop pragmatique et/ou technocratique » ; ou : « enfin, on a pris en compte ce que nous ressentons ». Exemples d'indicateurs négatifs : réflexions comme : « On s'est laissé enfermer par les contraintes » ; ou : « on n'a pas soulevé les <i>vraies</i> questions ». On parle plus de l'avenir que du passé.
La place de l'organisateur et de la raison	Clarifier buts et objectifs. Distinguer la vision stratégique liée aux buts et la vision tactique relative aux objectifs. Instituer des systèmes de valeur et un contenu à la notion de justice. Passer des rêves à des actions réalisables.	Exemples d'indicateur positif : on a clairement exprimé qu'il y avait plusieurs chemins pour progresser vers tel ou tel but ; on a osé trancher dans un conflit, on a planifié pour le long terme. On reconnaît les différences entre tempérament et fonctions. Exemple d'indicateur négatif : on confond sans cesse moyens et finalités.
La place du pratique	Veiller aux détails.	Les personnes s'occupant du matériel ont

	S'occuper des questions d'argent au niveau de la comptabilité.	leur mot à dire.
La place de l'écoute et du ressenti	Donner une place à la partie qui est en nous ; être à l'écoute de ce qui se passe ; fêter les événements et les étapes d'une action.	On s'est ménagé des moments de silence. On s'est donné des moments d'évaluation. On prend des moments de détente ensemble. On respecte chacun. On a écouté les envies des autres pour les activités pendant l'excursion. On a fait le tour d'anciens copains de rhétorique pour lever les pièges habituels du T.F.E.

Ces attributs balisent une représentation de la compétence : «articuler raison le cœur dans la réflexion».

Étape 6. Tester la pertinence de la représentation.

Il s'agit de voir si la compétence ainsi définie est adéquate pour analyser les familles de situations explicitées en 2. Un test est une confrontation entre un modèle et une expérience de terrain (test empirique) ou une théorie généralement acceptée (test de crédibilité). Dans ce cas-ci, le test pourrait consister à voir jusqu'à quel point les attributs sélectionnés fonctionnent de façon satisfaisante sur des cas que l'on connaît bien (par exemple, parvient-on à voir grâce à la grille ce que le bon sens nous dit que nous devrions trouver sur l'aspect affectif d'une excursion scolaire.

Étape 7. Élargir la représentation suite à de nouveaux transferts et confrontations au terrain et aux disciplines.

Il s'agit d'essayer de nouveaux transferts. La confrontation au terrain consiste à expérimenter la représentation dans des cas concrets. On peut reprendre les situations proposées lors de la deuxième étape et y appliquer la définition. Par exemple, un groupe de jeunes gagne 1000 euros, un club de basket s'est fait battre à plusieurs reprises... Si la définition ne s'applique pas à ces situations, il faudra, pour ces exemples faire une boucle vers l'étape 4, voire vers l'étape 1. De plus il importe de considérer les apports de chaque discipline à la compétence considérée. Par exemple : qu'apporte le cours de Y à l'apprentissage de la compétence envisagée (ou exemple plus précis «Qu'apporte le cours de math (ou morale, histoire, latin, etc.) à la compétence «articuler le cœur et la raison»»). Cette étape où les disciplines sont convoquées est essentielle pour nos institutions scolaires parce qu'elle met les enseignants de «branches» dans le coup.

On peut aussi considérer la proposition symétrique : qu'apporte l'articulation entre le cœur et la raison dans l'apprentissage des maths, de l'histoire, de la langue maternelle, etc. Notons qu'il ne s'agit pas d'un enseignement « par thème » mais de la contribution de disciplines précises à l'apprentissage d'une compétence précise

Exercice : L'affectif et l'enseignement d'une discipline.

La compétence « faire se croiser la raison et le cœur » peut s'exercer à propos de chacun des cours. Cet exercice se réfère aux cours donnés dans une discipline. Il vise une mise au point : comment les élèves (et leurs enseignants) ressentent-ils tel cours (les mathématiques, par exemple) ? En plus de ce qu'il apporte à la compétence que nous traitons pour le moment, cet exercice vise aussi une meilleure métacognition. De plus, il peut être particulièrement utile si une classe était découragée ou dégoûtée d'une discipline. Dans ces moments « creux », les rêves et les cauchemars disent plus que la pure rationalité. Il s'agit, pour une discipline précise, de se demander où l'on en est dans telle ou telle classe. Pour cela, on peut faire un tour de rêves et de cauchemars : « Face au cours de maths (ou encore français, religion, morale, géographie, sciences, anglais, etc.) ce serait un cauchemar si... : ce serait un beau rêve si... Ou, en d'autres termes : « Quand je pense au cours de « math » (ou physique, biologie, modernes, chimie, latin, gym, etc.), voici quelques rêves qui me viennent à l'esprit ». Ces rêves éveillés que l'on peut avoir face à un tel cours sont significatifs. Ils nous disent quelque chose sur notre façon d'aborder les situations dans lesquelles on est impliqué. Ils nous apprennent ce qu'est telle ou telle discipline pour les élèves et nous renvoient à l'épistémologie de la discipline en même temps qu'au ressenti qu'en ont les apprenants. Un exercice de ce genre, portant sur un cours précis, conduira à mieux saisir la dimension affective de cet apprentissage, ainsi que les conflits de buts et d'objectifs que cet apprentissage met en évidence. Un grand avantage de cette démarche est d'indiquer clairement que l'affectivité importe dans l'apprentissage.

Cet exercice peut être réalisé soit dans une perspective individuelle (quand, moi, je songe au cours de maths (ou d'histoire), voici les rêves qui me viennent à l'esprit), soit dans une perspective collective (à nous, groupe classe, quand nous songeons au cours de physique ou d'anglais, quels rêves nous viennent à l'esprit ?). Pour concrétiser cet exercice, supposons une situation où l'enseignant de Néerlandais voudrait mieux comprendre ce qui se passe dans sa classe.

Il pourrait commencer par proposer un tour de rêves : « Quand je pense au cours de Néerlandais, quel cauchemars (rêves) me viennent à l'esprit ? ». En écoutant ses élèves, il apprendra beaucoup sur le rapport de ses élèves au savoir de sa discipline.

Puis il peut continuer en constatant : « Ces cauchemars et rêves nous révèlent quelque chose de notre situation au cours de Néerlandais », dit d'une façon plus générale : « Ces rêves pourraient indiquer que nous sommes dans telle situation problématique qu'il s'agit maintenant de conceptualiser! ».

Ensuite, la classe peut rechercher quels buts pourraient répondre à cette situation problématique ? Pour concrétiser ces buts, il s'agit dès lors de se choisir des objectifs mesurables qui rapprocheraient la classe de ces buts fixés.

Enfin, boucler en se demandant : quelle programmation pratique faut-il se donner pour atteindre dans un avenir prévisible cet objectif ?

Le travail sur le terrain (étapes 6 et 7) nous a convaincus que les attributs suivants méritent d'être mentionnés aussi:

Attributs	Indicateurs	
Ecoute dans le respect	Ecouter les rêves et aspirations sans discussion.	On a reflété avec pertinence les rêves d'un participant à un « dream-trip ».
Gérer un « dream-trip »	Pouvoir conduire un groupe à exprimer les rêves qui l'habitent.	On est arrivé à faire expérimenter à un individu ou un groupe ce qu'est un « dream trip ».
Relier rêves et analyses	Capacité de dire les présuppositions des rêves.	On est parvenu à exprimer les présuppositions d'un rêve d'une façon qui satisfait le groupe qui l'a exprimé.
Utiliser le modèle de « types de personnalités »	Capacité d'utiliser ces types sans « jouer au psychologue ».	On a été capable de vérifier dans une équipe de travail si les différents types de personnalités y participent. On a été capable de relier certaines difficultés d'un groupe à l'absence de certains types.
La dimension collective de cette démarche	Pouvoir effectuer un transfert de l'affectif pour un individu et pour un groupe	On est parvenu à dire les adaptations à faire pour ce passage du collectif à l'individuel.
Savoir distinguer fait, événement, émotion, avis personnel.	Savoir la place du « je », du « nous », du « on » dans ce qui est dit.	On a insisté chaque fois : « le cauchemar de x, c'est... »

Étape 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce que l'on a appris, et estimer le chemin qui reste à parcourir.

Il s'agit ici de voir ce qui s'est passé. Par exemple : avons-nous développé une situation et une analyse telles que nous sommes plus satisfaits de l'articulation « raison et cœur » que nous proposons que de celle qui précédait ; bref, on se questionnera ici sur les résultats de notre apprentissage. Il s'agit d'une évaluation pour l'élève, et non pour un quelconque examen. Quels sont l'intérêt, les résultats et les limites de cet apprentissage ? On évaluera notamment les résultats obtenus et l'apprentissage de la méthode.

Étape 9. Développer une métacognition

Qu'avons-nous appris, par quelle méthode ? Comment résumerions-nous la démarche des dream-trips ? (Pour nous, pour un animateur, pour un auditoire...) Il est important de faire la distinction entre la compétence «cœur et raison» pour des individus et pour un groupe. Pourrions-nous décrire la «méthode de la méthode»?

Étape 10. Certifier.

Il s'agit ici de se donner un module avec lequel on examinera, face à des demandes sociales, l'apprentissage fait par l'élève. Utilisant les critères, attributs et les indicateurs, il devient possible de certifier pour une instance extérieure ce que l'élève a acquis.

3. Exercices

Nous présentons ici quelques exercices qui pourraient parfois être proposés aux élèves et les aider à comprendre la dimension affective et expérientielle de l'existence.

A. Exercice de base : rêves et rapport au savoir

Un exercice de rêves et cauchemars en vue de prendre conscience qu'il y a, dans le rapport au savoir, plus que du cognitif. Cet exercice consiste à exprimer des cauchemars et rêves liés à un événement (par exemple, la montée des extrêmes droites, ou une victoire de Justine Hénin) et d'en tirer une analyse de la situation, notamment des buts possibles qui se révèlent dans les rêves et les cauchemars.

B. Rêves à propos de situations précises

Divers autres «dream-trips» pourraient être proposés aux élèves, en fonction de situations rencontrées, par exemple :

- pour l'organisation d'une journée de formation ;
- définir le projet d'un club avec un dream-trip ;
- face à la crise que vit un groupe ;
- face à la nécessité de se choisir un champ d'étude et de profession ;
- pour élaborer des choix personnels ou de groupe.

Chacun de ces «dream-trips» sera suivi d'un étalement d'analyses de situation.

C. Rêver, connaître, décider...

Enfin un exercice plus vaste comprenant toutes les étapes suggérées plus haut est aussi possible, insistant sur le cercle : imagination - synthèse, buts et objectifs- mise en oeuvre détaillée, évaluation. Cela pourrait se faire autour d'une excursion scolaire décidée...

D. Disciplines scolaires et affectivité

Choisir une discipline et examiner ce que suggère l'utilisation d'un des critères retenus. Par exemple, choisir un manuel et examiner jusqu'à quel point il intègre cette compétence.

4. Expérience de terrain

Ce type d'approche a été très souvent utilisé avec succès avec des adultes, moins avec des élèves, mais il semble que, avec les adaptations évidentes, il peut aussi convenir chez les tout jeunes.

Chapitre II. Décider d'approfondir ou non une question ou « du bon usage des boîtes noires » (pas celle des avions)

Pourquoi enseigner cette compétence

Dans la vie courante, on est souvent amené à utiliser des objets (un ordinateur, une voiture, ...) sans nécessairement savoir comment cela fonctionne. On est aussi confronté à des concepts, des questions sans vraiment les maîtriser (un tsunami, la question israélo-palestinienne, ...). On n'éprouve pas toujours le besoin de comprendre ces mécanismes. Il s'agit de boîtes noires qu'on décide d'ouvrir ou pas. Dans le cadre d'un projet particulier, on peut être amené à vouloir approfondir certaines questions.

Les jeunes devraient donc pouvoir acquérir la compétence du "bon usage des boîtes noires"; autrement dit, la capacité d'évaluer quand il est utile d'en ouvrir une pour clarifier une question ou quand il est utile de la laisser fermée parce qu'elle n'apportera rien d'intéressant dans le contexte ou le projet qui les occupe. Ainsi, quand on décide de préparer soi-même sa première omelette, de réparer sa mobylette, de rénover sa chambre, d'acheter une voiture, d'avoir un enfant par procréation assistée, de choisir une alimentation équilibrée, quand on veut comprendre le jargon d'un médecin, etc. Il faut se décider à clôturer ses investigations pour agir. Ne pas le faire, c'est se retrouver dans une situation paralysante où l'action est sans cesse différée car, à force de vouloir tout maîtriser, tout savoir, on enfonce toujours de nouvelles portes.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Quand l'ordinateur se plante et qu'on se demande jusqu'à quel point cela vaut la peine de comprendre le problème.

Quand on écoute le journal télévisé et qu'on décide de comprendre, ou pas, un fait d'actualité. En cas de panne d'électricité, si je décide ou pas de la réparer moi-même.

Quand je lis un livre, si le sujet m'intéresse, je me documente davantage.

Quand une situation m'intéresse et que j'ai envie de l'approfondir.

Quand je suis amoureux d'une personne, pourquoi le suis-je d'elle et pas d'une autre qui a tout pour plaire ?

Pour suivre un match de base-ball à la télévision, j'essaie de comprendre les règles ou je change de chaîne.

Lorsque un professeur utilise un mot tel que «épistémologie», ou j'essaie de comprendre de quoi il s'agit ou bien je me contente d'avoir compris le contexte général.

Quand je participe à une fête et que je me laisse imprégner par l'ambiance sans avoir envie de décoder tout ce qui se passe. Etc.

1. Présentation de la compétence

Notons d'abord que les boîtes noires dont nous parlons ici n'ont rien à voir avec les boîtes noires des avions. Le concept dont nous parlons a d'abord été forgé par des physiciens et puis transféré à beaucoup d'autres disciplines.

Par cette notion de "boîte noire" nous désignons quelque chose — objet ou concept — que l'on utilise sans chercher à savoir comment il fonctionne. Par exemple, je peux utiliser mon lave-vaisselle, mon four à micro-ondes, etc., comme une boîte noire au sens où je ne m'intéresse qu'à ce qui entre et sort et pas au fonctionnement interne. Ce peut être aussi, par exemple, l'ordinateur ou l'aspirine ou la notion de réaction chimique ; tous ces exemples sont tirés des sciences mais le concept est utilisé dans d'autres disciplines. Par exemple, la notion d'inconscient en psychologie est une boîte noire dans la mesure où on l'utilise sans en avoir une théorie bien établie. Ainsi en va-t-il aussi des idées de clarté pour un exposé, d'amitié en psychologie, de piété en théologie, de conscience en philosophie, etc.

Ainsi, on peut considérer tout concept (scientifique, technique ou autre) comme une boîte noire. Par exemple, je peux parler du Sida, de l'atome, des virus, de réactions chimiques, de crise économique, etc., sans nécessairement connaître les théories sous-jacentes à ces notions. Cette méconnaissance relative de théories ne signifie nullement que je ne peux pas discuter de ces sujets. En effet, qu'on le veuille ou non, chacun de nous s'est spécialisé dans l'un ou l'autre domaine, ce qui ne l'empêche pas de discuter de ceux qu'il connaît moins bien.

Dans certaines situations, si l'on veut pouvoir agir plus efficacement ou en savoir plus, il peut devenir intéressant d'ouvrir des boîtes noires. La question se pose alors de savoir jusqu'à quel point on juge nécessaire de connaître une théorie pour pouvoir agir efficacement. Ainsi, on peut s'interroger sur la nécessité d'avoir un savoir approfondi de l'immunologie pour prendre et/ou comprendre des mesures de prévention contre le Sida ou d'autres maladies d'origine virale. La connaissance de la formule chimique de l'aspirine est-elle nécessaire pour utiliser ce médicament ? L'utilisation d'un lave-vaisselle nécessite-t-elle des notions d'électronique ? Doit-on avoir des solides connaissances en JAVA pour pouvoir utiliser un ordinateur ? L'usage de la ville nécessite-t-il qu'on en comprenne le fonctionnement ? L'établissement de bons comptes exige-t-il qu'on comprenne pourquoi on les fait de telle ou telle façon ? Et pour comprendre qu'on est libre, doit-on posséder les théories de la liberté ? Etc.

Souvent, nous devons décider, à un moment donné, d'arrêter l'acquisition de connaissances (l'ouverture de boîtes noires) pour clore les délibérations et agir. À l'école, au moment où on réalise un exposé sur un sujet, ou quand on doit remettre un mémoire de fin d'études, on laisse toute une série d'éléments peu explorés : ce sont des boîtes noires qu'on a décidé de ne pas ouvrir, etc.

Dans la vie courante, on est souvent amené à réfléchir sur des questions qu'on avait considérées comme allant de soi : c'est ouvrir des boîtes noires qu'on avait laissées fermées. Ainsi, quand on décide de construire ou de rénover une maison, d'avoir un enfant par procréation assistée, d'acheter une voiture, de placer une personne âgée dans un home, de choisir une alimentation équilibrée, etc. A un moment donné pourtant, il faut bien se décider à clôturer ses investigations pour agir. Ne pas le faire, c'est se retrouver dans une situation paralysante où l'action est sans cesse différée, car, à force de vouloir tout maîtriser, tout savoir, on enfonce toujours de nouvelles portes.

Dans la pratique, nous sommes souvent amenés à travailler dans une certaine urgence et dans un temps limité. C'est là qu'apparaît l'utilité d'acquérir un usage efficace de l'ouverture des boîtes noires. Dans les sciences dites à projets, comme la médecine et l'ingénierie, on est souvent confronté à ce genre de problème. Ainsi, un médecin qui se trouve face à une personne qui fait une crise cardiaque ne peut se permettre "d'ouvrir trop de boîtes noires" avant d'agir. Il doit réagir rapidement avec les moyens du bord. Les jeunes devraient donc pouvoir acquérir cette compétence du "bon usage des boîtes noires"; autrement dit, la capacité d'évaluer quand il est utile d'ouvrir une boîte noire pour clarifier une question ou quand il est utile de la laisser fermée parce qu'elle n'apportera rien d'intéressant dans le contexte ou le projet qui les occupe. Il est important de leur enseigner à limiter l'exploration d'un sujet si celle-ci entraîne une consommation importante de temps et d'énergie et/ou si elle n'aide pas à mieux résoudre le problème qui les occupe.

2. Conceptualisation

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 soient impliqués dans la construction de la compétence.

Nous développerons le modèle selon les étapes suivantes (transférables à des 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"> 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives. 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence. 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"). 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées. 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). 6. Tester la pertinence de la définition. 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. 9. Développer une métacognition. 10. Evaluer de manière certificative.
---	---

Étape 1. S'appuyer sur son expérience positive ou frustrée pour expliciter les représentations spontanées de la compétence et ses réactions affectives.

Dans cette première étape, il semble pertinent que les élèves explicitent, d'abord, ce qu'est, pour eux, une «boîte noire ». Par exemple, ils diront : « Pour nous, une boîte noire, c'est :

- ... une boîte ... noire (cette tautologie manifeste toute la difficulté à la fois de se représenter un concept et de l'exprimer) ;
- la boîte noire des avions ;
- une boîte dans laquelle on ne voit rien ;
- ...

Déjà, à partir de la boîte noire des avions, on peut entrevoir une première représentation, qui n'est pas encore celle de la compétence « faire bon usage des boîtes noires » :

- elle est fermée ;
- mais contient toutes les informations concernant le fonctionnement de l'avion ;
- on ne l'ouvre jamais, sauf en cas de crash ;
- on peut ne pas trouver la boîte noire ;
- ce sont des hyperspécialistes qui l'ouvrent parce qu'ils ont les outils adéquats pour comprendre et interpréter les données contenues dans la boîte ;
- ...

Maintenant que les élèves savent plus ou moins de quoi il s'agit quand on parle de « boîtes noires », ils peuvent proposer des situations auxquelles ils sont confrontés et qui peuvent être considérées comme proches de l'idée des boîtes noires des avions. Par exemple :

- l'ordinateur, un GSM, un lecteur de DVD, un interrupteur (on sait ce qui rentre, on sait ce qui sort, mais on ne sait pas ce qui a dedans) ;
- un moteur d'une voiture, un percolateur ;
- le fait de marcher, le fait de faire un mouvement ;
- le fait de dire des mots les uns après les autres et ce de façon cohérente ;
- ...

On peut considérer comme boîte noire tout système dont on sait ce qui rentre et ce qui sort et on ne sait pas ce qui se passe dedans.

On invite, ainsi, les élèves à raconter (mini récit) des situations de la vie où ils ont été amenés à faire une recherche sur un point spécifique que, jusque là, ils avaient utilisé sans chercher à comprendre comment ça fonctionnait. Par exemple, un élève peut se trouver intéressé par la manière dont les SMS sont envoyés à ses amis. Jusque là, l'élève a utilisé ce procédé sans chercher à comprendre les tenants et aboutissants de ce phénomène, donc comme une boîte noire. Cependant, une situation particulière peut l'amener à vouloir s'en donner une représentation: il commence alors à ouvrir la ou les boîtes noires. Un autre exemple, nous faisons fonctionner des interrupteurs au saut du lit (lumière, radio, cafetière, ...) sans pour autant s'y connaître en électricité. Ici aussi, une situation particulière (par exemple, une panne d'électricité, un interrupteur qui ne répond plus à la commande, ...) peut

amener l'élève à se poser des questions sur le comment et le pourquoi du « non » fonctionnement et il essayera d'ouvrir alors une boîte noire.

Ou encore, un élève peut se trouver intéressé à la manière dont les prix des denrées périssables baissent le samedi soir avant la fermeture des magasins. Jusque là, l'élève pouvait avoir utilisé ce phénomène comme une boîte noire sans chercher à comprendre les tenants et aboutissants de cet ajustement des prix ; mais une situation particulière peut l'amener à vouloir se donner une représentation du phénomène : il commence alors à ouvrir la boîte noire.

Dans cette première étape, les élèves font des mini-récits dans des domaines variés, disciplinaires ou non. Le cours de français, par exemple, peut être un lieu où on pourrait identifier comme une boîte noire la vie privée d'un écrivain, quitte, si cela devenait intéressant, d'ouvrir cette boîte noire. Au cours d'éducation physique, la façon dont les muscles sont détendus par un exercice peut être considérée comme une boîte noire, éventuellement à ouvrir quand cela en vaut la peine. La notion d'inflation – ou celle de comptabilité - est une boîte noire du monde économique. En sciences religieuses ou en anthropologie, l'idée de célébration rituelle peut être aussi considérée comme une boîte noire, etc.

Les élèves peuvent faire allusion à une expérience ratée. Par exemple, un élève de 5ème secondaire, a dû réaliser un travail sur les entreprises qui pratiquent le commerce équitable. Il disposait de 2 semaines et le travail ne pouvait pas dépasser 20 pages. Le commerce équitable est un sujet complexe, comportant toute une série de thématiques, et donc pour lui plusieurs boîtes noires. L'élève a voulu tout comprendre et horreur, les deux semaines se sont écoulées, il avait un gros classeur rempli de documentation ... et il s'est vu pénalisé. Il ne s'était pas rendu compte qu'il ne pouvait pas traiter toutes les thématiques (pour lui, les boîtes noires) pour mener à bien son travail.

Étape 2. Essayer une première définition spontanée du bon usage des boîtes noires.

Comme on le disait au début de cette section, nous appelons boîte noire un objet ou un concept qu'on peut isoler et utiliser sans en avoir une représentation théorique. Ainsi, le mécanisme d'envoi d'un e-mail peut être considéré comme une boîte noire. Pour l'organisateur d'une fancy-fair, la comptabilité peut être une boîte noire.

Maintenant, il s'agit de faire exprimer par les élèves, suite aux mini-récits, ce qu'ils entendent par « le bon usage des boîtes noires ». Utiliser à bon escient des boîtes noires, c'est :

- savoir qu'on utilise certaines « choses » et certains concepts sans pour autant comprendre leur fonctionnement ;
- à un certain moment nous sommes amenés à nous questionner, soit parce que quelque chose ne fonctionne pas, soit parce que d'une façon ou d'une autre, on est amené à se questionner par rapport à des situations courantes mais qui ne nous empêchent pas de continuer à vivre.

On est donc face à quelque chose qu'on ne connaît pas mais qui ne nous empêche pas d'aller de l'avant, la question est de savoir : faut-il ouvrir, ou pas, cette boîte noire (faut-il comprendre comment ça fonctionne, ou pas) ?

Étape 3. Raconter une série de situations où « savoir utiliser des boîtes noires » peut être utile. Etablissement d'une relation d'analogie entre ces situations.

Nous avons déjà signalé de nombreux exemples qui pouvaient être racontés grâce à la notion de boîtes noires. En voici quelques autres :

- en langues modernes : la manière dont les lettres G et W correspondent en anglais et en français (Guillaume- William, Gaulois-Wallon) peut être une boîte noire dont on laissera l'étude aux linguistes ;
- en technique mécanique : la façon dont on explique l'échauffement d'un pneu mal gonflé ;
- en géométrie : on peut utiliser le concept de tangence comme une boîte noire ;
- en couture : la raison pour laquelle un vêtement en tissu synthétique sèche plus vite qu'un vêtement de coton ;
- en cuisine : la raison pour laquelle on ne recongèle pas un aliment qui a été décongelé, la façon dont la mayonnaise industrielle est faite, ou le pourquoi de faire cuire un aliment avant de le surgeler;
- en philosophie : la notion de liberté ;
- dans la vie familiale : le prix d'un menu au restaurant, le prix des pommes au marché ;
- en géographie : les théories des éruptions volcaniques ;
- en dessin industriel: la raison pour laquelle on a choisi tel ou tel symbole.

Toutes ces situations ont un air de famille : ce sont des moments où l'on isole une problématique pour pouvoir l'aborder ou non en temps utile.

Étape 4. Approfondir l'analyse de la compétence sur un cas particulier en prenant en compte la dimension affective.

Nous allons ici nous intéresser à l'usage de boîtes noires relatives à des situations de personnes devant prendre leurs responsabilités face à quelqu'un qui n'est plus lucide et qu'on songe à mettre dans une maison de repos. On part de la perception initiale qu'on a de la situation et on se pose une série de questions. Si, par exemple, on est intéressé à la maison X, Y, Z, on s'interrogera sur les attentes de la personne, le prix de la pension, le nombre de pensionnaires, la qualité de la nourriture, des soins et du confort, l'écoute des besoins des gens, la distance et les relations entre le home et la famille, les ressources financières et psychologiques des proches, la valeur du service social... Chacun de ces domaines peut faire l'objet d'une étude particulière et, éventuellement, de la mise sur pied d'un groupe de travail et/ou de la consultation d'un spécialiste. Cependant, il est utile de se méfier d'une trop grande fragmentation et c'est pourquoi on prendra du temps pour se promener dans le home et converser avec les pensionnaires et le personnel. La manière dont c'est permis ou non nous renseignera aussi sur le type de transparence propre à la maison. Une enquête peut être faite

discrètement pour capter la qualité des relations. On sera aussi intéressé à prendre l'avis des familles.

Arrivé à ce point, on peut se demander si on n'a pas oublié quelque aspect important. On peut, par exemple, avoir perdu de vue que même une personne non lucide peut exprimer des souhaits et avoir parfois beaucoup de bon sens. Vient alors à l'esprit la question des animaux de compagnie, de la possibilité de loisirs, de l'accès à des commerces, de garder ses meubles, de l'attitude de la maison en cas de maladie et d'invalidité... Cela conduit aussi à s'interroger sur les droits et les obligations aussi bien des pensionnaires que du personnel, de la tolérance face à la diversité d'opinions idéologiques et religieuses, de l'atmosphère liée aux classes sociales les plus présentes dans l'établissement, etc.

On peut se rendre compte à ce point qu'on risque, dans tout cela, d'oublier d'interroger la personne concernée. Là encore, il y a une place pour une recherche précise à ne pas négliger.

Le caractère personnel de son avis peut nous faire prendre conscience que tout n'est pas que rationnel là-dedans. Quelqu'un peut dire, dans une relation affective, «moi, je n'aime pas cette maison, même si je ne sais pas pourquoi».

On se trouve face à un bon nombre de «boîtes noires». En effet, chacune de ces questions peut faire l'objet d'une étude séparée de la question globale. On pourrait ainsi examiner presque une infinité de boîtes noires. Leur bon usage implique qu'on leur donne des degrés de priorité en relation avec ce que l'on veut pour la personne en question. Pour pouvoir décider des priorités, il importe d'avoir, autant que possible, une idée claire de ce que l'on veut, mais sans oublier que ce n'est jamais tout à fait clair.

Comme on ne dispose pas d'un temps infini, il faudra décider des boîtes noires que l'on sélectionnera en vue d'investiguer plus systématiquement, de même que celles pour lesquelles on se contentera d'utiliser son bon sens.

L'ouverture d'une série de boîtes noires aura fortement éclairé notre vision de la maison de repos. Mais la sélection nécessaire comporte évidemment un risque : on n'est jamais dans une totale rationalité. Il faut, à un moment donné, s'arrêter de multiplier les informations pour conduire la recherche à son terme. Mais auparavant, cela vaudra la peine de prendre encore une fois distance critique vis-à-vis des choix effectués.

Étape 5. Se donner une définition plus raffinée de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs et indicateurs).

Ayant ainsi mis en évidence une manière d'utiliser les boîtes noires, nous allons repasser en revue les étapes parcourues pour voir si ce qu'on a vu à propos de ce cas particulier peut être transféré dans une problématique plus générale. En d'autres mots : qu'est-ce que l'usage des boîtes noires, dans une situation précise, peut nous apprendre sur cet usage dans des cas plus généraux ? Nous allons donc traduire les points significatifs dans le choix d'une maison de repos dans des notions plus générales. Qu'avons-nous donc fait dans le cas particulier duquel nous partons ?

- Nous avons d'abord clarifié notre perception initiale.

- Ensuite, nous avons fait un remue-méninges des boîtes noires qui nous venaient à l'esprit.
- Leur variété nous a obligé à poser des priorités et à abandonner le rêve inconscient mais pernicieux de prétendre considérer tous les aspects de la question.
- Nous avons examiné des manières d'ouvrir des boîtes noires, que ce soit par une approche théorique, une incursion sur le terrain, ou la consultation d'un spécialiste.
- Nous avons perçu le danger qu'il y avait de laisser de côté l'avis de la personne concernée pour nous enfermer dans une attitude de technocrate qui n'examine que des problèmes à résoudre.
- Enfin, rendus conscients des risques inhérents à toute action, nous avons parlé de nos choix.

De là, il devient possible d'élaborer une liste d'attributs du bon usage des boîtes noires dans deux situations de vie:

Attributs	Indicateurs pour les situations de la maison de repos	Indicateurs pour la préparation d'un examen
Identifier les boîtes noires et clarifier le plus possible ce pourquoi on veut ou non les ouvrir.	On a discuté de ce que l'on connaissait du problème du choix d'une maison de repos. On a lu une brochure sur ce type de choix, ce qui a permis de mieux sentir où on se situait. (indicateur négatif) On est arrivé à la réunion sans avoir pris aucune information.	On est au clair sur le fait que c'est un examen qu'il s'agit de passer et non une étude désintéressée. On se rend compte qu'il faut tenir compte des « manies » des profs. (indicateur négatif) On étudie tous les points à fond dans l'ordre où ils se présentent.
Ecouter l'avis des personnes les plus concernées	On a écouté l'avis de la personne âgée.	On a écouté le point de vue des profs et celui d'autres étudiants.
Regrouper les boîtes noires identifiées en domaines plus généraux.	On met de l'ordre dans les problèmes que l'on rencontre : économiques, juridiques, gériatriques, psychologiques, etc.	On série la matière en un certain nombre de chapitres étudiables plus ou moins séparément.
Etre prêt à reconnaître qu'on ne pourra pas avoir de lumière totale sur tout.	On spécifie des problèmes qu'on choisit de ne pas étudier et de remettre au jugement des experts. (indicateur négatif) On prétend parvenir à tout comprendre du fonctionnement d'une maison de repos.	On examine quels sont les points de la matière les moins importants. On parvient à apprécier le niveau de profondeur de ses connaissances. (indicateur négatif) On s'imagine qu'on a saisi toutes les nuances des connaissances à acquérir.
Examiner les possibilités d'ouvrir certaines boîtes noires.	On a repéré les fonctionnements de la maison de repos qu'il s'agit de bien comprendre. On a repéré tout ce qui pourrait contribuer au bien être de la	On repère quelques points clés qui semblent plus importants pour avoir une bonne idée de la matière sur laquelle on va être interrogé.

	<p>personne à mettre dans le home, ainsi que ses souhaits personnels.</p> <p>(indicateur négatif) On n'ose poser aucune question sur les points qui nous font problème dans la maison de repos.</p>	<p>(indicateur négatif) Quand on ne comprend pas bien un point de la matière, on n'a pas l'idée qu'on pourrait le mettre au frigo pour y revenir éventuellement.</p>
<p>Faire une liste des boîtes noires dont il faut tenir compte par rapport à une situation.</p>	<p>On a établi une liste des points qu'on pourrait approfondir à propos du fonctionnement de la maison de repos.</p> <p>On a repéré des traits de caractère et des habitudes de la personne concernée.</p>	<p>On a bien repéré et noté sur une feuille de résumé les points sur lesquels on reviendra le matin de l'examen.</p>
<p>Considérer la possibilité que l'expérience du terrain et/ou la confrontation avec la théorie secouent le processus d'ouverture des boîtes noires.</p>	<p>On a inspecté deux ou trois maisons de repos et on n'a pas vu apparaître l'une ou l'autre des boîtes noires envisagées antérieurement.</p> <p>(indicateur négatif) On n'a jamais vu ou entendu de près un usager d'une maison de repos pour vérifier qu'on s'est donné une liste adéquate de boîtes noires.</p>	<p>On a interrogé des copains sur la manière dont ils structuraient la matière et cela ne nous a pas montré des boîtes noires importantes négligées.</p> <p>(indicateur négatif) On s'est donné un plan de travail sans le confronter à d'autres points de vue que le nôtre.</p>
<p>Mesurer le risque nécessaire impliqué dans le choix.</p>	<p>On se demande si la manière dont on a décidé de privilégier l'une ou l'autre ouverture de boîte noire sur le fonctionnement d'une maison de repos pourrait entraîner que la personne concernée soit malheureuse dans la maison choisie.</p>	<p>On s'est demandé comment on réagirait si on était interrogé sur un point de la matière qu'on aurait caractérisé comme peu important.</p>

Nous avons ainsi rassemblé une série d'attributs qui structurent la notion du bon usage des boîtes noires. En les synthétisant :

- Identifier les boîtes noires présentes dans le projet et clarifier le plus possible ce pourquoi on veut ou non les ouvrir.
- Ecouter l'avis des personnes les plus concernées.
- Regrouper les boîtes noires identifiées en domaines plus généraux.
- Sélectionner des boîtes noires en fonction de son projet.
- Examiner des possibilités, des difficultés, des risques d'ouvrir certaines boîtes noires et être prêt à reconnaître qu'on ne pourra pas avoir de lumière totale sur tout.
- Tester la pertinence des choix grâce à une descente sur le terrain et grâce à un examen théorique.

Étape 6. Tester la pertinence de la définition.

Dans le cas du bon usage des boîtes noires, il est pratique d'amalgamer les étapes 5 et 6 de la démarche, ce que nous avons fait. Lors de l'écriture de ce texte, plusieurs attributs avaient été oubliés et furent rajoutés après des tests consistant à demander à diverses personnes des attributs dont, d'après eux ou d'après certaines théories, il faut tenir compte.

Étape 7. Elargir l'usage de la compétence à d'autres situations.

A ce moment, il peut être intéressant d'envisager comment de nombreuses situations peuvent être vues comme contenant des boîtes noires. La division d'une situation en un bon nombre de boîtes noires ressemble à la diversification des rôles. Par exemple, lors de l'organisation d'une fête, il y aura les boîtes noires économique, artistique, sociale, technique... Similairement, la division d'un gouvernement en une série de ministères est un exemple frappant d'un fonctionnement de confrontations de plusieurs boîtes noires ; il en va de même pour les différents services d'une entreprise, les rôles dans une organisation et les concepts dans une vision du monde.

Étape 8. Evaluer dans une perspective formative ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore.

Dans l'étape 6, on a procédé à une évaluation de la représentation qu'on a produite du bon usage des boîtes noires pour une situation. Ici, il s'agit d'évaluer ce que l'on a personnellement appris suite aux sept étapes qui précèdent. A cet effet, on peut prendre n'importe quel travail d'analyse et de traitement d'une situation, pour voir les boîtes noires qu'on y repérera, et pouvoir montrer comment cette activité se simplifie par un usage adéquat des boîtes noires.

Pour repérer où l'on en est, on peut, par exemple, voir des boîtes noires utilisables par des étudiants à l'université préparant une excursion géologique. L'exercice consistera à mettre en évidence une série de boîtes noires qu'il faudra choisir d'ouvrir ou de laisser closes. Par exemple, la manière dont se sont creusées les vallées peut être une boîte noire à ouvrir ou à laisser fermée. La façon la plus économique de voyager vers le lieu de l'excursion est une autre boîte noire qui pourra être confiée à un individu ou à une équipe qui seront alors capables de proposer une ou des solutions. La façon d'obtenir des subsides peut être une autre boîte noire. Etc.

Un autre exercice pour vérifier où l'on en est dans le bon usage des boîtes noires pourrait être de clarifier les avantages et les inconvénients d'aller plus avant dans l'ouverture d'une boîte noire. Cet exercice pourrait se faire en prenant l'exemple de la théorie de la tectonique des plaques qui amène à parler de séismes, ceux-ci conduisent à la propagation des ondes à l'intérieur de la terre, et de là aux discontinuités entre les différentes couches terrestres, Un bon usage des boîtes noires implique une classification des intérêts, des inconvénients et des risques à faire une sélection.

Un autre exercice, plus près de la pratique scolaire, pourrait être d'examiner une matière scolaire et de voir quelles sont les boîtes noires qu'on a ouvertes et celles qu'on a laissées fermées. Par exemple, dans un cours de math, les théorèmes qu'on a admis sans démonstration peuvent être vus comme des boîtes noires. Autre exemple : dans un cours de français, on peut laisser comme une boîte noire les problèmes familiaux d'un auteur. Il est ainsi possible de prendre n'importe quel cours et de voir comment on y a fait fonctionner des boîtes noires.

On peut de cette façon considérer comment les boîtes noires peuvent être d'un certain secours pour l'apprentissage d'une matière ou d'un métier et, inversement, comment, dans la pratique d'une discipline ou d'une technique, on peut mieux comprendre ce qu'on appelle, dans ce contexte, une boîte noire.

La dimension affective de cet apprentissage est patente. Parfois, les élèves refuseront d'ouvrir une boîte noire car le processus leur paraît réducteur. C'est fréquemment le cas pour l'ouverture par la psychologie des raisons pour lesquelles on est tombé amoureux de telle ou telle personne. Ou, à l'inverse, on peut trouver quelque chose de tellement passionnant qu'on veut l'approfondir alors que la poursuite des objectifs que l'on a exigérait qu'on laisse cette boîte noire fermée. Il y a d'ailleurs du sens à ouvrir parfois une boîte noire simplement pour le plaisir. Ainsi, lors de la réparation d'une panne de voiture, un mécanicien peut être tenté d'étudier à fond le comportement de telle ou telle pièce alors que cela n'est pas nécessaire pour réparer.

Un autre aspect de l'action de l'affectivité dans ce domaine rejoint ce qu'on appelle le pur plaisir de connaître : on aime approfondir un sujet même si aucune raison précise n'oblige de le faire.

Étape 9. Développer une métacognition.

L'usage des boîtes noires est directement lié à la métacognition dans la mesure où il consiste à organiser son étude et à s'en donner une représentation.

Étape 10. Certifier.

Pour certifier, on peut utiliser certains exercices comme :

- quand il s'agit de se protéger de la grippe, identifier une série de boîtes noires qu'on ouvrira sûrement et d'autres qu'on ouvrira sûrement pas pour cette finalité ;
- quand il s'agit de monter une pièce de théâtre et qu'on veut se faire une représentation de ce qui est en jeu, identifier celles qu'il faudra sûrement ouvrir et d'autres qu'on n'ouvrira certainement pas pour cette finalité ;
- même exercice pour la préparation d'un examen, la réparation d'un pneu de vélo, l'analyse d'une pièce de théâtre, la confection d'un herbier, l'étude du quartier de l'école, le tri des déchets, la structure d'un parti politique, la mobilité des vélocycles en ville, les systèmes d'écoute téléphonique...

–

3. Idée(s) pour enseigner la compétence “ le bon usage des boîtes noires ”

On veut informer des adolescents sur les mesures à prendre pour éviter la contagion dans le cas de certaines maladies virales graves ou les informer sur l'importance du petit-déjeuner ou sur tout autre sujet (à choisir). De quoi est-il intéressant de parler à ce propos quand on s'adresse à des adolescents ? Faire prendre conscience aux jeunes qui réalisent le projet de la façon dont ils effectuent les tris.

Examiner les boîtes noires qui pourraient être ouvertes ou au contraire laissées fermées à propos des régimes amaigrissants chez les jeunes filles (ou le phénomène d'obésité chez les garçons)

Lors de la recherche des éléments à mettre dans le dépliant d'information, le jeune décide de ne pas ouvrir telle ou telle boîte noire parce qu'elle est peu pertinente par rapport à son projet ; il termine le travail dans le temps imparti ; il essaie d'ouvrir une boîte noire utile à son projet, etc.

Le jeune décide de ne pas entrer dans les détails du système immunitaire mais, trouve pertinent d'aller plus loin en ce qui concerne le mode de transmission du virus du Sida pour évaluer la rumeur selon laquelle la contamination peut se faire par la salive, les rasoirs ou les piqûres de moustiques, etc.

4. Expérience de terrain

L'expérience du « bon usage des boîtes noires » a été une partie substantielle d'une série de modules didactiques. Nous songeons par exemple aux travaux de séminaires de l'association « Ose la Science » qui réunit chaque fois plus de 200 participants autour des thèmes « Jeunes, science et sexualité », « Jeunes, science et assuétude » et « Jeunes, science, mon corps et moi ».

Dans le cadre de la maturité professionnelle en Suisse Romande, les travaux interdisciplinaires centrés sur un projet (TIP) ont réuni en 2003-2004 treize écoles dans des projets où le bon usage des boîtes noires est essentiel, notamment sur le thème de l'eau, sur des études de faisabilité, sur la façon de réunir le musée et le grand public, les conflits oubliés dans la région des Grands Lacs, l'abricot du verger valaisan, des espaces culturels à l'école, le rôle valaisan de Gletsch au Léman, le Parlement valaisan, une journée au village des enfants, une journée de clôture à l'école des métiers, la sécurité au travail, la société de consommation, la santé, une ville coupée par une autoroute, le MP3 et les maisons de disques, la sécurité automobile, l'espionnage des télécommunications, la cuisson au micro-onde...

Chapitre III. Communiquer ou ne pas entretenir un dialogue de sourds

Pourquoi enseigner cette compétence

Vivre dans une classe, en famille, avec des amis, avec des supérieurs, implique de communiquer avec des individus ou des groupes. Cette compétence est essentielle pour comprendre et se faire comprendre. Bien maîtrisée, elle permet de se faire une place dans la société et de s'y mouvoir avec aisance et confiance.

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, communiquer ne se borne pas à parler ou à écrire à quelqu'un. On communique aussi avec des gestes, des mimiques, des techniques et des instruments. Cette compétence intègre également une dimension affective importante. Le manque d'audace et la peur de se sentir ridicule paralysent parfois la communication.

L'apprentissage des compétences négligées est incontournable pour l'école d'aujourd'hui ; il convient en effet de cesser de croire que leur acquisition relève de l'inné ou de l'acquisition spontanée par les tout petits ! Bien au contraire et de plus en plus auprès des collègues qui entament leur carrière, faut-il insister sur cet aspect de la formation des jeunes actuels : ce n'est là que justice et position éthique.

Des situations où cette compétence est en jeu

Quand on veut se faire des copines, des copains.

Quand on veut déclarer son amour.

Quand on demande son chemin dans une langue qui n'est pas la sienne.

Lors d'une dispute.

Quand on s'exprime par de l'art.

Quand on se taquine.

Quand on parle avec son regard.

Quand on échange en classe et qu'on partage des sentiments.

Quand on essaie de faire comprendre quelque chose à l'autre ou qu'on essaie de comprendre l'autre.

Quand on utilise son corps pour dire quelque chose.

Quand on exprime des sentiments.

Quand on essaie de comprendre les défauts, les qualités et les problèmes des autres.

Quand on fait connaissance.

Quand on écoute.

Quand on rédige une copie pour un prof.

Quand on répond à une question en classe.

Quand on écrit des calculs.

Etc.

Cette compétence n'a pas été modélisée par l'équipe de recherche mais a été intégralement construite par une institutrice et ses élèves. Nous tenons à vous faire partager cette initiative car elle nous semble être l'occasion de montrer qu'on peut négocier avec une méthode et se l'approprier.

Cette note de travail relate l'expérience d'apprentissage de la compétence « communiquer » dans une classe de 5ème primaire : elle tente de traduire, étape par étape son processus de conceptualisation. Cette formation s'est étalée sur 9 séances de 90 minutes pour les quatre premières et de 50 minutes pour les dernières.

Véritable cahier de route du travail réalisé en classe, nous y trouverons donc les tâtonnements et questions qui ont surgi du terrain ainsi que les tentatives de réponse échangées entre l'équipe de recherche et l'enseignante. Nous pourrions y découvrir ainsi la richesse de la production des élèves et la pertinence de leur jugement à propos de la méthode, notamment grâce à l'usage du questionnement et de la métacognition régulièrement exploitée par l'enseignante.

Il est proposé au lecteur de prendre le chemin de la randonnée et de s'essayer à son tour à ce défi ! ...au terme de quoi il lui appartiendra d'ADAPTER la méthodologie au type et niveau de son enseignement, aux conditions sociologiques de son milieu d'apprentissage.

1. Cadre de l'expérience – rencontre avec l'enseignante avant d'entamer la recherche sur le terrain.

Question 1 : vous avez répondu positivement à cette proposition de participation à la recherche : quels en sont les principaux motifs ?

« J'avais une tendance à poser les compétences transversales comme un DONNÉ chez les élèves, comme quelque chose de l'ordre de l'INNÉ ; je ne voyais donc pas l'utilité d'envisager la question de leur enseignement, pas plus que le besoin de modéliser une méthode à leur propos. Lors de mes leçons, il m'arrivait de mettre en avant ces compétences et de m'y arrêter rapidement sans plus ; en somme, réveiller des savoirs que je considérais acquis de fait ! »

Question 2 : quelle impression vous faisait la méthode après une première découverte et les séances d'initiation menées par l'équipe de recherche ? Avez-vous eu tendance à comparer la méthode avec d'autres pour y repérer les différences et ressemblances ?

« Un parallèle certain peut être posé avec la méthode -PRODAS- dite des cercles magiques où les jeunes sont invités à exprimer leur ressenti et qui se base essentiellement sur leur envie de produire et de travailler. La parole est partagée en cercle fermé et le système tient la route par le jeu d'une confiance totale des uns vis à vis des autres. Il a d'ailleurs été nécessaire de faire comprendre aux élèves au début de l'expérience que la méthode des mini-récits était partiellement d'une autre nature. »

Question 3 : avez-vous tenté des collaborations avec d'autres collègues ?

« La direction de l'établissement était en parfaite symbiose avec le projet : il est toutefois difficile de susciter rapidement des collaborations avec des collègues pour un outil... qu'il fallait d'abord construire avec l'équipe de recherche ! Une prolongation de la recherche permettrait peut-être de grouper une équipe autour de nouvelles expériences de terrain. »

2. Séquence d'apprentissage

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

1ère séance (1h30)

Tour de table : chacun raconte l'une ou l'autre façon de communiquer .

Consignes données aux enfants : Chacun recherche dans son vécu une situation + ou – dans laquelle il pense avoir communiqué. Vous la notez en quelques phrases sur votre feuille.

Oralement, chacun raconte ensuite son histoire.

Je note la situation au tableau, en résumé et demande chaque fois à l'enfant de la relire et de dire si c'est bien ce qu'il a voulu exprimer.

J'ai alors demandé aux enfants de me signaler le ou les mots qui, pour lui, pour elle, dans sa phrase faisait(aient) écho à « communiquer ». Je leur ai aussi demandé de m'indiquer par un + ou un – si cette situation pour eux avait été positive ou négative.

Situations apportées/données :

- Avec ma cousine, on a croisé des filles qui se sont moquées de moi et on s'est battues. (-) (parce que c'était à cause d'elles).
- Quand j'ai prié pour que mes parents ne me frappent pas à cause de ma punition.(+) (parce ce que la punition est le moyen de communiquer des professeurs !)
- J'ai rencontré un chat, je l'ai caressé, on s'est regardé et il m'a suivi. (+)
- J'ai fait signe à mon frère de venir pendant que papa dormait. (+)
- J'ai essayé de parler doucement à ma voisine muette, elle lisait sur mes lèvres et j'ai réussi! (+)
- J'ai communiqué en frappant la balle. (+)

NOTE : Les autres enfants n'étaient pas d'accord avec cette situation mais je l'ai quand même écrite, sans bien comprendre moi non plus ! Il n'a pas su mieux exprimer sa pensée.

Ma grand-mère était dans le coma, je lui ai parlé avant qu'elle meure. (-)

NOTE : Là, j'en ai profité pour dire que je connaissais la même situation qui pouvait être « positive » dans le sens où c'est aussi une dernière chance de pouvoir lui dire au revoir !

J'ai fait pleurer mon frère, je lui ai dit pardon, je lui ai demandé ce que je pouvais faire pour lui. (- et +)

Quand ma grand-mère pleure pour ma maman (disparue), je communique avec elle.

NOTE : Cette enfant a perdu sa maman et n'a pas pu aller plus loin dans son récit.

- Je me suis battue avec mon cousin. (-)
- J'avais une amie qui me disait tout, j'avais confiance en elle. (+)
- En maternelle, j'étais amoureuse d'un garçon. (+ et -)(- car sa copine le lui a piqué !)
- J'ai joué au foot avec mon frère. (+)
- Lors d'un incendie, on a appelé ma tante et les voisins. (-)
- Quand mon frère était à l'hôpital, j'ai communiqué avec lui par la pensée. (-) (Je le voulais près de moi).

Étape 2. Essayer une première définition de la compétence.

Consignes données

Au vu de toutes ces situations, comment pourriez-vous définir communiquer ?

Essayer de compléter cette définition :

Pour moi, communiquer, c'est...

Définitions trouvées :

- faire comprendre quelque chose à l'autre
- expliquer quelque chose à 1 personne
- faire savoir quelque chose
- parler avec des personnes
- avec différents moyens
- faire des gestes et exprimer des sentiments (triste, drôle, bien)
- essayer de comprendre l'autre
- comprendre les défauts et les problèmes des autres
- une discussion pour se comprendre dans la vie
- parler, penser, agir avec quelqu'un
- faire connaissance
- quand on veut s'exprimer
- exprimer des mots – et +
- quand on veut se faire entendre ou se faire écouter

Constat au terme de cette première séance : commentaires de l'enseignante

Cela a duré un peu plus d'une heure.

Expérience très positive !

Tout au long des récits, l'écoute, la VRAIE, est devenue de + en + forte. Deux élèves ont pleuré en donnant leur récit (et en ont fait versé une larme à d'autres) ; d'autres ont fait rire mais la moquerie un peu présente au début a très vite disparu pour ne laisser que de la bonne humeur.

Je pense que les mots soulignés les ont beaucoup aidés dans leur définition.

3 élèves n'ont pas voulu communiquer leur récit.

NOTE : après ces 2 premiers points, je devais les quitter, mais je leur ai accordé un moment pour exprimer ce qu'ils pensaient de ce moment fort vécu ensemble. Cela n'est pas vraiment prévu dans la démarche mais j'en ai ressenti le besoin. Après ce qu'ils avaient livré, je ne pouvais les renvoyer sans un mot.

Étape 3. Raconter une série de situations où communiquer est applicable.

2ème séance (1h30)

Consigne donnée

Retrouvez une autre situation que celle que vous m'avez donnée précédemment, en vous basant sur les définitions.

Relisez les définitions et dites-moi, dans cette situation, qui vient d'être citée, pourquoi je sais maintenant que j'ai communiqué car j'ai... (reprendre une définition de la deuxième étape).

Situations présentées

- J'ai parlé pour me faire des copines.
- Un homme a dit « je t'aime » à une femme, il a exprimé un sentiment positif.
- Ma tante a essayé de demander son chemin à l'étranger : elle a alors utilisé des gestes, des mimiques...
- J'ai vu quelqu'un qui était fâché et qui a frappé l'autre personne.
- J'ai assisté à une dispute, les 2 personnes se sont séparées et pour renouer, celle avec qui j'étais restée a envoyé un SMS, elle trouvait cela + facile que de parler.
- Faire des « tag ».
- Taquiner quelqu'un.
- Parler avec mon regard.
- Maintenant, je trouve qu'on communique tous ensemble car on parle et on partage nos sentiments.

Constats au terme de la deuxième séance : commentaires de l'enseignante

Cette séance a duré un peu moins longtemps que la première, je souhaitais au départ arriver à la fin du point 4 mais des impératifs externes ont fait que... !

Les enfants étaient toujours partants, je leur ai d'ailleurs signalé que quand ils en auraient assez, ils devaient me le dire et que l'on déciderait ensemble de la suite à donner.

Dans les situations trouvées à cette étape 3, je n'avais pas insisté sur le « je » et donc ils ont également choisi des situations où ils étaient spectateurs.

Étape 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de communiquer sur un cas particulier.

3ème séance (1h30)

Raconter comment je fais pour communiquer dans une situation donnée.

Nous avons repris avec les enfants la dernière situation évoquée à l'étape 3 : « Maintenant, je trouve qu'on communique tous ensemble car on parle et on partage nos sentiments ».

Consigne donnée

Faisons un « code, une liste » des points à suivre pour communiquer.

Les enfants ont choisi comme intitulé : « chemin à suivre » pour communiquer.

Chemin à suivre

- Je dois aller vers la personne.
- Je prépare dans ma tête des questions à lui poser et des phrases à lui dire.
- Je dois aller au-delà de ma peur.
- Je ne dois pas avoir honte (penser que l'autre serait mieux que moi)

NOTE : je suis actuellement une formation sur la motivation où l'on nous souligne sans cesse l'importance de l'estime de soi ; je pense que les enfants en reconnaissent ici l'importance, que nous avons par contre tendance à oublier !

- Je dois rester moi-même.
- Je dois passer au-dessus de ma timidité.
- Je pense à l'intérêt que je trouverai ou non dans cette communication. S'il est présent pour moi, alors je fonce.
- Je dois être franc, direct.
- Je ne dois pas éprouver de jalousie pour l'autre.
- Je me présente et lui demande son nom, je dis bonjour, j'utilise les règles de politesse.
- Je fais attention à ma façon de parler (fort, pas trop vite...).
- Je ne me laisse pas distraire, je regarde l'autre. (Problème vécu en classe au moment même !)

Étape 4 bis. Arrêt sur l'affectif

Consigne donnée

Qu'est ce qui rend difficile le fait de communiquer ?

NOTE : j'ai veillé à faire parler ici les enfants qui ne s'étaient pas spécialement exprimés dans la 4^e étape.

Réponses des enfants

- quand on me parle trop vite ;
- j'ai peur de la réaction de l'autre ;
- je ne me sens pas écouté ;
- si je n'ai pas d'intérêt commun avec l'autre ;
- je ne sais pas quoi dire ;
- il n'y a pas de lien assez fort entre lui et moi ;
- j'ai peur ;
- j'ai besoin d'être calme.

Constats au terme de la troisième séance : commentaires de l'enseignante

J'ai été étonnée de voir comme les entraves sont bel et bien présentes dans le «fond», le «cœur» des enfants. Je ne m'y attendais vraiment pas car j'avais le souvenir (peut être tronqué) que pour moi, enfant, je ne me posais aucune question sur la communication, cela allait de soi. Ce sujet m'interpelle beaucoup plus depuis que je suis adulte !

Et pourtant à la relecture de tout cela, je me rends compte qu'il y a un réel besoin.

J'ai à nouveau passé un moment privilégié avec mes élèves et j'en ai entendu certains (pas toujours très intéressés par les cours) faire cette réflexion pendant qu'on rangeait pour partir : «J'aime bien quand on fait ça ! Moi aussi. » Quoi de plus encourageant ?!

4^eme séance (1h30)

Étape 5. Se donner une définition plus raffinée et transférable de la compétence (la conceptualiser et poser les critères de son occurrence).

Pour dégager des caractéristiques générales (indicateurs) de la compétence « communiquer », on pourra regrouper certaines caractéristiques en catégories (critères/attributs).

Première consigne

De toutes les situations de « communiquer » que vous avez citées, pouvez-vous les regrouper en familles car vous pensez qu'elles se ressemblent ?

Le groupement est fait au tableau.

Un enfant me donne 2 situations à mettre dans une colonne car il pense qu'elles sont de la même catégorie. Les autres enfants viennent spontanément compléter au tableau les autres colonnes dont le nombre n'est pas défini au départ. A chaque ajout, les enfants et moi, nous discutons pour justifier la place d'une situation.

Voici les groupements obtenus .

Aller au-delà de la peur Ne pas avoir honte Rester soi-même Passer au-dessus de la timidité Je ne dois pas être jaloux	Je pense à l'intérêt
Aller vers la personne Etre franc, direct Je ne me laisse pas distraire Je me calme	Faire attention à la façon de parler Etre direct Utiliser les règles, dire bonjour... J'écoute Je prépare des questions

Deuxième consigne

Essayons de résumer ces situations (et leur groupement) en une phrase.

Phrases trouvées pour chaque point

- Je dois surmonter mes sentiments et ceux des autres.
- Je prends conscience de mon intérêt et de celui de l'autre.
- Je contrôle mes gestes.
- Je suis des règles.

Donc pour nous, communiquer c'est 1,2,3,4 et ce qui m'aide à le faire, ce sont tous les points regroupés en familles.

Commentaires de l'enseignante : Je leur ai demandé ensuite de chercher d'autres indicateurs, d'autres faits qui nous aideraient à vérifier l'envie de communiquer.

Ils n'ont pas compris, pas trouvé..., l'envie de chercher n'y était pas dans ce contexte-ci.

Pour eux, j'avais l'impression que c'était la même situation que quand on leur demande de corriger un de leurs écrits et ils n'aiment pas cela !

Constats au terme de la quatrième séance : commentaires de l'enseignante

Question ? « Est-il envisageable que, pour éviter les longueurs et avancer un peu plus vite, j'arrive avec la proposition de groupement en 4 points et que je fasse avec eux la formulation des attributs ? »

Voici comment moi, j'aurais groupé

Indicateurs

- aller vers la personne
- être franc et direct
- je ne me laisse pas distraire
- je suis calme
- je me présente, je demande son nom...
- je fais attention à ma façon de parler
- je prépare des questions dans ma tête
- j'écoute
- ne pas éprouver de jalousie
- aller au-delà de la peur
- ne pas avoir honte
- rester soi-même
- passer au-dessus de sa timidité
- avoir un lien avec l'autre
- penser à l'intérêt que cela m'apporte

Attributs

- dans mon attitude physique, je donne des signes visibles d'attention à l'autre
- je m'exprime de façon adaptée pour faire passer mon message
- oser s'exprimer, se préparer à affronter ses sentiments, et ceux de l'autre
- chercher le pourquoi de la communication (plaisir, intérêt, besoin)

Après avoir fait l'essai de leur laisser faire le groupement, je pense que ma proposition est plus « rentable ».

D'une part, cela a pris beaucoup de temps en discussions : ils ne voyaient pas tous les faits du « Même Œil », selon le même point de vue ; or il fallait tendre vers une solution globale pour avancer et d'autre part, dans ce genre de débat, il y en a qui attendent que les autres aient décidé. Le partage de cette séance était donc moins riche de mon point de vue et du leur.

Étape 6. Tester (à l'aide de critères/attributs) la pertinence de la définition.

5 séances de 50'

Questions méthodologiques de l'enseignante :

Faut-il vérifier avec une nouvelle situation ?

Dois-je en inventer une ou plusieurs ?

Puis-je prendre des situations de « communiquer » de mon Programme Intégré ?

Par ex : en liens logiques ou math : « choisir un type de graphique adapté au message que je veux transmettre »

Mais là, ne risquent-ils pas de me dire que ce n'est pas communiquer car 2 attributs ne fonctionnent pas ? Faut-il rencontrer tous les critères dans une situation pour avoir la compétence ?

Faut-il prendre un contre exemple ? Si oui, lequel ?

Étape 7. Elargir...

Consigne donnée

Cherchez des situations de « communiquer à l'école ».

Réflexion : étant donné qu'ils sont plus restés dans la vie de tous les jours, leur montrer que c'est aussi applicable à l'école.

- oser s'exprimer = par ex donner mon avis sur la fancy-fair (projet) ;
- une façon adaptée de faire passer le message et chercher l'intérêt = expliquer une démarche en math ou utiliser un graphique pour l'utilisation et le choix des boissons à l'école, utiliser en éveil les termes corrects pour décrire un paysage... ;
- attitude physique = lors de la fancy-fair, la pièce de théâtre jouée (+ le plaisir éprouvé).

Étape 8. Evaluer dans une perspective formative ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore

Consigne donnée

Enumérez (avec l'aide de l'enseignant si nécessaire) quelques situations nouvelles qui font appel à la compétence « communiquer ».

Situations trouvées

- J'ai expliqué à ma sœur ma façon de procéder pour réussir un travail qu'elle n'arrivait pas à réaliser.
- Quand je joue au foot, j'utilise mon regard pour communiquer sans parler.
- Après une dispute avec ma copine, je lui ai d'abord envoyé un petit mot avant de la revoir, le temps pour moi de me calmer.

Consigne donnée

Citez les attributs retenus pour communiquer.

Fait oralement. Les enfants les connaissent par cœur et ils sont affichés en classe et notés dans leur journal de bord depuis qu'ils ont été choisis.

Consigne donnée

Appliquons-les à une des 3 situations notées ci-dessus en utilisant les indicateurs relatifs cette situation.

Exercice fait oralement à l'aide de leurs notes pour retrouver les indicateurs qu'ils avaient donnés.

EXERCICE : Travail sur la compétence et son analyse.

Je leur ai donné une série d'infos relatives à « comment étudier efficacement ? »

Je leur ai proposé de débattre en groupe (après lecture individuelle du document) du sujet et de partager leur propre expérience avec les autres.

Ensuite, ils ont chacun reçu une petite feuille où je leur posais des questions auxquelles je souhaitais qu'ils répondent de façon personnelle. Ils pouvaient rester anonymes si cela les mettait plus à l'aise pour répondre.

Voici le résultat global des réponses récoltées.

Comment as-tu mobilisé(utilisé) ou non les attributs de la compétence « communiquer » lors de ton échange dans le groupe ?

4 réponses concernent l'intérêt :

- J'ai pensé à mon intérêt et à celui des autres pour mieux comprendre. (2x)
- J'explique ma façon de faire à une amie qui ne sait pas le faire.
- J'ai pensé à l'intérêt et j'ai partagé mon idée pour que mon copain étudie mieux.

2 réponses parlent des règles :

- J'ai suivi les règles : écouter ce que l'autre dit...
- J'ai suivi les règles car si je ne les suivais pas, on n'allait jamais s'écouter parler.

1 parle des sentiments et 1 autre de l'attitude :

- J'ai fait confiance à mes amies.
- J'étais calme et j'ai parlé doucement pour que les autres me comprennent.

2 enfants disent ne pas avoir mobilisé les attributs ou ne pas avoir pensé à le faire.

2 enfants ne répondent pas et 4 répondent à côté de la question.

Constat pour cette réponse : commentaires de l'enseignante

Cela fait presque la moitié des enfants qui ne savent pas se situer par rapport à cette question.

N'était-elle pas trop compliquée pour eux, cela viendra-t-il lors d'expériences répétées..... ?

Ceux qui y répondent ont par contre une attitude de recul sur ce qu'ils ont vécu qui m'a surprise. Le travail effectué par ceux-là est remarquable.

Pour les autres enfants, je pense que leurs difficultés sont logiques car on leur demande trop peu souvent de s'interroger sur leur façon de fonctionner et de l'exprimer. Cet aspect est donc à développer à l'avenir dans toutes les disciplines car cela les aide à structurer leur pensée et leurs savoirs.

Oses-tu communiquer davantage ?

11 enfants répondent avec diverses raisons oui car :

- je partage des idées ;
- je sais ce qu'il faut faire ;
- je connais parfaitement les règles ;
- j'arrive à m'intégrer plus facilement ;
- j'ose + (2x) ;
- je n'ai plus peur de parler ;
- je le fais avec mes parents.

3 enfants disent non car :

- je dois encore apprendre à surmonter mes sentiments ;
- j'ai peur, je suis timide.

l'enfant dit que cela n'a rien changé et 1 ne répond pas.

Le fais-tu mieux ?

9 réponses « oui » :

- parce que je sais maintenant qu'il faut faire attention à ma façon de parler ;
- même si je ne surmonte pas encore bien mes sentiments, je crois que je le fais mieux ;
- je parle + ;
- j'ai compris que sans connaître les règles on ne peut pas construire une bonne liaison ;
- je pense à contrôler mes sentiments et mes gestes.

« non » car je le faisais déjà.

1 : un peu et 1 : pas de réponse

Constat pour ces 2 réponses : commentaires de l'enseignante

Très positif étant donné le nombre d'enfants qui disent communiquer + et les raisons qu'ils invoquent !

L'utilises-tu dans de nouvelles situations ?

10 enfants répondent « oui » :

- avec ma sœur, pour lui donner des explications ;
- quand j'ai aidé un copain à travailler ;
- avec ma sœur après une dispute, je suis allée vers elle et on s'est comprises ;
- lors d'une dispute avec mon frère, je vois que ça n'en vaut pas la peine ;
- en étant franc avec mes sentiments ;
- en avouant plus mes sentiments ;
- je suis contente de partager mes sentiments ;
- en utilisant le regard.

2 « non » mais je vais essayer.

2 pas de réponse.

1 parfois lors des disputes avec mon frère, j'essaie de contrôler mes gestes.

1 répond à côté de la question.

Constat pour cette réponse : commentaires de l'enseignante

Je crois qu'ils n'ont pas encore assez de recul et d'expérience sur la façon d'analyser leur façon de communiquer. Cela devait être répété régulièrement.

Réflexion de l'enseignante échangée avant l'étape 9 avec l'équipe de recherche

« Il me reste à faire le point 9, développer une métacognition. Voici ce que je prévois, est-ce correct ? »

But : exprimer comment je m'y prends pour apprendre à communiquer, donc ré-exprimer les étapes par lesquelles nous sommes passés ?

Puis-je partir de ces questions ?

Que nous a appris cette méthode ? Celle des mini-récits ou sur communiquer ?

Est-elle efficace ?

Puis-je l'utiliser dans d'autres situations ?

Peux-tu citer l'une ou l'autre étape de cette activité ?

A quoi penses-tu que cela sert ?

Qu'as-tu appris ?

Que vas-tu changer la prochaine fois que tu te trouveras en situation de communication ?

Comment peux-tu appliquer ce que l'on vient d'apprendre à d'autres situations ?

Certaines me paraissent trop larges ou trop compliquées, pas assez précises pour des enfants de 5ème. Si vous voyiez un moyen de les améliorer, il serait le bienvenu !

Pour le point 10, est-il nécessaire de certifier ? Si oui, pouvez-vous me donner un exemple pour communiquer ?

Étape 9. Exprimer comment je m'y suis pris pour apprendre, développer une métacognition.

But : exprimer comment je m'y prends pour apprendre à communiquer, donc ré-exprimer les étapes par lesquelles nous sommes passés ?

Qu'avons-nous fait ensemble pendant les séances sur « communiquer » ?

- On a réfléchi sur comment communiquer ; on a essayé de savoir ce que c'est.
- Nous avons fait des exercices, des jeux de la communication.
- Nous avons communiqué en classe, nous nous sommes écoutés.
- On trouvait des attributs pour chaque situation.
- On se racontait comment on communiquait, on cherchait des situations de communication.
- On a essayé de se contrôler, quand on parle avec quelqu'un, on le regarde dans les yeux.
- Nous avons appris comment communiquer en osant aller vers la personne, il ne faut pas être timide.
- On a parlé de nos problèmes, de nos difficultés.
- Nous avons parlé de ce qu'on a vécu.
- On a appris à communiquer, nous avons fait des règles pour l'ensemble de la classe.

Qu'est-ce qui t'a plu pendant ces séances ?

- quand on donnait une situation qui nous était arrivée. 2x
- quand on a expliqué comment communiquer.
- quand on pouvait exprimer nos sentiments. 2x
- de pouvoir participer.
- d'écouter les autres.
- quand madame a dit qu'on avait bien travaillé.
- quand on a rempli l'évaluation formative.
- déçu ?
- quand certains ne voulaient pas exprimer leurs sentiments
- quand on devait donner une définition.

Pour tous les autres, rien !

En as-tu parlé à la maison, comment ?

- Oui, je l'ai expliqué à ma sœur et à maman et on a essayé de l'utiliser.
- Oui parce que je voulais qu'on s'entende mieux.
- Non 10x (principalement les garçons)

Si tu devais en parler aux élèves de 5B, comment présenterais-tu la méthode ?

- Je leur montrerais nos feuilles.
- Je leur expliquerais avec des panneaux.
- Je ferais d'abord un tableau qui représenterait des communications.
- Les 5b ne s'intéressent pas à ça !
- Par une pièce de théâtre.
- En leur montrant notre travail écrit, en leur expliquant, en leur posant des questions.2x
- Je leur dirais ce qui m'a plu et déplu
- Je montrerais comment j'ai fait et j'expliquerais à ma façon.

Etait-ce facile, difficile ? Explique quoi plus spécialement.

- Difficile quand on devait donner une définition dans nos mots.
- Facile d'exprimer mes sentiments mais difficile de ne pas se moquer
- Facile de trouver une situation, difficile d'en parler
- Difficile de s'exprimer, de parler de soi
- Facile d'aller vers la personne
- C'est parfois difficile à faire
- Difficile de trouver les « comment »
- Facile de raconter son histoire, difficile de voir la réaction de ceux qui écoutent

Est-ce à l'école que l'on doit apprendre à communiquer ou en famille ou... ?

- Partout 6x
- Les deux =école+famille 4x
- N'importe où avec des amis
- A l'école 2x parce qu'on explique mieux

As-tu dans ta famille des codes établis pour communiquer à table ou pour le choix des vacances.... ?

- oui, on vote
- on discute
- chez moi à table, on doit se taire
- non 2x
- on parle à table
- en parlant normalement
- chacun a droit à la parole
- je peux parler sauf si je ne regarde pas la personne
- on raconte d'abord tout ce qu'on a fait et quand c'est fini on continue le repas dans le calme

Constat : commentaires de l'enseignante

Je pense qu'ils ne sont pas encore prêts à répondre à de telles questions.

Afin que cela porte ses fruits, il faudrait reprendre les questions une à une avec eux, voir ce qu'on nous y demandait, voir les éléments qui ont effectivement répondu et ce qu'on pourrait ensuite ajouter.

Cela relève aussi de la bonne compréhension d'une consigne, compétence transversale que j'ai proposée à mes collègues pour l'an prochain.

Ils ne répondent pas encore en « je ». Il faut donc continuer à insister sur ce point qui me paraît primordial.

3. Tentative de conclusion par l'enseignante – rencontre au terme de l'expérience

Question 1 : et pour conclure, qu'auriez-vous envie de mettre en avant ?

« L'apprentissage des compétences négligées est un « INCONTOURNABLE » pour l'école d'aujourd'hui ; il convient en effet de cesser de croire que leur acquisition relève de l'inné ! Bien au contraire et de plus en plus auprès des collègues qui entament leur carrière, faut-il insister sur cet aspect de la formation des jeunes actuels : ce n'est là que justice et position éthique. »

Question 2 : par quel moyen prioritaire ?

« Par l'immersion de cette formation précise dans la formation générale des Normaliens »

Question 3 : quels conseils auriez-vous envie de donner à un collègue qui serait d'accord de tenter l'aventure ?

« Confiance en soi », « confiance dans les jeunes et leur capacité à construire ces compétences », « confiance des élèves en leur maître et des maîtres en ceux-ci » !

Question 4 : quelles seraient les « forces » et les « faiblesses » de la méthode ?

« Par force, j'y vois principalement le fait que celle-ci reconnaît des sentiments à/chez l'élève lorsque celui-ci tente de communiquer avec autrui et que ce type de compétence doit IMPERATIVEMENT être abordée à l'école parce que ce genre de compétence ne peut être considéré comme inné ; bien au contraire, et même dans certaines familles que l'on peut qualifier d'« aisées » du point de vue culturel, des manquements peuvent se faire jour par le fait même d'un présupposé erroné : [prendre ces compétences comme des données de fait, présents chez tous les jeunes !].

Par force, j'y vois également le fait d'avoir été interpellée comme adulte et comme enseignante sur la nécessité de les intégrer à l'avenir dans mes programmes de cours, après avoir moi-même été poussée à réfléchir aux compétences transversales négligées, particulièrement : communiquer ».

« Par faiblesse ou plutôt vu l'impossibilité d'une mesure dans le temps, je relèverai que mes élèves ont très, très peu transféré cet apprentissage à leur vie de tous les jours, hormis dans l'une ou l'autre situation concrète ; la question du transfert est donc posée. En se plaçant principalement dans une approche relationnelle, les élèves semblent avoir retenu comme (seul) attribut central le fait que pour communiquer, il suffisait de poser des gestes empathiques comme : se regarder, regarder dans les yeux, écrire un petit mot... Visiblement, l'évocation de la méthode sur un plus grand laps de temps aiderait à en fixer les acquis ».

Chapitre IV. Du bon usage des spécialistes ou comment ne pas rentrer bredouille d'une consultation...

Pourquoi enseigner cette compétence

Qui d'entre nous n'a un jour été amené à consulter un médecin, un garagiste, son professeur de français, un bureau d'études, une équipe chirurgicale ou encore une encyclopédie ou un article spécialisé ? Faire un bon usage de ces spécialistes permet de se faire comprendre, d'apporter des réponses à ses questions et ne pas se sentir dépossédé de sa liberté.

Des situations où cette compétence est en jeu

Lors de la consultation de personnes spécialistes : un informaticien, un entraîneur sportif, un spécialiste de la BD, un cinéphile, une personne-ressource à l'école (par exemple, un prof ou un éducateur) en cas de difficulté, un copain «qui sait tout », un avocat pour des questions de divorce, un vétérinaire pour son chien, un électricien, un pédopsychiatre, un historien, un musicien, ses parents, ...

Le spécialiste consulté peut être un objet : les pages jaunes, d'autres sources écrites (annuaire, programme, horaire, pictogramme...), une carte routière, un site Internet, ...

Il y a des situations où une collectivité est concernée : une famille consulte un médiateur familial, un couple consulte un architecte, des élèves font une démarche collective auprès de la direction de l'école, un groupe d'amis fait une démarche auprès de responsables de la ville, une famille interroge un vendeur de matériel de camping, une directrice d'école consulte une équipe d'enseignants, ...

Il est des situations où la dimension affective est fort présente : quand on consulte un psychologue, quand on rencontre quelqu'un d'intimidant, quand je consulte sans avoir préparé, quand je trouve que mes questions sont bêtes, quand je n'ose pas poser mes questions de peur de déranger.

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 «consulter un spécialiste ». 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 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. Pour prendre un exemple hors du champ scolaire : quelqu'un peut très bien comprendre toutes les finesses du football et très mal le jouer.

La démarche présentée ici est destinée d'abord aux enseignants pour qu'ils se familiarisent avec la méthode et avec la compétence. Pour l'utiliser avec des élèves, elle doit être adaptée²³ 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.

La compétence « consulter un spécialiste » constitue un enjeu important pour réussir sa vie scolaire, professionnelle et privée. En effet, qui d'entre nous n'a un jour été amené à consulter un médecin, un garagiste, son professeur de français ou encore une encyclopédie ou un article spécialisé ? Faire un bon usage de ces spécialistes permet de se faire comprendre et de s'informer de manière pertinente par rapport à son projet. Décider d'enseigner cette compétence aux jeunes, pour qu'ils développent son usage, y compris dans la vie quotidienne, indique bien la dimension sociopolitique de ce genre de choix éducatifs.

2. Conceptualisation de la compétence : de la définition de la compétence à son évaluation en passant par son transfert

La démarche proposée, appelée méthode des mini-récits se compose de 10 étapes. Précisons que le ou la spécialiste peut être un groupe - voire un objet, encyclopédie, article... - et un groupe de personnes peut procéder à une consultation.

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

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

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 - par

²³ Voir par exemple le point 3 intitulé « séquence didactique ».

exemple par l'expression de rêves et de cauchemars - de cette dimension permet donc, en particulier dans un contexte scolaire où c'est rarement le cas, de gérer ses émotions.

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

Inviter les élèves à donner des exemples de situations vécues où ils ont été amenés à consulter un(des) spécialiste(s). Leur demander :

- d'évoquer comment se sont passées les rencontres avec eux ;
- d'expliquer des faits qui, pour eux, sont significatifs d'un « bon » entretien ou d'un « mauvais » entretien ;
- d'exprimer leurs rêves et leurs cauchemars lors de consultations...

Noter les faits jugés significatifs dans un tableau en deux colonnes (expériences positives et/ou frustrées). Exemples :

- Ma moto tombe en panne, je me suis rendue chez mon garagiste mais comme je n'y connais rien, je lui ai fait confiance ; quelques jours plus tard, j'ai repris ma moto, j'ai payé cher et je n'ai toujours pas bien compris ce qui s'était passé ; j'espère que ça n'arrivera plus.
- La batterie de mon GSM est toujours à plat ; il paraît qu'au bout d'un certain temps, c'est normal ; j'ai questionné mon revendeur ; il n'avait pas beaucoup le temps et m'a dit d'en racheter une nouvelle.
- J'ai souvent mal à la gorge ; je me suis demandé quelle était l'origine de ces fréquents maux de gorge et si ça pouvait avoir un lien avec le fait qu'il m'arrive d'avoir le « brûlant » ; je suis allé voir mon médecin et il m'a appris qu'en effet, des remontées d'acidité gastrique pouvaient engendrer des maux de gorge chroniques ; le vocabulaire qu'il a utilisé était un peu compliqué mais j'ai quand même compris.
- J'ai toujours peur que le spécialiste utilise des mots que je ne comprends pas.
- Je me sens ridicule quand je pose des bêtes questions.
- Je n'ose pas aborder quelqu'un d'important.
- ...

Pour des élèves n'ayant pas une grande expérience d'utilisation de spécialistes ou qui ont des difficultés à raconter des événements vécus, il est possible de jouer un jeu de rôle, par exemple, une première rencontre d'un couple avec un architecte, en vue de faire construire une maison ou de réaliser des transformations à une maison existante.

Étape 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence.

En reprenant les éléments du tableau précédent, les élèves tentent de donner une première définition de la compétence en précisant qu'un bon usage d'un spécialiste c'est quand, par exemple :

- le client a réfléchi à l'avance à ce qui le préoccupe ;

- il y a eu une discussion avec le spécialiste et pas seulement l'écoute de l'exposé de celui-ci ;
- il s'est informé au préalable sur la compétence du spécialiste ;
- ...

On en reste aux propositions des élèves que l'on note sur un tableau.

Étape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains attributs, qui présentent un « air de famille ») et tenir compte de la dimension affective liée aux situations évoquées.

Demander aux élèves de raconter des scènes de différentes consultations de spécialiste : un plombier, un expert comptable, un professeur de karaté, un avocat, etc. Insister pour que l'élève raconte comment cela se passe et exprime ses rêves et ses cauchemars.

Exemples où ce sont des **personnes** qui sont consultées :

- Chez un garagiste, je précise ce qui ne va pas et je lui fais part des bruits bizarres que j'entends ; un cauchemar serait qu'il me prenne pour un ignorant.
- Pour un problème de fichiers informatiques infectés, je demande à un informaticien la procédure pour restaurer mes fichiers ; je m'assure que j'ai bien tout compris et je note tout ce qu'il me dit. L'idéal serait que je puisse suivre la procédure prescrite toute seule.
- Je consulte un entraîneur sportif pour qu'il m'explique les problèmes musculaires liés à un entraînement physique intensif ; je lui demande si cela dépend du sport pratiqué, de l'âge du sportif, etc.
- Je vais voir un spécialiste de la BD pour qu'il me parle de l'œuvre d'Hergé ; je le questionne sur la vie d'Hergé, sur sa façon de dessiner, sur ses habitudes, sur ce qui l'a inspiré, etc.
- Pour avoir une critique sur un film à présenter aux autres élèves, je consulte un cinéphile qui peut m'expliquer le contexte, le thème, le jeu des acteurs, etc. des différents films envisagés.
- On peut aller voir une personne-ressource à l'école (par exemple, le prof de math) en cas de difficulté ; dans ce cas, il semble important de préparer ses questions à l'avance. L'idéal serait que je ne me laisse pas impressionner par son sens de l'humour très spécial...
- On peut consulter un copain qui sait tout parce que c'est plus simple de s'adresser à lui qu'à un adulte qui va employer des mots compliqués.
- Une dame consulte un avocat pour des questions de divorce.
- Un jeune homme consulte un vétérinaire pour son chien.
- Je vais voir un électricien pour qu'il m'explique comment brancher les spots basse tension que j'ai achetés sans trop savoir comment les utiliser.
- Une maman consulte un pédopsychiatre parce que son enfant est trop timide.
- ...

Le spécialiste consulté peut être un **objet** :

- On peut consulter les pages jaunes ; dans ce cas, il faut commencer par aller voir le numéro du service concerné dans l'index puis je consulte les pages concernées par ce que je cherche.
- Il peut s'agir d'autres sources écrites (annuaire, programme, horaire, pictogramme...) ; il faut alors prendre connaissance de la façon dont c'est organisé. Un cauchemar serait que ce soit tellement compliqué que je doive quand même faire une démarche chez une personne qualifiée mais qui ?
- Pour trouver un itinéraire adéquat pour me rendre en Ardennes, je consulte une carte routière ou un site Internet prévu à cet effet.
- ...

Il y a des situations où une **collectivité** est concernée ; la consultation de spécialistes se fera alors en fonction d'objectifs communs, comme dans un comité de quartier qui lutte contre un projet urbanistique. Il faut remarquer qu'un groupe est plus que la somme de ses individus ; une équipe peut acquérir ou faire preuve d'une compétence particulière du fait de l'équipe et pas seulement de ses individus pris séparément. Ainsi, dans un match de volley, une équipe mieux soudée peut gagner, même si ses joueurs sont moyens, face à une équipe composée d'excellents joueurs mais qui jouent en individuel sans construire les trois passes par exemple. Dans les équipes sportives, comme dans les équipes chirurgicales, et bien d'autres, c'est l'équipe qui est compétente et non chaque individu pris séparément. Dans notre cas, par exemple :

- Une famille consulte un médiateur familial pour résoudre des difficultés de communication par exemple. L'idéal serait que chaque membre de la famille soit convaincu du bien-fondé de cette démarche et que cette dernière soit préparée ensemble.
- Un couple consulte un architecte pour construire une maison ou un notaire pour en acheter une.
- Des élèves font une démarche collective auprès de la direction de l'école pour éclairer un point du règlement d'ordre intérieur (R.O.I.)
- Un groupe d'amis fait une démarche auprès de responsables de la ville pour organiser une fête de quartier et obtenir les autorisations nécessaires.
- Une famille interroge un vendeur de matériel de camping car elle désire acquérir du matériel adéquat pour une randonnée familiale dans un pays chaud.
- ...

Il est des situations où les gens se sentent fort impliqués, d'autres pas ; ceci fait référence à la **dimension affective** liée à l'usage de la compétence ; des blocages, liés à des traditions familiales ou culturelles ainsi qu'à des traits de caractères individuels peuvent apparaître ; à l'inverse, des motivations fortes peuvent stimuler des personnes à faire très vite appel à une personne compétente. Dans notre cas par exemple :

- Pour trouver mon chemin quand je suis perdu, je demande tout de suite à un passant, cela me semble plus facile que de consulter la carte routière. Au contraire quelqu'un d'autre peut montrer de la fierté à trouver son chemin tout seul.
- Quand on consulte un psychologue, ce serait par exemple, avoir peur «du qu'en dirait-on ? ».
- Quand on rencontre quelqu'un d'intimidant, ce serait par exemple, se mettre à bredouiller.

- Quand on consulte sans avoir préparé, ce serait par exemple, se laisser mener par le spécialiste
- Quand on a peur de paraître ignorant en posant de bêtes questions
- ...

Demander aux élèves s'ils retrouvent, dans ces situations, l'ébauche de la définition qu'ils ont donnée. En partie seulement ? Quels sont alors les éléments nouveaux introduits ?
Synthèse :

- repérage de ce qui est identique = renforcement de la première définition ;
- repérage de ce qui est différent = amélioration de la première définition

Lors de la tentative de première définition (étape 2), il est possible que les élèves soient amenés, pour mieux se faire comprendre, à déjà donner des exemples de situations analogues : « c'est la même chose que lorsque tu vas chez le dentiste et que ... ». Il peut se révéler rentable pédagogiquement de mentionner au début de la présente étape, ces renvois « spontanés » à d'autres situations et éventuellement de demander à l'auteur de la phrase de développer son scénario.

Différentes situations entraînent différentes manières d'appliquer la compétence. Cet inventaire nous montre aussi que, pour élargir le registre des situations dans lesquelles une compétence peut s'exercer, il faut lever certains a priori qui limitent les domaines auxquels on pense quand on veut mobiliser une compétence transversale.

Cette étape permet de prendre conscience qu'il y a un grand nombre de situations qu'on peut relier à la compétence traitée, ce qui donne sens à la compétence. L'important est que les partenaires de la démarche éprouvent le sentiment que le concept général (la définition de la compétence) prend corps dans des cas particuliers, qu'on peut mettre sous une même étiquette des exemples très diversifiés. C'est ce que nous appelons une **famille de situations**. Cette prise de conscience est importante parce que nous visons à ce que les élèves puissent élargir leur champ d'application de la compétence et nous sommes convaincus que cela implique qu'ils en possèdent une définition générale dont ils perçoivent qu'elle est applicable à des situations auxquelles ils n'avaient pas songé au départ.

Étape 4. Approfondir l'analyse de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective liée à l'usage de la compétence

On se met d'accord sur une situation de consultation d'un spécialiste que l'on va analyser ensemble sans oublier de faire le tour des rêves et des cauchemars à propos de cette situation. Cela devrait permettre d'aborder les dimensions affectives liées à la consultation de spécialistes telles que la peur de ne rien comprendre, le manque d'audace ou de confiance, la timidité, la peur liée à un contexte ou des lieux inconnus...

Pour les élèves ayant des difficultés d'expression, on peut utiliser, ici aussi, le jeu de rôle pour disposer d'une situation riche et commune. Si on a déjà utilisé cette technique à l'étape 1, le professeur peut apporter la description d'un « cas²⁴ » qui sera alors décortiqué.

²⁴ Voir des exemples aux étapes 3 et 5 de ce module.

Le groupe recherche dans cette situation, les actions qui traduisent un usage efficace ou non efficace du spécialiste. Les idées émises sont reprises sur un tableau. Voici un exemple de récit détaillé d'une consultation d'un spécialiste.

«Ayant du mal d'emprunter les escaliers et de m'accroupir à cause d'un mal aux genoux, je décide d'aller voir un spécialiste. Son diagnostic est sans appel : il faut m'opérer et il me fixe une date d'opération. Rebutée par le manque d'accueil de la part du spécialiste et prise de cours par la rapidité de la prise de décision, je ne pose aucune question.

De retour à la maison, j'ai le sentiment que la situation m'échappe et des tas de préoccupations me viennent à l'esprit. Je consulte alors d'autres spécialistes qui arrivent au même diagnostic. Sachant que le premier était vraiment le plus réputé, je téléphone à sa secrétaire qui me dit que le docteur ne consulte pas par téléphone et qu'il faut reprendre un rendez-vous. Fâchée de cette situation qui m'obligeait à repayer une consultation, je reprends quand même un rendez-vous. Cette fois-ci, je note à l'avance mes questions sur un bout de papier.

Le jour de la consultation, j'entre dans le cabinet et d'emblée, je dis au spécialiste que j'ai plein de questions à poser. Le médecin prend cela très calmement et me dit que la patiente suivante a été opérée de la même pathologie. Si cette dernière marque son accord, il propose de répondre à mes questions à partir de l'observation du genou opéré de cette patiente. C'est cela qui s'est passé et j'ai eu satisfaction. Cette deuxième consultation, qui a duré beaucoup plus longtemps qu'un entretien normal, ne m'a rien coûté et j'ai même eu l'impression que le médecin a apprécié ma détermination ».

Ce récit marque la dimension affective de la compétence au travers de la persévérance avec laquelle la personne concernée a agi. De plus, on y retrouve également des éléments liés :

- aux raisons qui poussent à consulter ;
- à la vérification du diagnostic et de la valeur du spécialiste ;
- à la préparation de l'entretien ;
- à l'ouverture de celui-ci par l'entremise d'une autre patiente ;
- au bilan «satisfaction ».

C'est ainsi qu'on peut se risquer à définir la compétence «du bon usage d'un spécialiste ».

Étape 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser les attributs caractéristiques de son occurrence) et tenir compte des dimensions affectives.

On reprend les éléments antérieurs de définition (étape 2) et on les complète à partir de l'étude plus approfondie d'une situation (étape 4). On peut l'établir en répondant à la question : je suis compétent pour utiliser efficacement un spécialiste quand je fais quoi ?

Par exemple, j'utilise de manière efficace un spécialiste quand :

- j'ose consulter un spécialiste ;
- je vérifie la compétence du spécialiste ;
- je prépare l'entretien ;
- je fais comprendre ce que je veux ;
- j'obtiens des réponses précises à mes questions précises ;
- ...

A ce stade, il peut se révéler utile de formuler ces caractéristiques de façon plus générale. On le fera en trouvant une formulation plus abstraite à partir de la liste précédente.

Voici une liste d'attributs du bon usage du spécialiste établie par une équipe de professeurs :

- Être conscient des raisons de sa consultation.
- Choisir et tester la compétence du spécialiste.
- Préciser les questions pour lesquelles on cherche une réponse précise.
- Accepter d'ouvrir la vision du problème.
- Obtenir de tout comprendre.
- Faire un bilan «satisfaction» de l'entretien.

Il est parfois plus facile de déceler les attributs en cherchant la formulation négative, ce qui, dans notre cas, donnerait :

- Ignorer ce qui tracasse
- Prendre le premier venu, se fier à la rumeur, consulter le spécialiste de service, aduler le spécialiste
- Laisser le spécialiste conduire l'entretien
- Refuser d'entendre ce que le spécialiste dit d'inattendu
- Se contenter de la conclusion. Prendre tout pour argent comptant
- Penser totalement comme le spécialiste. Se considérer comme ignorant

Dans cette étape, il peut y avoir un apport de l'enseignant et tout ne doit pas être produit par les élèves. En effet, le professeur a réfléchi préalablement aux caractéristiques de la compétence et a établi de son côté sa propre liste d'attributs. (Voir ci-dessus) Lors de cette définition plus précise de la compétence, il peut y avoir confrontation entre les découvertes de la classe et celles du professeur. Ces deux apports se complètent ainsi pour donner une définition la plus adéquate possible.

Les attributs ainsi exprimés sont décontextualisés. Il est nécessaire, pour les rendre opérationnels, de disposer, pour chacun d'eux, d'indicateurs c'est-à-dire d'actions qui montrent l'exercice de l'attribut dans des situations particulières. Ainsi, par exemple, pour notre compétence :

Indicateurs	Attributs/caractéristiques
<i>Je réfléchis à ce qui me tracasse / je consulte pour le moindre problème. Je fais une liste des sujets que je ne dois pas oublier / je pars au rendez-vous sans y avoir pensé avant. Même si cela me fait peur, j'ose aborder un spécialiste / le vocabulaire spécialisé me fait</i>	Être conscient des raisons de sa consultation

<p><i>peur, je demande à un copain plutôt qu'à un spécialiste.</i></p> <p><i>Je dépasse ma timidité / je suis vraiment timide, je n'ose pas m'adresser à une personne que je ne connais pas bien.</i></p> <p><i>Je me renseigne à propos des possibilités de spécialistes pour mon problème / je ne songe même pas à me renseigner s'il existe un spécialiste pour m'aider.</i></p> <p>...</p>	
<p><i>Je cherche des personnes qui ont déjà eu affaire au spécialiste que j'envisage de consulter / je prends le premier spécialiste par ordre alphabétique dans la liste reçue.</i></p> <p><i>Je questionne pour savoir pourquoi telle ou telle personne est contente d'un spécialiste / je me contente de savoir quel spécialiste mes amis ont consulté sans me demander pourquoi.</i></p> <p><i>Je m'informe sur l'existence d'autres spécialistes de la même matière / je ne cherche pas les différentes possibilités de spécialistes.</i></p> <p><i>Je m'informe sur les différentes lectures possibles pour m'éclairer / je prends le premier bouquin venu parce que c'est plus facile.</i></p> <p>...</p>	<p>Choisir et tester la compétence du spécialiste</p>
<p><i>J'énumère les questions que je voudrais poser / je consulte sans avoir préparé.</i></p> <p><i>Je fais une liste avec les priorités pour ce qui me préoccupe / je consulte un spécialiste sans me demander ce qui est le plus important finalement.</i></p> <p>...</p>	<p>Préciser les questions pour lesquelles on cherche une réponse précise</p>
<p><i>J'accepte que le spécialiste me parle de choses auxquelles je n'avais pas pensé / la seule chose qui m'intéresse est que le spécialiste réponde à mes questions.</i></p> <p><i>Je fais des liens entre des choses que le spécialiste me dit et mon problème / j'écoute à peine quand le spécialiste me parle de choses qui ne sont pas directement liée à mon problème.</i></p> <p><i>Quand je lis un article, je suis attentif(ve) à ce qui pourrait ouvrir ma vision des choses / je ne lis que ce qui répond exactement à mes questions.</i></p> <p>...</p>	<p>Accepter d'ouvrir la vision du problème</p>
<p><i>Quand je ne comprends pas un mot spécialisé,</i></p>	<p>Obtenir de comprendre suffisamment</p>

<p>je demande ce que cela veut dire / <i>je me laisse intimider par des propos brillants mais incompréhensibles pour moi.</i></p> <p>Quand je ne suis pas sûr(e) d'avoir compris quelque chose, j'arrête le spécialiste et je pose une nouvelle question ou je reformule ce qu'il vient de dire / <i>je laisse le spécialiste me parler sans discontinuer même s'il m'embarque là où je ne veux pas.</i></p> <p>Quand je lis un texte, je reviens en arrière pour m'assurer que j'ai bien compris / <i>je lis tout d'une traite pour avoir fini le plus vite possible.</i></p> <p>J'ai confiance en moi et je sais que je suis capable de comprendre ce que l'on me dit / <i>de toute façon, je ne sais pas grand chose et je ne comprendrai probablement pas ce qu'on me dit.</i></p> <p>...</p>	
<p>En sortant, je me demande si l'entretien a été fructueux / <i>même si je ne suis pas entièrement satisfait, je me dis que le spécialiste a certainement raison.</i></p> <p>Comme je n'ai pas obtenu toutes les informations que je voulais, je vais voir quelqu'un d'autre / <i>je n'ai pas tout compris mais tant pis, cela ira bien ainsi.</i></p> <p>...</p>	<p>Faire un bilan « satisfaction » de l'entretien</p>

Étape 6. Tester la pertinence de la définition.

On teste la définition construite par les élèves en la faisant lire, par exemple, par un spécialiste ou en la comparant à une autre grille existante. On peut aussi la confronter avec des expériences de terrain. Ainsi, on pourrait demander aux élèves ce qu'ils pensent de cette définition après avoir consulté un spécialiste. 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, de mieux utiliser leurs manuels scolaires, de mieux profiter des rattrapages... ?

Concrètement, les élèves énumèrent des situations de consultations de spécialistes qui ne rencontrent pas (positivement ou négativement) ces caractéristiques. Ils peuvent aussi chercher des contre-exemples qui échapperaient aux attributs. Si l'on trouve des exceptions, il faut reprendre et améliorer la définition. Si ce n'est pas le cas, la formalisation est jugée pertinente.

Étape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines.

C'est en appliquant concrètement la définition à des réalisations menées par des élèves qu'on les aidera à fixer peu à peu la compétence visée.

Cette étape comporte deux parties, la recherche de nouvelles situations et la mobilisation de la compétence dans ces dernières.

Si l'expérience des élèves est limitée, ils peuvent élargir leur champ d'évocation en parlant de situations futures. Le professeur peut faire des suggestions pour montrer le type d'exemples qui est recherché. Ainsi, que devient la compétence quand il s'agit :

- de consulter un technicien, avant l'achat d'un ordinateur ;
- d'interroger une connaissance sur la façon de préparer un mariage ;
- d'interroger des guides touristiques (des livres) pour préparer un voyage ;
- de consulter une encyclopédie ;
- de consulter un expert scientifique, lors d'un procès ;
- d'interroger un spécialiste en vin pour se constituer une petite cave ;
- de préparer une visite chez un chirurgien pour se faire enlever les dents de sagesse ;
- de préparer une visite chez le garagiste pour une panne de moto ;
- de rencontrer un employé de l'administration communale pour la perte d'une carte d'identité ;
- de rencontrer un prof de math pour savoir en quoi consiste la formation de mathématicien ;
- ...

Prenons le cas de la consultation de guides touristiques.

Le **premier attribut**, être conscient des raisons de sa consultation, deviendrait se donner un projet de vacances pour cadrer les recherches à faire. Des indicateurs de cet attribut seraient, par exemple : je voudrais partir en voiture à tel endroit et à tel moment pour camper, faire un peu de randonnée mais aussi un peu de visites culturelles...

Le **deuxième attribut**, choisir et tester la compétence du spécialiste, deviendrait utiliser plusieurs guides ou se renseigner (à la bibliothèque, chez un libraire spécialisé, chez des voyageurs expérimentés, ...) sur les meilleurs guides pour cette région. Pour cela, je détaille à la bibliothèque ou dans la librairie, plusieurs guides différents ; je lis une rubrique pour juger de sa clarté, de la précision et de la quantité d'informations données ; je demande l'avis au libraire en précisant le type d'information que je cherche ; je demande l'avis de connaissances qui ont une bonne bibliothèque sur les voyages...

Le **troisième attribut**, préciser les questions pour lesquelles on cherche une réponse précise, deviendrait trouver des thèmes susceptibles de m'intéresser, comme « climat », « à voir », « paiement », « santé », « achats » et faire l'inventaire des questions que je me pose comme : qu'est-ce que je dois prendre comme vêtements ? Qu'est-ce que je peux visiter ? Accepte-t-on les cartes visa ? Qu'est-ce qui se passe si je tombe malade ? Quels souvenirs typiques je peux ramener ? Quelles sont les questions que je me suis posées lors

d'un autre voyage ? Quels sont des avertissements que j'ai entendus à propos de mon pays de visite ou que j'ai lus dans des articles ? ...

Le **quatrième attribut**, accepter d'ouvrir la vision du problème, deviendrait se laisser interpellé par des informations inattendues. Pour cela, je lis l'entièreté de la rubrique, même si mes interrogations sont en partie résolues ; je parcours d'autres rubriques à la recherche d'une information susceptible de m'intéresser ; je lis systématiquement les passages marqués par la signalétique « attention »...

Le **cinquième attribut**, obtenir de tout comprendre, deviendrait vérifier dans d'autres guides ce qui ne me paraît pas suffisamment clair ou complet. Pour cela, je consulte d'autres guides aux mêmes rubriques ou à des rubriques équivalentes. Je lis les rubriques. Si mon problème n'est pas éclairé, je cherche d'autres rubriques susceptibles de contenir l'information ou un agent de voyages si nécessaire...

Le **sixième attribut**, faire un bilan « satisfaction » de l'entretien, deviendrait estimer si les questions de départ sont éclaircies et identifier ce qui a été appris de plus. Pour cela, je me rappelle mes préoccupations du début et je me demande si j'ai une réponse à tout. J'évalue la qualité de ces réponses. J'évoque ce que j'ai trouvé d'inattendu et je réalise ce que ces informations ouvrent comme perspectives.

Étape 8. Évaluer dans une perspective formative ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore.

Tout au long de la démarche, les attributs établis pour définir la compétence permettent aux élèves et aux profs de prendre la mesure du travail de chacun. C'est l'occasion d'entamer un dialogue et de proposer des pistes de remédiation.

Nous insistons sur l'importance de l'évaluation formative²⁵ 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.

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 les étapes de transfert de la compétence.

L'un et l'autre élément d'évaluation évoqué demande une clarification des qualités du travail attendu. Ces qualités sont les critères d'évaluation dont les jeunes sont avertis

²⁵ Pour une évaluation formative il est insuffisant de mettre des cotes : une analyse qualitative des « savoir-être » et « savoir-faire », avec l'étudiant (seul ou en groupe), est bien plus efficace. Rappelons encore une fois que pour estimer le degré de maîtrise d'une compétence, il nous semble 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.

explicitement. La connaissance, l'identification ou l'utilisation des attributs sont des critères d'évaluation.

Voici des exemples de critères²⁶ à envisager pour donner des informations à l'élève sur son niveau d'apprentissage, dans une situation particulière :

- L'élève peut-il mettre en œuvre la compétence en un lieu nouveau, peut-il utiliser les attributs de la compétence dans une situation nouvelle ? Au contraire, a-t-il tendance à se renseigner prioritairement chez ses copains ou à venir au rattrapage sans avoir préparé ses questions par exemple ?
- L'élève est-il 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-il capable de discerner et de raconter les limites du transfert ? Au contraire, l'élève pense-t-il que toutes les situations sont toutes les mêmes et qu'il n'y a pas d'ajustement nécessaire.
- L'élève est-il 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 attribut 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 aller voir son prof de math ou de sciences pour une explication, c'est consulter un spécialiste.
- ...

L'évaluation formative continue en recherchant les actions des élèves qui, au fil des séances et du travail d'analyse des différentes situations traitées, ont montré qu'ils utilisaient de plus en plus facilement les attributs de la compétence. Il peut être intéressant de réaliser ce test un certain temps après la phase d'enseignement proprement dite, pour vérifier ce qui est fixé de l'apprentissage. En même temps, ce test et son « corrigé » sont l'occasion de rafraîchir et d'approfondir l'apprentissage. Si ce test montre des lacunes dans la maîtrise de la compétence, il faut renforcer les acquis en retravaillant de nouvelles situations en liaison avec la modélisation.

Étape 9. Développer une métacognition.

Cette étape s'appuie sur tout ce qui précède. Elle invite les jeunes à réfléchir à la manière dont ils ont mis leur intelligence en action pour progresser dans la maîtrise de cette compétence. Cette mise en évidence de la manière dont on a travaillé intellectuellement peut d'abord se faire tout au long du processus, chaque fois que l'enseignant a l'occasion de mettre le doigt sur la façon de raisonner des élèves. Concrètement, voici différentes questions auxquelles les jeunes peuvent répondre :

²⁶ 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.

- Comment a-t-on fait pour produire les attributs ?
- Par quelles étapes est-on passé pour les construire ?
- Qu'avons-nous fait avec les attributs ?
- En quoi l'existence des attributs nous a-t-elle aidés à voir plus clair dans d'autres situations ? Est-ce que je vois la consultation du spécialiste de la même façon maintenant qu'avant ? Comment est-on parvenu à améliorer notre définition ?

Même si, tout au long de la démarche, l'enseignant reste 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 :

- 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'affectif²⁷ 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.

Étape 10. Certifier.

Pour certifier cette compétence, il faut faire passer un test du type de celui expliqué à l'étape 8 et déterminer des critères de réussite. Par exemple, l'élève aura montré qu'il maîtrisait la compétence s'il utilise dans cet exercice, dans cette simulation..., au moins 4 des 7 critères retenus. Le test se fera avec la liste des critères sous les yeux ou sans (à décider).

Certifier n'est évidemment nécessaire que lorsque la réussite de cet apprentissage est considérée comme nécessaire pour réussir l'année. Cela pose la question de la certification. Des contraintes de société obligent les enseignants à évaluer de manière certificative au profit de diverses instances sociales. C'est le moment où l'enseignant juge les compétences de l'élève - et non l'élève lui-même - et le sanctionne d'une réussite ou d'un échec. Dans cette perspective, il faut choisir²⁸ le poids que l'on donnera aux divers critères et indicateurs sélectionnés ainsi que la manière dont on construira le bilan des compétences de l'élève. Les programmes préconisant la mise en place de diverses compétences transversales, ce type de bilan peut devenir un outil intéressant pour le conseil de classe, à condition d'être construit, en négociation, par les enseignants des différentes disciplines scolaires.

²⁷ L'affectif « individuel » (ce que l'on ressent au fond de soi...) et « collectif » (valeurs transmises par la société, par exemple).

²⁸ Il faut se résigner au fait que le poids à donner à l'un ou l'autre critère est le résultat d'un projet individuel ou d'équipe et est donc plus arbitraire que raisonnable. Sur ce point, l'évaluation certificative des compétences dites négligées rejoint le problème de la certification de toutes les compétences.

3. Séquence didactique

Voici un module testé dans une classe de 5^{ème} année de l'enseignement professionnel. L'objectif est de préciser, avec les élèves, la compétence « consulter un spécialiste » afin qu'ils comprennent mieux de quoi il s'agit et qu'ils puissent utiliser la compétence dans diverses situations tant scolaires ou professionnelles que de la vie quotidienne. La durée est estimée à 4 périodes.

Mettre en projet : un jeune couple rencontre un architecte

Pour lancer le travail, l'enseignant commence par faire un constat : dans notre vie, il nous arrive de chercher et d'aborder des spécialistes comme un médecin, un comptable... puis pose la question : Qui, parmi vous, aurait une anecdote à raconter... ? Un jeune répond qu'il est allé voir un garagiste pour la réparation et même pour l'achat d'un véhicule. L'accrochage permet à la leçon de démarrer très vite.

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.

L'exercice proposé est un jeu de rôles autour de la rencontre d'un couple avec un architecte pour un projet de construction de maison... Les consignes sont souples. Il s'agit de faire jouer son imagination pour tenir compte de la dimension liée au rêve et à l'affectif. Mais il faut que le projet reste plausible pour que la consultation ainsi simulée apporte des informations pertinentes sur la compétence.

Trois élèves se proposent. 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 consultation de l'architecte par le couple, ce qu'ils auraient changé, etc.

Après l'exercice qui dure quelques minutes, on demande d'abord aux trois protagonistes de s'exprimer, ensuite, c'est le tour des autres.

Voici ce qui a été évoqué : L'architecte pose de bonnes questions, c'est-à-dire des questions qui ont servi à résoudre le problème. Une bonne question était : qu'avons-nous oublié ? Les questions du couple n'étaient pas toujours claires, elles manquaient de précision. Il n'y avait pas assez de questions. L'architecte n'a pas accueilli le couple. Il faut beaucoup réfléchir et se concentrer. Il faut préparer la consultation. C'est bien de faire un schéma des éléments importants à ne pas oublier lors de la consultation...

Le tout est noté au tableau, ce qui permet aux élèves de visionner le produit de leurs avis et ôte la pression qu'une présence frontale peut créer...

Raconter des expériences.

Les élèves vont se rappeler en silence et chacun pour soi, une histoire vécue où ils ont bien consulté un spécialiste ou au contraire, où ils trouvent qu'ils sont sortis sans être satisfaits de l'entretien. 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.

Voici quelques expériences évoquées :

- mauvais achat d'un G.S.M. parce qu'on s'est mal renseigné ;
- arnaque dans certaines conditions de travail parce qu'on n'a pas bien lu le contrat ;
- arnaque à l'occasion de soldes ;
- etc.

La métacognition est lancée dès maintenant lorsque l'enseignant pose la question : Qu'avons-nous fait depuis le début de la leçon ?

Ensuite, le lien avec l'étape suivante est faite avec la question : Les « choses » se passent-elles de la même manière chez un médecin, avec les parents, au contrôle technique, avec tout autre spécialiste...

Tenter une première définition.

Cette démarche aide les élèves à entrevoir la transférabilité de la compétence en se donnant des événements repérables dans les différentes situations. Voici le tableau qui résume ce qui a été évoqué.

Evénements repérables quand on va chez le médecin	Evénements repérables quand on va au contrôle technique
C'est le patient qui est à l'initiative de la consultation Le patient est en attente d'explications Etc.	C'est le contrôle technique qui convoque Le conducteur est en attente d'un verdict Etc.

Suite à ce petit exercice, un élément important de la consultation d'un spécialiste semble être chercher des informations parce qu'on a un projet.

L'enseignant invite alors les élèves à tenter une première définition de la compétence : « Que signifie pour vous bien consulter un spécialiste ? ». Du bon usage d'un spécialiste, pour moi, ce serait...

- Comment vous y prendriez-vous pour savoir si l'architecte a préparé un projet de qualité ou tout simplement s'il est compétent ?

- Voici des réponses évoquées :
- Consulter..., c'est consulter toute personne capable d'aider à résoudre un problème.
- C'est avoir un projet.
- C'est se demander si on n'a pas oublié quelque chose.
- C'est discuter, dialoguer, détailler le problème.
- C'est faire comprendre ce que l'on veut.
- C'est tenir jusqu'à la fin du problème.
- C'est faire confiance.
- C'est élargir le problème.
- On voit la compétence du spécialiste à sa façon de questionner, au type de questions, à ses diplômes, à sa réputation.
- Etc.

Identifier des situations où la compétence peut être mise 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 et 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 bibliothèque, on consulte des bouquins, cela peut ressembler à la consultation d'un spécialiste » est intéressante à identifier... ou bien « quand on cherche dans les pages jaunes, c'est comme si on consultait un spécialiste », ou encore « des parents peuvent être amenés à consulter, avec leur enfant, un médiateur familial », 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 : « l'architecte n'a pas accueilli le couple », ce qui pourrait engendrer une ambiance tendue par exemple. L'aspect collectif de la compétence vaut aussi la peine d'être évoqué. Par exemple, dans le jeu de rôle qui a servi d'exercice de lancement, c'est un couple qui consulte. En effet, dans ce cas, on imagine mal que les deux personnes consultent séparément l'architecte ; l'entretien a toutes les chances d'être plus profitable si le couple consulte ensemble.

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 : consulter un horaire de train et aller voir son prof de maths pour des explications supplémentaires.

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 :

- Je consulte un horaire de train
- Plusieurs élèves vont voir le prof de math pour résoudre un problème de compréhension de la matière.

Voici ce que cela peut donner :

Caractéristiques (attributs)	Comment je consulte un horaire de train	Comment un groupe consulte un prof de math
Etre conscient des raisons de sa consultation	J'ai un projet de voyage à la mer et je désire m'y rendre en train. ...	Les élèves du groupe ont cerné la matière qui n'est pas comprise et les points précis qui font difficulté. ...
Choisir et tester la compétence du spécialiste	L'horaire de train est le moyen le plus sûr pour avoir un renseignement fiable. Je préfère consulter un horaire sur le net que de demander à une amie car on ne sait jamais. ...	Le prof de math de la classe est le mieux placé pour répondre aux questions du groupe. Le groupe se renseigne sur un autre prof de math disponible. Le groupe demande à une maman ingénieur de leur expliquer la matière non comprise. ...
Préciser les questions pour lesquelles on cherche une réponse précise	Je cherche les informations concernant le jour et les heures qui conviennent pour le départ et le retour. ...	Le groupe a préparé, par écrit, des questions précises. Le groupe sait ce qu'il attend du prof. ...

Accepter d'ouvrir la vision du problème	Je peux changer la destination et le jour si nécessaire. ...	Les élèves écoutent les explications du prof et restent ouvert à des dimensions qu'ils n'avaient pas encore perçues. Ecouter les questions des autres car elles peuvent ouvrir de nouvelles dimensions. ...
Obtenir de tout comprendre	Je déchiffre tous les sigles et je comprends ce qu'ils signifient. Je fais bien la différence entre les horaires pour les jours de semaine et pour les jours fériés. ...	Aller jusqu'au bout même si le prof s'impatiente. Reformuler ce que le prof dit pour être sûr d'avoir compris. Ecouter les explications et continuer à poser des questions tant qu'on n'a pas compris. Rebondir sur les questions des autres. ...
Faire un bilan « satisfaction » de l'entretien	J'ai trouvé un train qui me convient et je peux maintenant acheter un billet pour le trajet. ...	Avant de quitter le prof, es élèves se demandent s'ils ont bien tout compris. Les élèves vérifient qu'ils ont posé toutes les questions préparées. ...

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 : L'achat inconsideré de Céline.

Voici une séquence d'évaluation pour tester l'acquisition de la compétence par les élèves.

Il s'agit de repérer, dans le récit ci-dessous, ce qui a fait que Céline a fait un bon ou un mauvais usage du spécialiste.

On demande :

1. Quel projet Céline a-t-elle ? (Réponse possible : Céline ne semble pas avoir de projet bien défini, elle pense simplement tomber sur une bonne affaire)
2. Qui est le spécialiste dans ce récit ? (Réponse attendue : le vendeur)
3. A quoi Céline peut-elle voir que ce spécialiste est compétent pour son projet ? (Réponse possible : en principe, le vendeur pose des questions au client pour s'assurer que le produit convient, or ici il ne l'a même pas fait - exemples : budget, dépenses habituelles de communication, type de communications, etc.)
4. Quelles questions Céline aurait-elle pu poser? (Réponse possible : donc, je dois bien recharger ma carte GSM d'au moins 15€ par mois, Monsieur ? ou encore : cela veut dire que je vais téléphoner pour 150€ en 10 mois ? etc.)

5. Comment Céline aurait-elle pu ouvrir sa vision du problème ? (Réponse possible : Céline aurait pu se demander combien elle dépensait chaque mois pour son GSM, elle aurait pu se demander si elle avait vraiment besoin d'un crédit d'appels supplémentaires, etc.)
6. De raconter (ou de réécrire) une autre histoire où Céline aurait pu sortir satisfaite de son passage dans le magasin.

« Céline rentre fièrement à la maison parce qu'elle a fait une affaire. Elle a acheté une boîte-cadeau à 10 € de Mobétoile dans une boutique de sa rue : « 10 € maman, tu te rends compte ? Avec ça, je profite de 50 € en plus d'appels et de SMS vers tous les réseaux. »

Sa maman, tout en préparant le dîner, bavarde avec son amie Marie et la félicite. Marie, plus attentive, lui dit : « Céline, m'enfin, ce n'est pas possible, 50€ pour seulement 10€ ! Donne-moi la boîte. »

En regardant de plus près le texte écrit au verso et en petit, Marie s'aperçoit que, en réalité, on reçoit 5€ de crédit d'appels supplémentaires sur les 10 prochains rechargements d'au moins 15€ et ceci dans un délai de 10 mois. En clair, il faut recharger son GSM d'au moins 15€ chaque mois pendant 10 mois. Est-ce que le vendeur t'a dit quelque chose ? ... Est-ce que tu lui as posé des questions ? ... Est-ce que tu te rends compte de la somme que ça représente ? ...

Céline a répondu non et s'est mise à râler parce qu'elle s'est rendue compte qu'elle ne dépensait jamais 15€ par mois et qu'elle n'a même pas pensé à poser des questions au vendeur. »

4. Commentaires et récits.

1. Concernant la séquence didactique proposée au point 3

Le local est aménagé pour favoriser le dialogue entre les élèves. Le professeur se décentre.

Concernant le jeu de rôle

Un élève a eu tendance à jouer un rôle moteur mais aussi un peu étouffant pour les autres en accaparant la parole. Rester attentif donc à ce que chacun puisse tirer profit de l'exercice.

Dans une classe, le jeu a dérapé car les élèves n'ont pas compris ce qui était attendu d'eux. Certains émettent des doutes. Nous ne sommes jamais allés chez un architecte. Que fait un architecte ? Donnez-nous des idées.

L'expérience montre qu'il est intéressant de cadrer les conditions de la scène pour que les élèves restent dans le réel afin de pouvoir ultérieurement en extraire des informations pour la compétence visée. On peut par exemple demander aux acteurs de préparer un peu la saynète pour éviter l'improvisation complète et des dérives dues à une fabulation dévorante.

La nature des interventions des élèves pose la question de leur origine dans une saynète pourtant non rencontrée réellement. Leurs sources d'inspiration sont-elle les media, les discussions entre pairs, les lectures... ? Ces interventions illustrent des représentations de la vie réelle dont certains élèves sont peut-être exclus... en ce compris par un vocabulaire de base nettement insuffisant.

Un jeu de rôle identique a été proposé quant au contexte mais où les « choses se passaient mal ! » Deux étudiantes ont tenté la scène et les informations recueillies étaient constructives d'où l'intérêt de jouer les deux facettes de l'usage du spécialiste ; le volet du mauvais usage cependant s'est cantonné dans une attitude de départ d'un des acteurs plus que dans le mauvais emploi d'indicateurs et attributs qui auraient fait défaut ou auraient été exploités à mauvais escient.

Concernant une première définition

Voici quelques propositions qui ont été faites par les élèves. Consulter un spécialiste, c'est :

- rencontrer une personne qui connaît plus
- rechercher des informations pour vouloir savoir plus
- savoir pourquoi on consulte...
- Bien consulter un spécialiste, c'est :
- poser les questions et donc...comprendre les questions et les réponses
- obtenir des bons conseils
- consulter plusieurs spécialistes

Concernant l'identification d'autres situations

es situations trouvées par les étudiants sont souvent assez semblables à celles fournies lors des expériences. On peut se poser la question de savoir s'il s'agit d'une difficulté liée au transfert. En tout état de cause, il semble judicieux d'ouvrir les champs d'application de la compétence en proposant des domaines variés aux élèves.

Dans ce cas-ci, le professeur a proposé de trouver des situations mieux connues des élèves. Les exemples proposés sont les relations professeurs/élèves, mère/fille, l'appel d'un électricien, l'embauche d'une secrétaire, l'accueil d'un nouvel employé par un responsable du personnel, etc.

Concernant la définition de la compétence

Ce moment de conceptualisation a sonné le glas de la concentration générale de la classe. Voici des raisons possibles à cet état de dispersion :

- fatigue ;
- manque de compréhension des enjeux du cours ;
- répétitivité dans les questions posées ;
- exigence difficile pour ce public eu égard à leur difficulté de « passer par les mots ? » ;
- posture du professeur qui occupe alors l'espace proche du tableau et qui est amené à tourner le dos aux élèves.

La définition de la compétence a été confrontée à un document établi par le professeur afin de comparer le résultat obtenu par le travail de la classe avec une liste établie d'attributs. Les élèves constatent avec une certaine satisfaction une adéquation entre les deux grilles.

Concernant l'évaluation formative et/ou certificative de la compétence

La consultation de spécialiste est une compétence sollicitée tout au long de la vie tant scolaire que quotidienne ou encore professionnelle. Il appartient à l'équipe éducative²⁹ de décider du statut certificatif ou non de cette compétence³⁰. Néanmoins, il nous semble opportun d'informer l'élève sur son degré d'acquisition de la compétence et sur les progrès qu'il peut encore effectuer.

2. Autres récit et commentaires d'une expérience menée en 2ème année de l'enseignement général

Cadre

La méthode a été appliquée par une enseignante dans une classe de 2ème Rénové de l'enseignement général comptant 20 élèves. Ceux-ci ont choisi l'activité Sciences 3h et se sont inscrits dans le groupe «projets scientifiques et technologiques» qui vise à les préparer à une recherche à propos d'un sujet qui les passionne particulièrement. Le fruit de leur recherche a été présenté et évalué lors du concours «Exp'Osons 2005» organisé par l'A.S.B.L. «Ose la science». Voici le récit de cette enseignante.

Organisation du cours

En début d'année, les élèves ont été amenés à réfléchir à l'élaboration d'un vade mecum qui constituera un fil conducteur auquel ils pourront se référer tout au long de leur recherche. Parmi les étapes reprises dans ce vade mecum se trouve celle qui consiste en la recherche d'informations auprès de personnes spécialisées dans leur domaine d'investigation. Etant au courant qu'une recherche se faisait sur la mise en place de la compétence «le bon usage d'un spécialiste», j'ai décidé de m'en inspirer en espérant tirer un maximum d'efficacité de la consultation des personnes-ressources que nous allions rencontrer.

Remarque sur la pédagogie du projet qui va orienter l'organisation du cours

La mise en œuvre d'un projet de recherche est réellement motivante, source de nombreuses satisfactions et permet de mettre en place bien des compétences. Cependant, cette méthode prend beaucoup de temps au détriment de la quantité de connaissances qu'elle permet d'acquérir au cours d'une année scolaire. Beaucoup de personnes affirment aujourd'hui que cela n'est pas le plus important et je partage leur avis mais avec quelques nuances cependant. En effet, il faut, dans la structure actuelle de notre enseignement, posséder un minimum de connaissances pour que les élèves puissent d'une année à l'autre «affronter» les programmes obligatoires.

²⁹ Le règlement des études d'un établissement scolaire permet de préciser le cadre de l'évaluation certificative au sein de cet établissement.

³⁰ Par exemple, lors d'un travail de fin d'études secondaires, lors de la visite d'une entreprise ou encore d'une conférence, etc.

C'est la raison pour laquelle j'ai opté pour organiser mon cours de cette manière :
Chaque groupe « ouvrira » son projet aux autres. Cela se fera à plusieurs occasions :

- lors de la consultation des personnes-ressources,
- lors des répétitions où le groupe-classe jouera le rôle du public venant visiter l'exposition,
- lors de l'évaluation des connaissances acquises à propos de chaque projet (un document de synthèse par projet sera distribué et étudié par chacun).

Déroulement de notre première consultation

La préparation : d'un point de vue organisationnel, j'ai manqué de temps pour approfondir l'apprentissage de la compétence. En effet, le délai n'a été que de 3 jours entre le moment où j'ai demandé le document sur « le bon usage d'un spécialiste » et le jour de la consultation proprement dite. Je n'ai donc disposé que de 50 minutes pour le faire. Je me suis donc attachée à faire découvrir, au travers de diverses situations, les critères d'une consultation réussie. Et cela n'a pas été une tâche facile ! En effet, j'ai affaire à de très jeunes élèves qui n'ont que peu d'expériences de consultation (la plupart d'entre eux n'avaient jamais, du moins pour ce qu'ils s'en souviennent, consulté un spécialiste médical par exemple, et s'ils en avaient rencontré un, ils n'ont guère eu l'occasion de s'exprimer, leur parent le faisant la plupart du temps à leur place. Dans d'autres domaines (activités sportives, mouvements de jeunesse...) le même problème s'est présenté : ils ont très peu de responsabilités dans la préparation de projets. Je me suis donc « rabattue » (je rappelle que je manque de temps !) sur le texte qui est prévu en fin de parcours : « la visite d'Angelina chez un technicien ». Une vraie bouée de sauvetage ! La lecture de ce texte et la discussion qui en a découlé nous a permis de découvrir les principaux critères de réussite d'une consultation. Nous avons réfléchi à la manière de « faire passer » les critères dans notre consultation (inventaire des questions, préciser les questions auxquelles on veut absolument avoir une réponse, se mettre en situation d'accepter de recevoir des informations inattendues, veiller à ce que ce soit bien nous qui gardions la maîtrise de la consultation ...).

La consultation : nous avons pris contact avec le centre de transfusion sanguine. En effet, un groupe d'élèves mène une recherche sur la leucémie. Un de leurs camarades en est atteint et elles (3 filles) ont ressenti le besoin de mieux connaître cette maladie. Il est actuellement impossible de visiter ce centre mais une animation est possible dans les écoles. Nous avons été mis en contact avec la personne responsable et nous lui avons envoyé nos questions. Le jour de sa venue à l'école, les élèves responsables du projet sont allées l'accueillir. Cette dame a, dans un premier temps, donné un exposé bien adapté à l'âge des élèves, illustrant ses propos par des transparents couleurs. Régulièrement, elle parcourait la liste de questions des élèves pour voir celles qui avaient déjà reçu une réponse. Elle demandait aux élèves si ses explications étaient claires, s'ils n'avaient pas de questions à poser. Personnellement, je vérifiais s'ils comprenaient en leur posant des questions ou en leur demandant de reformuler des réponses (j'avais préalablement expliqué la raison de mes interventions à notre spécialiste). Arrivée à la fin de la liste des questions, la personne-ressource demanda aux élèves s'ils voulaient bien qu'elle leur parle de l'aspect financier. C'est ainsi que nous avons appris que, si le don de sang est gratuit, la poche de sang est facturée 75 euros ! Une discussion s'est engagée sur les raisons d'un tel coût. Ce point n'était pas prévu au départ mais le fait de l'aborder a permis d'élargir notre recherche à propos des acteurs et enjeux soulevés par la transfusion sanguine.

Cette consultation s'est étalée sur 3 heures de cours et a été interrompue 2 fois pour permettre à chacun de «souffler». La consultation s'est terminée par la prise d'une petite collation et par un mot de remerciement dit par les élèves directement concernées par le sujet.

Impressions personnelles

Je pense pouvoir affirmer que notre consultation a été réellement efficace. Les élèves ont été particulièrement attentifs. Ils se sont comportés comme s'ils étaient investis d'une mission importante alors que le sujet traité n'était pas nécessairement le leur. Cette manière de faire les responsabilise et ils en éprouvent un certain plaisir. Je pense que toucher à cela est important pour leur avenir.

Par ailleurs, je sors personnellement contente de cette expérience. J'ai la sensation d'avoir progressé dans un domaine assez inédit je pense et qui plus est, semble bien fonctionner !

Prolongations pédagogiques

Plusieurs consultations de personnes-ressources sont prévues au cours de cette année. Nous aurons donc l'occasion d'approfondir la compétence «bien utiliser un spécialiste» et probablement d'en asseoir l'acquisition à plus long terme.

NDLR : Une première évaluation a été faite lors de l'examen de Noël. Au mois de juin, l'enseignante a utilisé la séquence³¹ intitulée «L'achat inconsidéré de Céline» pour certifier la compétence.

5. Exercices

Exercice 1 : la visite d'Angelina chez un technicien

Mise en projet

On demande de comparer les récits A et B de la visite qu'Angelina fait chez le vendeur d'ordinateur et de repérer, dans l'un et l'autre récit, les attributs de la compétence « consulter un spécialiste ».

Durée : 1 heure de cours

La visite d'Angelina chez un technicien (récit A)

Angelina est très énervée parce que son ordinateur a plein de ratés : il met beaucoup de temps pour s'allumer, l'accent circonflexe ne veut plus se placer au-dessus des voyelles, le programme s'arrête régulièrement pendant plusieurs secondes, certains fichiers ne sont plus accessibles, etc. Elle est d'autant plus énervée qu'elle doit remettre un travail en histoire pour dans trois jours.

Elle déconnecte les fils de son ordinateur et l'emporte au magasin où ses parents l'ont achetée. Elle le dépose sur le comptoir et demande au vendeur de le réparer.

³¹ Voir au point 3 « séquence didactique », section « certifier la compétence », *L'achat inconsidéré de Céline*.

Le vendeur, déjà très occupé, la fait attendre. Au bout de plusieurs minutes, il lui demande ce qui ne va pas afin de remplir correctement le bon de réparation. Angelina répond qu'elle veut expliquer cela à un technicien. Le vendeur surpris va chercher son collègue à l'atelier.

Le technicien lui demande à son tour ce qui ne va pas. Elle répond que son ordinateur est lent, qu'il s'arrête régulièrement et que certains fichiers ne sont plus accessibles, en particulier son travail en histoire qu'elle doit absolument remettre dans trois jours. Le technicien lui demande alors si son ordinateur fait beaucoup de bruit et s'il chauffe. Angelina n'en sait rien, elle n'a pas fait attention à cela. Ensuite il lui demande si elle est connectée à Internet et si elle reçoit des mails. Elle répond que oui mais que de toute façon cela fait longtemps que c'est ainsi et qu'elle n'a jamais eu de problèmes. Le technicien insiste et lui demande si elle possède un antivirus. Elle en a vaguement entendu parler à la maison mais elle n'est pas sûre qu'il y en ait un. Il lui dit alors qu'il faudra vérifier l'ordinateur de fond en comble.

Angelina s'inquiète du temps que cela va prendre et combien cela va lui coûter. On lui répond que cela prendra au moins une semaine et que le coût dépendra de la réparation. Têtue, la jeune fille demande quels sont les problèmes qui pourraient se présenter et quelles sont les réparations possibles. Le technicien répond que cela peut être le ventilateur ou bien la carte-mère ou bien encore un virus et que de toute façon, on l'attend à l'atelier et qu'il doit y aller.

Angelina, dépitée, sort du magasin sans son ordinateur. Il faudra qu'elle aille chez Sophie pour terminer le travail d'histoire et que va-t-elle dire à ses parents ?

Les virus de l'ordinateur (récit B)

Angelina est très énervée parce que son ordinateur a plein de ratés : l'accent circonflexe ne veut plus se placer au-dessus des voyelles, le programme s'arrête régulièrement pendant plusieurs secondes, certains fichiers ne sont plus accessibles, etc. Elle soupçonne son ordinateur d'être infecté par un virus.

Elle déconnecte les fils de son ordinateur et l'emporte au magasin Microtique, où ses parents l'ont acheté. Elle le dépose sur le comptoir et demande au vendeur de le réparer. Celui-ci, qui se révèle être aussi un technicien, la questionne :

« Qu'est-ce qui ne va pas ? »

« Il ne va plus très bien », répond la jeune fille.

Le technicien énonce alors une série de défauts et, à chaque fois, Angelina confirme ou non leur présence dans le fonctionnement de son ordinateur. Parfois, elle déclare qu'elle ne sait pas si son ordinateur a ce défaut ou non. Le vendeur conclut que, probablement, son ordinateur est infecté. Angelina se rappelle tout d'un coup d'autres défauts de la machine que le technicien n'avait pas évoqués. Ce dernier n'écoute plus vraiment sa cliente quand celle-ci les mentionne.

Angelina demande alors au technicien de nettoyer son ordinateur. Celui-ci accepte mais lui précise que l'appareil devra être immobilisé au minimum une semaine et que la réparation coûtera aux environs de 100€.

Ces informations effraient Angelina : la somme lui paraît trop élevée. En effet, ses parents lui ont offert le PC mais ont précisé que les frais d'entretien et de fonctionnement lui incombaient. De plus, elle a un travail à faire pour l'école et elle ne peut se passer de son ordinateur pendant une semaine.

Angelina demande comment les virus ont pu arriver dans sa machine.

« Avez-vous Internet ? », demande le vendeur.

« Oui », répond la jeune fille.

« Alors, c'est par là que vous l'avez attrapé ou peut-être en ouvrant des fichiers que vous avez reçus d'autres personnes. »

« Mais alors, je ne peux plus utiliser Internet ? » demande Angelina.

« Si, bien sûr », lui répond le technicien, « mais avez-vous un antivirus ? »

« Je ne sais pas, qu'est-ce que c'est ? »

« C'est un logiciel qui repère les virus et les détruit ou qui signale les fichiers suspects. »

« Je ne crois pas ! »

« Je vous conseille d'en acheter un. »

« Combien cela coûte-t-il ? »

« 79€ »

Angelina déclare alors que 100€ pour le nettoyage et 79€ pour l'antivirus, cela fait vraiment beaucoup d'argent. Le technicien lui signale qu'un antivirus repère également les virus que contiendrait déjà son disque dur et qu'il répare les fichiers altérés ou met en quarantaine les programmes et les fichiers qu'il n'a pu « réparer ». De plus, ce logiciel donne accès à un site du fabricant qui tient l'antivirus à jour contre les nouveaux intrus et ce 24h/24.

Angelina est ravie. Elle achète l'antivirus qui ne lui paraît pas trop cher, se saisit de son PC et se prépare à partir. Le technicien l'interpelle et lui demande si elle sait comment installer ce programme. Elle répond que non.

Le vendeur lui donne quelques explications. Angelina se prépare à passer la porte quand elle demande soudain : « si j'ai un problème lors de l'installation, je peux vous téléphoner ? ». Le vendeur répond que oui et lui remet sa carte avec ses coordonnées si nécessaire. Il ajoute encore juste avant que la porte se ferme :

« N'oubliez pas de désinstaller Kazâa, car c'est un vrai nid à virus... »

Mais Angelina est déjà sur le trottoir.

Exercice 2 : transférer la compétence dans d'autres situations

Il s'agit de transférer la compétence « consulter un spécialiste » dans une situation nouvelle ainsi que de discuter la pertinence des attributs et la transférabilité de la compétence. On rappelle que les caractéristiques de cette compétence ont été construites dans une séquence précédente et sont formulées comme suit :

- Être conscient des raisons de sa consultation.
- Choisir et tester la compétence du spécialiste.
- Préciser les questions pour lesquelles on cherche une réponse précise.
- Accepter d'ouvrir la vision du problème.
- Obtenir de tout comprendre.
- Faire un bilan « satisfaction » de l'entretien.

Durée : 1 heure pour chaque situation proposée

Situation 1

Jeu de rôles entre deux élèves, l'un joue le professeur de physique et l'autre un élève bricoleur. L'élève voudrait savoir comment on construit un barbecue et va trouver son professeur de physique. Ce dernier l'embarque dans des propos sur les courants de convection qui n'intéressent absolument pas l'élève et qui ne lui serviront à rien. Le prof n'a pas l'air de vouloir répondre à la question de l'élève...

Situation 2

Jeu de rôles entre deux élèves, l'un joue le professeur de biologie et l'autre un élève qui voudrait savoir comment utiliser un préservatif. Le professeur de biologie lui fait la morale et lui conseille d'attendre pour avoir des rapports sexuels...

Situation 3

Jeu de rôles entre deux élèves, l'un joue un mécanicien qui ne sait pas parler autrement qu'en utilisant des mots très compliqués et l'autre joue un monsieur qui voudrait savoir comment réparer son percolateur qui fuit...

Situation 4

On propose une situation où un élève (ou une personne) spécialisé dans un domaine - par exemple, la musique ou le sport - doit expliquer à d'autres élèves (ou personnes) tout à fait profanes en la matière un mécanisme lié à sa spécialité - par exemple, comment fonctionne un piano ou quels sont les muscles sollicités lors d'un effort physique.

Situation 5

On demande aux élèves d'analyser, sur base des attributs de la compétence, une interview enregistrée, d'un homme politique par exemple, réalisée par une journaliste lors d'une émission d'actualités.

Situation 6

On propose une situation où un élève doit expliquer quelque chose qu'un autre élève ne comprend pas. L'élève qui explique doit se laisser « mener » par celui qui ne comprend pas.

Situation 7

Jeu de rôles : un futur responsable du personnel s'informe des pratiques dans une entreprise auprès d'un directeur en place.

Situation 8

L'enseignant invite les élèves à identifier des domaines où les jeunes eux-mêmes peuvent se considérer comme des spécialistes et à préciser pourquoi.

Chapitre V. Ecouter avec méthode pour pouvoir refléter ce qui a été exprimé

Pourquoi enseigner cette compétence

Dans la vie quotidienne, on écoute souvent un message, que l'on va devoir rapporter à quelqu'un d'autre. Selon les situations, la compétence «écouter» portera tantôt sur le contenu du message, tantôt sur la personne qui s'exprime.

Quelques exemples : lors d'un cours pour refléter la matière à un élève absent, lors d'une visite chez le médecin, pour discuter des informations données par un exposant sur une foire, pour se faire une idée personnelle face à un discours syndical, pour refléter à une personne ce qu'elle exprime elle-même, pour relater des informations en évitant de se laisser envahir soi-même par les sentiments qui s'y mêlent, ...

Ce n'est pas facile d'écouter. Souvent, nous avons appris à faire attention à ce qui est dit, aux «paroles de la chanson». Trop rarement, nous accordons de l'importance à ce qui «met le message en musique». Or ces deux dimensions sont présentes dans toute expression. Nous parlons de «refléter ce qui a été exprimé» parce qu'il ne s'agit pas de mémoriser mot à mot le message mais de pouvoir en relater l'essentiel en fonction du projet qu'on se donne, sans négliger la dimension affective.

Nous avons constaté que c'est souvent le cas aussi dans le contexte scolaire, où, de plus, généralement, l'écoute est assimilée à une attitude silencieuse et réceptive. Ce qui est visé ici c'est d'envisager une démarche active d'écoute, en prenant en compte à la fois un projet d'écoute et des ressentis liés aux situations vécues. Deux types d'écoute sont distingués, celle qui est centrée sur le contenu de l'écoute et celle centrée sur la personne à écouter et à accueillir.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Face à un policier dressant un PV.

Face à quelqu'un qui fait des confidences (et en respectant la confidentialité ...).

Devant un enfant qui explique «maladroitement» quelque chose.

Face à un copain de classe qui raconte une bêtise faite par un autre.

En classe, pour expliquer à d'autres une expérience de labo.

Devant un architecte qui explique un projet de construction.

Dans une équipe de foot, pour redire aux autres les consignes données par l'entraîneur.

Lors d'un examen oral, pour faire préciser une question.

Pour s'affirmer face à quelqu'un qui impose ses opinions.

Quand un prof se trouve face à un élève en difficulté dans une matière.

Pour refléter à une personne ses propres idées sans les juger.

Pour écouter une personne qui se confie, de manière à ce qu'elle se sente comprise et acceptée. Etc.

Avertissement

Cette compétence concerne deux types d'écoute, celle centrée sur le contenu à écouter, l'autre sur la personne à écouter et à accueillir. La première est proche de compétences telles que «comprendre des consignes » ou «observer ». L'autre s'adresse plutôt aux situations où quelqu'un demande l'oreille d'un(e) autre pour mieux débroussailler ce qu'il(elle) pense. Le reflet sera différent dans les deux cas. On aurait pu proposer deux compétences distinctes plutôt que de les joindre (Où l'on voit par un exemple concret que les classifications ont toujours un côté arbitraire ou conventionnel).

1. Présentation de la compétence

Bribes de conversations relevées ci et là :

« - Je suis allé écouter une conférence hier après-midi et j'y ai retrouvé un ami que je n'avais plus vu depuis 3ans. On a discuté (discrètement !) pendant toute la conférence, je suis incapable de te dire de quoi le conférencier a parlé ... ! ».

« - Tu te souviens des problèmes que j'avais avec mon ordinateur ? J'ai appelé Robert ! Il m'a clairement expliqué comment m'y prendre pour réinitialiser ma machine. Comme je n'y connais pas grand chose, j'ai bien écouté et pris des notes ! Je n'ai pas tout compris ... mais j'y suis arrivé, alors si tu veux, je peux t'expliquer ! ».

« - J'étais au cours d'histoire. Le prof parlait de la féodalité, il était passionnant ! J'en oubliais de prendre des notes mais comme je ne voulais rien perdre, j'ai retranscrit après ce que j'avais retenu et j'ai demandé à David qu'il me passe ses notes pour vérifier ... je n'avais presque rien oublié ! ».

« - Lors de mon stage, je m'occupais d'un garçon assez turbulent. Je lui ai dit gentiment et avec chaleur qu'il semblait énervé. Il me répondit que oui et ajouta qu'on le serait à moins avec ce qu'il vit à la maison. Après que je lui ai montré que j'acceptais qu'il se sente énervé et que je comprenais sa situation, il me raconta tout ça. A la fin de la matinée, j'ai pu dire à la réunion des éducateurs qu'il vivait des choses dures à la maison et qu'on devait savoir qu'il était à bout de nerfs. J'ai évidemment évité de dire des choses qui lui étaient personnelles».

« - Nous avons convenu, avec mon épouse, d'aller suivre la conférence d'hier soir sur la peinture expressionniste. Mais son père l'a appelée au moment de partir, elle risquait d'en avoir pour un bout de temps ! Elle m'a fait signe d'y aller quand même. Comme je sais que le sujet l'intéresse beaucoup, j'ai acheté le catalogue des œuvres qui avaient été commentées et j'ai pu lui redire les explications que j'avais entendues. Je ne savais pas que je pouvais mémoriser tant d'infos, mais c'était facile parce que j'avais les photos».

« - Jean est venu et m'a dit d'un ton énervé que ses parents ne lui donnaient pas assez d'argent de poche. Je lui répondis que j'entendais qu'il me disait que ses parents ne lui donnaient pas assez d'argent de poche et que cela l'énervait. Il réagit en disant que c'est vrai et que d'ailleurs, il trouvait qu'on le traitait partout comme un gosse. J'ai répondu que j'entendais qu'il ne se sentait pas accepté comme un jeune adulte. Nous avons parlé pendant une heure. A la fin, il m'a dit qu'il s'était senti vraiment écouté. Et il m'expliqua que la veille, il avait parlé

de cela avec X mais que cela s'était embourbé autour des comptes à rendre et rien à propos de ce qui l'énervait ».

Et nous pourrions allonger la liste. La compétence « écouter et refléter ce que les autres disent » est mobilisée dans de nombreuses situations tant à l'école que dans la vie de tous les jours³².

Comme on a pu le constater, il s'agit bien de percevoir un ensemble d'informations et de sentiments dans un certain but. La compétence ne concerne pas le fait d'avoir entendu un bruit ou d'avoir apprécié un morceau de musique, même si la même capacité sensorielle mobilisée est identique.

Ecouter comme compétence à ne pas négliger

Certains enfants ont eu la chance d'apprendre très tôt à fixer leur attention sur les messages verbaux et non verbaux qu'ils reçoivent. Certains ont aussi appris à faire comprendre à leur interlocuteur qu'ils sont entendus. Et entendre c'est entendre à la fois les paroles et la musique, les mots et les sentiments. Cet entraînement les a préparés à exercer la compétence visée ici. Ce sont surtout ceux qui n'ont pas eu cette chance qui seront concernés par ces pages.

Nous considérons en effet qu'il s'agit bien d'une compétence à développer, au sens où la personne est mise en situation de mobiliser à la fois des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des attitudes, pour faire face avec justesse à une situation.

Nous avons constaté que cette compétence fait partie d'un ensemble d'éléments souvent négligés à l'école : on se pose rarement la question de savoir comment les jeunes ont appris à écouter. Cela a l'air d'aller de soi et de venir avec la maturité. Notre travail a consisté à essayer de rendre enseignable cette compétence négligée.

Dans les exemples évoqués ci-dessus, on a pu constater aussi que le fait d'écouter peut être chargé d'émotions. Or, en particulier dans le contexte scolaire, on accorde la priorité à la fidélité du reflet du message. Le contexte de l'écoute et les sentiments vécus lors de celle-ci influencent inévitablement le reflet qu'on peut en donner. Comme, dans notre culture, nous « écoutons » peu ces aspects, nous y reviendrons régulièrement dans ce développement.

Remarquons aussi qu'il ne faut pas confondre l'acquisition de cette compétence d'écoute avec un cheminement moral. Même si certains éthiciens ont beaucoup à dire sur l'écoute, ce que nous visons ici, c'est une compétence : il s'agit d'apprendre comment faire pour écouter dans la perspective de pouvoir refléter ce que l(es)'autre(s) di(sen)t.

Nous recommandons de mener cet apprentissage avec un groupe ou une classe. La conceptualisation de la compétence se réalise à partir de situations qui ont été vécues, dans la diversité des expériences des membres du groupe. La mise en œuvre de la démarche se fait dans diverses situations dont on débat avec les formés. Et, même si chacun est invité à acquérir peu à peu la compétence, les échanges au sein du groupe enrichissent le bagage de chacun. Nous insistons donc sur la dimension collective de la démarche.

³² On peut estimer qu'écouter des informations pour se les redire, à soi-même, mobilise la même compétence.

L'approche de la méthode que nous proposons demande environ 3 périodes de cours pour mettre en place les bases de la compétence. Par la suite, pour aider les élèves à fixer l'apprentissage, nous recommandons de réactiver celle-ci souvent dans différentes situations (prises dans la vie quotidienne, dans les cours, dans la vie sociale à l'école, ...). Cette insistance peut devenir un projet partagé par plusieurs enseignants en interdisciplinarité.

Dans le développement qui suit, quelques remarques attireront l'attention sur certains traits particuliers de la compétence. Ce sont des éléments qui ont marqué des moments de travail avec des élèves.

2. Conceptualisation : Un modèle transférable à d'autres compétences

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

Remarque

1. 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.
2. Comme toutes les compétences, celle-ci ne s'acquiert que peu à peu. Il sera nécessaire d'y consacrer un temps suffisant 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, on peut 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, et dès la fin de la 1e étape. Cette réflexion doit assumer la dimension affective de la compétence. En tenir compte dès le début de la démarche contribuera à l'appropriation de l'apprentissage.

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.

Etape1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées de la compétence et ses implications affectives

Les élèves sont invités à évoquer ce que leur suggère « Ecouter quelqu'un pour comprendre le message et pour redire ce qui a été exprimé ... ». Quatre ou cinq évocations seront suffisantes à ce stade. Elles peuvent être du genre :

- un ami qui m'écoute ;
- un visage souriant ;
- quelqu'un qui m'a 'trahi' en ne reflétant pas ce que je communiquais ;
- une amie que j'écoute, à qui j'essaie de redire ce qu'elle vient de me dire
- j'ai dit une émotion à quelqu'un qui m'a écouté ;
- j'écoute l'avis d'un gendarme qui met un PV pour raconter à quelqu'un d'autre les raisons du procès ou pour avertir quelqu'un d'autre afin qu'il fasse attention ;
- je montre mon écoute par une attitude de sympathie pour encourager la personne à s'exprimer davantage ;
- je croyais écouter, mais en réalité j'ai décroché ;
- j'ai dit quelque chose à quelqu'un qui ne m'a pas écouté ;
- j'écoute une explication qui m'aidera à utiliser un appareil ;
- j'ai un ami qui prétend m'écouter mais il croit tout savoir, il compare tout ce que je dis à ce qu'il vit lui-même ;
- tu as entendu le ton sur lequel il m'a parlé ! Quand il est comme ça, moi, je n'écoute plus !
- Mon prof ne m'écoute pas : il ne fait que donner des conseils dont je n'ai que faire. Ce que je désire, c'est qu'on me comprenne !

Dès les premières évocations, on constate que les circonstances de l'écoute (en particulier, la relation entre les personnes impliquées, l'environnement) et le but de cette écoute (le reflet qu'on va en donner) conditionnent certaines caractéristiques qui nous permettront de construire une 'théorie' de cette compétence.

Il est probable aussi que d'autres représentations s'expriment, telles que :

« Je me sens écouté quand ... : je peux parler en confiance, celui à qui je parle ne me juge pas, je sais qu'il ne racontera pas à d'autres », nous sommes au cœur de la dimension affective de la compétence... d'autant plus que les jeunes – et les moins jeunes !- ont un grand besoin et désir d'être écoutés !

Les élèves pourront évoquer d'autres situations où ce qui a été dit a été mal négocié, ou mal exprimé, entraînant un malentendu. Par exemple :

- au dernier cours avant l'examen, quand le prof donne des consignes précises, des élèves sont absents, avec les conséquences que l'on devine ;

- j’achète un appareil que je vais offrir ; le vendeur me donne les explications et je ne vérifie pas que j’ai bien compris ; lorsque la personne reçoit le cadeau, je lui donne des explications ... erronées et ... le moteur grille !

Etape 2. Essayer une première définition de la compétence

On pourrait aboutir à une formulation du type : «Écouter et refléter ce que les autres expriment... », c’est :

- écouter avec méthode le message qui est communiqué, sans le réduire à ce que je pensais que disait l’autre personne
- ... ou
- écouter un message, vérifier qu’on l’a compris, le retenir, puis le redire à une personne concernée, sans le déformer ni le réduire à ce qu’on en pense personnellement
- ... ou ...

Remarque

Avec certains groupes, il sera utile d’attirer l’attention sur le fait que « refléter » n’exige pas de « restituer » mot à mot mais implique qu’on puisse aussi refléter les sentiments exprimés. Quand on reflète des propos, on les colore toujours un peu de sa propre interprétation. Il sera donc important de clarifier avec l’interlocuteur les interprétations personnelles qu’on reflète en même temps que le message reçu.

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 liée à ces situations

La compétence comporte deux parties :

- Écouter avec méthode (... et retenir !)
- Et refléter le contenu et les sentiments qui ont été exprimés.

Les exemples sont racontés par les élèves. Le professeur les liste. On insistera sur les événements, les histoires, les anecdotes, racontés par les apprenants. Il est important qu’ils évoquent des faits vécus. C’est en effet dans les émotions liées à ces situations que s’enracine l’énergie dont ils ont besoin pour développer la compétence. A ce stade de la démarche, on se contente des mini-récits qu’ils produisent, on les analysera plus tard.

D’une manière générale, on pourra rencontrer des événements aussi variés que ceux-ci (la dimension affective est évoquée par quelques exemples, entre parenthèses) :

- écouter un journal radio ou télévisé ... pour en parler après (intérêt personnel, souci d’efficacité, ...)
- écouter une conférence ... pour en parler à quelqu’un qui n’a pas assisté (intérêt partagé, plaisir d’entrer en relation, complicité, ...)

- écouter quelqu'un qui exprime quelque chose d'important pour lui-même (enfant, conjoint, ami, ...) ... pour l'aider à éclaircir son point de vue (compassion, joie, tristesse, colère, ...)
- écouter un avis dans une discussion ... avant de se positionner en accord ou en désaccord (maîtrise de soi, intérêt, stress, ...)
- écouter le message d'un commerçant, d'un exposant sur une foire ... pour inviter une autre personne à profiter de l'offre (curiosité, intérêt, surprise, amusement, souci d'une utilité, ...)
- écouter l'avis d'un médecin ... pour pouvoir agir et pour relater cet avis à sa famille (anxiété, confiance, prudence, attention, ...)
- écouter les arguments d'un autre ... pour rapporter son avis ou pour contre-argumenter (intérêt, stress, ruse, habileté, sauver la face,...)
- écouter un cours ... pour le « refléter » en répondant mieux aux questions d'une évaluation (stress, confiance, (dés)intérêt, prise en charge de soi, ...)
- écouter les différents arguments ou les conseils d'un commerçant lors de l'achat d'un objet (GSM, appareil photo numérique, ...) ...pour rapporter ces arguments à une connaissance (désir d'efficacité, attention à l'autre, ...)
- écouter des indications sur un itinéraire pour les transmettre à quelqu'un d'autre et pour lui éviter de se tromper de chemin (stress, souci de l'autre, désir d'efficacité, ...)
- écouter quelqu'un pour lui refléter ce qu'il dit afin qu'il puisse mieux comprendre lui-même ce qu'il vit (souci de l'autre, attention, compassion, ...)
- écouter le point de vue de l'autre partie dans une négociation pour faire valoir son point de vue (colère, contrôle de soi, tristesse, joie, ...)
- former une équipe d'écoute pour sentir ce qui se passe dans le développement d'une session d'apprentissage... ou dans l'apprentissage d'une classe (confiance, attention aux autres, complicité, franchise, ...).

Un groupe est plus que la somme de ses individus ; une équipe peut acquérir ou faire preuve d'une compétence particulière du fait de l'équipe et pas seulement de ses individus pris séparément. Ainsi, un groupe-classe apprendra davantage à «écouter et refléter» en partageant les expériences et en négociant avec le prof que si chaque élève tente de développer individuellement son écoute. Dans certains cas, le « sujet » qui écoute ne sera pas un individu, mais une équipe, voire une institution.

Etape 4. Approfondir l'analyse sur un cas particulier et tenir compte la dimension affective liée à l'usage de cette compétence

Comme les situations d'écoute peuvent être très différentes l'une de l'autre, on peut donner le choix aux élèves entre deux ou trois situations à approfondir. A côté d'expériences vécues dans le contexte scolaire, envisageons-en deux de la vie courante.

4.1. Première situation : « Ecouter l'avis d'un médecin pour le relater à quelqu'un qui n'a pas assisté à l'entretien ».

Un (quelques) élève(s) raconte(nt) une visite chez un médecin. Exemple :

« Mes parents m'ont donné de l'argent pour que j'aille consulter un médecin afin de me procurer un moyen contraceptif. Je sais que ma copine ne pourra pas aller voir un médecin, je vais essayer d'écouter un maximum d'informations pour les lui redire. Et je me rends compte que je ne me contenterai pas de lui raconter ce qu'il aura dit mais aussi de sa manière de le dire (son ton, les sentiments qu'il montrera, ...) ».

En racontant une visite chez un médecin, telle que dans cet exemple, on peut faire apparaître certaines caractéristiques (ici contextualisées) d'une écoute en vue de redire le message entendu. Ici, ce serait, par exemple :

- la patiente s'est donné un projet d'écoute et elle peut se représenter les circonstances du moment où elle racontera ce qu'elle a entendu (elle pense à sa copine et à ce qu'elle vit) ;
- elle explique au médecin son projet ou ce qu'elle peut en dire, elle peut exprimer ses émotions ;
- elle écoute ce que le médecin lui dit avec une attitude qui montre son intérêt ;
- elle vérifie qu'elle a bien compris ce que le médecin lui a communiqué en reflétant le contenu de ce qui lui a été dit ; elle parle aussi des sentiments qui y étaient liés ;
- elle repense à son projet et à ce qu'elle ressent, ce qui l'amène à poser les questions qui lui paraissent utiles ; elle reflète à nouveau ses émotions et sa compréhension ;
- elle fait attention à ne pas enfermer le médecin dans ses propres représentations (schémas mentaux, affectifs, interprétatifs, éthiques ou techniques) (voir les exercices sur le reflet – Paul Bourgeois, en annexe 1 à ce module) ;
- elle se donne des moyens pour retenir ce que dit le médecin (prise de notes et/ou synthèse personnelle) ;
- elle fait aussi attention au ton et aux sentiments qu'exprimait le médecin ;
- elle demande au médecin si, selon lui, elle a pris les informations essentielles à son projet ;
- ...

On peut généraliser cet exemple à d'autres situations analogues. On constatera ainsi que, lors d'une visite chez un médecin, le patient ou la personne qui l'accompagne se construit une « stratégie d'écoute ». Le plus souvent, tout cela se vit inconsciemment. L'exercice aidera à expliciter une manière d'améliorer son écoute en vue de redire le message reçu. On pourra relever un grand nombre de caractéristiques d'une écoute dans ce but. Outre les caractéristiques relevées ci-dessus, on pourrait repérer aussi :

- écouter attentivement les questions posées par le médecin ;
- se faire une image (une représentation) de ce dont le médecin parle et, par exemple, des organes dont il est question ;
- observer éventuellement les gestes du médecin ;
- retenir les recommandations, les prescriptions, les démarches à faire ;
- lire l'ordonnance et en vérifier la compréhension personnelle, notamment pour la manière de l'utiliser ;
- vérifier avec le médecin ce qu'il s'agit de redire à une tierce personne concernée ;
- ...

4.2. Deuxième situation: «Écouter le message d'un exposant sur une foire pour faire profiter de l'offre à une autre personne ».

Dans ce cas, celui ou celle qui visite la foire :

- se donne le projet de répéter l'essentiel de ce qu'il a entendu à la/aux personne/s concernée/s ;
- écoute le message en repérant la structure de ce que dit le vendeur (ordre, priorités, détails utiles, ...) et en déjouant les risques de manipulation (par le discours et le non-verbal) ;
- active ses propres stratégies pour mémoriser (p.ex. se redit le message) ;
- se donne des images précises des objets concernés ;
- si possible, manipule l'/les objet/s ;
- pose des questions pour vérifier qu'il a compris le message ;
- fait part de ses ressentis (intérêt, doutes, appréciation : esthétique, robustesse, confort...);
- reformule ce qu'il entend pour vérifier qu'il a bien compris ;
- associe ce qu'il entend et ce qu'il voit ;
- trie les informations pour éliminer ce qui ne correspond pas au projet ;
- emporte la documentation disponible ou prend quelques notes ;
- prend les coordonnées de la personne à contacter et en vérifie l'exactitude ;
- ...

Dans la vie quotidienne, toutes les situations comportent une 'charge' affective. Dans le travail réalisé avec les élèves, cette dimension est régulièrement laissée en arrière plan, pour consacrer un maximum de temps à la construction intellectuelle de la compétence par la définition de ses grandes caractéristiques.

Or, cette charge affective mérite qu'on s'y attarde un peu. Il s'agit de prendre conscience de ce qu'une écoute ne met pas seulement en jeu l'intelligence mais aussi des sentiments, des émotions, des mouvements involontaires... Ces « ressentis » pourront prendre la forme :

- de sentiments qu'ils ont vécus dans tel contexte d'écoute (joie, peur, colère, tristesse, ...);
- de difficultés qu'ils ont éprouvées pour écouter ou pour redire le message ;
- d'émotions observées chez un interlocuteur ;
- de satisfactions ressenties ;
- d'énervements ou d'exaspérations exprimés ou refoulés ;
- ...

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

La construction d'une définition plus précise demande une formulation de caractéristiques générales et décontextualisées de la compétence. On constate que pour écouter et refléter ce qui a été exprimé, il est opportun de :

- se donner un projet d'écoute ;
- fixer son attention sur ce qui est exprimé, en tenant compte des injonctions, des jugements de valeur, des sentiments ;
- se donner des moyens de retenir ce qui est exprimé (en se donnant des images, par association d'idées, en mobilisant différentes perceptions sensorielles...);

- faire la différence entre ce que l'autre dit et ce que l'on pense personnellement
- ne pas projeter sur l'autre ce que l'on ressent ;
- poser des questions pour comprendre les objectifs de l'autre ;
- éviter d'imposer ses propres cadres de pensée (intellectuels, éthiques) ou ses sentiments à l'autre (en particulier en l'approuvant ou en le désapprouvant) ;
- être conscient de ce qu'on a tendance à ne pas voir ni entendre ce qui n'entre pas dans nos schémas affectifs ou intellectuels habituels (« il n'y a pas pire sourd que celui qui ne veut pas entendre ») ;
- vérifier qu'on a compris ce qui était dit (suffisamment pour redire l'essentiel à/aux personne/s concernée/s) ;
- être conscient du fait que quand on interprète, qu'on fait la morale ou conseille, qu'on impose ses préférences, qu'on suppose ses goûts comme s'ils allaient de soi, on agit comme si nos schémas intellectuels étaient universels ;
- expliquer à l'autre ce qu'on a compris pour pouvoir rectifier sa compréhension ;
- se donner une structure pour mémoriser ce qui est dit ;
- se doter éventuellement d'informations écrites (documentation, notes) ;
- vérifier qu'on dispose de suffisamment d'informations en fonction de son projet ;
- adapter la communication à la personne à qui on va relater ce qui a été exprimé ;
- ...

On énonce des éléments de contexte, par exemple, en accordant de l'attention à une ambiance (propice ou non), une disposition des lieux, une mimique, une expression particulière, une gestuelle, ... tous ces éléments font partie intégrante de la compétence et favorisent la mémorisation nécessaire au reflet des informations.

Remarque

Dans un travail de (re)construction de la compétence avec des apprenants, nous ne prétendons pas arriver à « la » définition de celle-ci. Quand on a exploré plusieurs situations, on peut en dégager quelques grandes caractéristiques. Si celles-ci suffisent à rendre la compétence plus compréhensible et applicable, nous estimons que cette définition est intéressante. C'est pourquoi nous dirons qu'une compétence peut être « représentée » par quelques grandes caractéristiques. Nous les appelons « attributs » de la compétence

La compétence «Savoir écouter et refléter ce qui a été exprimé » pourrait donc être représentée par les attributs suivants :

- savoir dans quel but on écoute ;
- prendre les informations nécessaires au projet dans une atmosphère de confiance ;
- ne pas enfermer l'autre dans ses schémas personnels ;
- repérer les différences entre ce que l'autre dit et ressent et ce que l'on pense ou ressent ;
- organiser les informations pour les retenir afin de les restituer ;
- refléter ce qui a été exprimé (dimensions informative et affective).

Note

Ce dernier attribut pourra prendre des formes très différentes (indicateurs) selon les situations d'écoute. Quand il s'agit d'écouter un message à relater à quelqu'un d'autre, le reflet sera adapté au contexte du destinataire de ce reflet. Quand il s'agit de renvoyer à une personne ses propres mots et ressentis, le reflet sera modulé de sorte que l'interlocuteur se sente compris et accepté dans sa façon de communiquer.

6. Tester la pertinence de la définition

Cette étape va permettre de voir si la conceptualisation construite recouvre à peu près les principaux attributs de la compétence, telle qu'elle est ressentie dans notre culture. Et cette réflexion identifiera certains manques éventuels.

Tester un modèle, c'est, entre autres, vérifier que les attributs construits restent valables dans d'autres situations considérées comme analogues : quand on doit écouter une conférence pour en refléter le contenu, quand on doit écouter une explication en classe pour la refléter à un élève absent, quand on doit écouter des indications pour parcourir un trajet, quand on écoute pour aider quelqu'un à voir clair lors d'une prise de décision,...

On peut procéder à des tests théoriques. Ces derniers consistent le plus souvent à comparer le résultat obtenu avec les apports de disciplines ou ceux de spécialistes. Par exemple, consulter les propositions d'écoute de Paul Bourgeois (en annexe 1 à ce module) ou confronter les attributs retenus aux composantes d'un schéma de communication (voir la plupart des programmes de français).

De même, venant du terrain, chacun de nous peut, dans son entourage, poser la question : « N'a-t-on pas oublié quelque chose d'important dans notre construction théorique ? ». On peut aussi comparer les attributs trouvés à ceux qu'a trouvés un autre groupe travaillant la même compétence. Enfin, on peut transférer les attributs construits dans de nouvelles situations pour valider la définition.

On va donc tester les attributs retenus pour vérifier s'ils sont satisfaisants dans d'autres situations analogues (situations qui ont un « air de famille »). Cette vérification se concrétise par des indicateurs, qui opérationnalisent les attributs pour chaque situation. Voici trois exemples de situation de tests :

6.1. Ecoute d'un journal parlé pour en redire les informations

L'utilisation des attributs retenus donne, par exemple, les indicateurs suivants :

- **On sait dans quel but on écoute...** pour en discuter avec quelqu'un qui a entendu le même journal, pour en informer quelqu'un qui n'est pas au courant, pour rapporter les informations reçues dans un débat ultérieur, ...
- **On prend les informations nécessaires au projet dans une atmosphère de confiance...** on a fixé son attention sur les informations, distingué l'essentiel de l'accessoire, noté au fur et à mesure les titres et les informations principales, repéré une structure (titres, reportages, anecdotes, ...), ...L'essentiel ou les informations principales se distinguent en fonction du projet.
- **On n'enferme pas l'autre (les autres) dans ses schémas personnels...** on a évité de prendre position face à l'information entendue, évité d'interpréter l'information en fonction de ce qu'on croit déjà connaître, fixé son attention sur des faits, ...

- **On repère les différences entre ce que l'autre dit et ce que l'on pense ou ressent...** on a repéré certains propos qui contredisent ce qu'on pense ou, au contraire, des éléments qui confirment ce qu'on pense, on a évité de prendre rapidement pour vrai ce qu'on entend, noté l'un ou l'autre mot difficile, une expression particulière ou une association d'idées à laquelle on ne s'attendait pas, pour vérifier ce que cela signifie, ...
- **On organise les informations pour les retenir...** on a associé certaines informations à ce qu'on sait déjà, les associant entre elles, y associant des images, ou d'autres perceptions sensorielles, en faisant une suite d'images (BD ou vidéo mentale), les présentant sous la forme d'un plan, d'un schéma, se redisant (dialogue interne) ce qu'on a retenu, ...
- **On reflète ce qui a été exprimé (dimensions informative et affective) de manière appropriée...** on a structuré les informations qu'on rapporte, on les redit dans un langage approprié (on ne parle pas de la même manière à un scientifique et à un enfant ...), on vérifie qu'on rapporte l'essentiel des informations reçues, ... et, selon les informations relatées, on vérifie aussi qu'on a adopté une attitude « non violente » (mimique, gestes, ...), accepté de nommer une émotion ressentie (joie, peur, colère, tristesse), repéré des associations que l'on fait spontanément entre sentiments et propos entendus, qu'on s'est remémoré des situations où on a ressenti les mêmes émotions, nommant son désir de réagir à ce qu'on entend ou d'agir suite à ce qu'on a entendu, ...

6.2. Autre test, dans le cadre d'un cours de langues modernes

Quand on écoute un message (situation de compréhension à l'audition) pour le redire par après, l'utilisation des attributs retenus donne, par exemple, les indicateurs suivants :

- **On sait dans quel but on écoute, ...** pour utiliser les informations dans un dialogue (en classe ou en voyage), pour répondre à quelques questions de compréhension, pour argumenter dans un débat ...
- **On prend les informations nécessaires au projet dans une atmosphère de confiance, ...** on a fixé son attention pour repérer un titre, des sous-titres, des mots connus (certains mots qui reviennent plusieurs fois), identifié certains mots (si on constate une faible compréhension du vocabulaire remettre les phrases dans leur contexte pour en identifier le sens), identifié les informations utiles et négligé les informations inutiles en fonction du projet, visualisé ce qui est dit, pris des notes, ... et, dans le cas d'un dialogue, regardé l'interlocuteur, manifesté par des gestes, des mimiques, des mots d'approbation que l'on comprend le message, reformulé ce qu'on a compris et on s'est laissé 'corriger' par l'interlocuteur, ...
- **On n'enferme pas l'autre dans ses schémas personnels ou de groupe, ...** on a identifié certaines croyances négatives vis-à-vis de ses moyens personnels et vis-à-vis de son interlocuteur pour en déjouer les pièges ('je ne sais pas', 'je n'y arriverai pas', 'avec tel prof je n'y arriverai jamais', ça n'ira pas avec tel interlocuteur ou encore 'je ne comprends pas grand-chose mais je fonce et j'y arriverai toujours bien', ou 'avec tel prof ça marche toujours'), faire attention au contenu dont il est question sans croire trop vite qu'on a compris, identifier des éléments de contexte qui influencent l'écoute, ...

- **On repère les différences entre ce que l'autre dit et ressent et ce que l'on pense ou ressent, ...** on a vérifié la compréhension du vocabulaire utilisé par l'autre (cf. 2), vérifié qu'on ne prend pas un mot pour l'autre (tenir compte du contexte pour le confirmer), accepté de nommer une émotion ressentie tant face à la compréhension du message en langue étrangère que face au contenu des propos entendus (joie, peur, colère, tristesse), de prendre distance des émotions que l'exercice d'écoute déclenche pour se concentrer sur les éléments du message qu'on reçoit, repéré des associations que l'on fait spontanément entre certains sentiments et des propos entendus, se remémoré des situations où on a ressenti les mêmes émotions, nommé son désir de réagir à ce qu'on entend ou d'agir suite à ce qu'on a entendu, ...
- **On organise les informations pour les retenir, ...** on a noté le plan de ce qui est dit, mémorisé des mots-clés, fait un schéma (mental ou écrit) qui associe les données de manière logique, construit un récit (une histoire) de ce qui est dit, construit une bande dessinée de ce qui est dit, repéré les émotions que ce travail génère et don't on devra tenir compte,...
- **On reflète ce qui a été exprimé (dimensions informative et affective) de manière appropriée,...** on a utilisé le vocabulaire pour refléter correctement, enrichi la communication de mots ou d'expressions nouvelles sans s'écarter du sens du message, construit les phrases en respectant les règles apprises, vérifié le respect des consignes reçues pour l'exercice, veillé à la cohérence de ce qu'on communique, adapté la communication à/aux (l')interlocuteurs (prof, condisciples ou autres), mis de l'émotion dans ce qu'on communique sans trahir ce qui a été exprimé, ...

Note

Toute traduction d'un texte peut être analysée comme une écoute de l'auteur, produisant un reflet du texte à traduire.

6.3. Ecouter quelqu'un qui cherche sa voie ou qui souffre

Une famille de situations, plus délicates, méritent aussi une attention spéciale. Il s'agit des moments où on écoute quelqu'un qui vit des choses sensationnelles ou qui souffre ou qui cherche comment il va agir,....

Il peut être souhaitable de lui refléter ce qu'il exprime afin qu'il puisse se sentir compris et accepté suffisamment pour se sentir plus libre face à certaines angoisses ou pour vivre simplement les joies qu'il ressent³³.

En appliquant à ce type de situation les attributs retenus, cela donne des indicateurs tels que :

- **On sait dans quel but on écoute, ...** ici le projet d'écoute est explicite dès l'énoncé de la situation. Parfois cependant, l'interlocuteur hésite et «tourne autour du pot » de façon à être sûr qu'on l'écoute. Il faut un certain temps pour se mettre dans un projet d'écoute.
- **On prend les informations nécessaires au projet, ...** d'abord refléter (reformuler) à l'interlocuteur ce qu'il a exprimé (le contenu et les émotions), prendre le temps nécessaire pour écouter la personne, lui manifester l'acceptation par le regard, par une mimique, par la position corporelle, ... se taire pendant au moins 45 secondes (selon

³³ Pour approfondir ce type d'écoute cf. le texte de P.Bourgeois, en annexes.

Jean-Louis Servan-Schreiber) pour laisser l'autre s'exprimer à sa manière, stimuler la parole en reformulant encore ses propos et ses sentiments, poser des questions d'éclaircissement pour vérifier qu'on comprend le message et que l'autre comprend que l'on a compris, ...

- **On n'enferme pas l'autre dans ses valeurs ou schémas personnels**, ... ne pas mettre une 'étiquette' sur l'autre, ne pas associer certains propos de l'autre avec ses propres valeurs, ne pas enfermer l'autre dans ses propres mots, ne pas appauvrir ce que l'autre dit (en le réduisant à ses propres mots), repérer et accepter les émotions manifestées et inviter à les nommer, préférer poser des questions ouvertes, reformuler ce qui est dit pour renvoyer l'autre à sa propre expression, ...
- **On repère les différences entre ce que l'autre dit et ce que l'on pense ou ressent**,... identifier des situations vécues soi-même qu'on pourrait considérer comme analogues, éviter de projeter ses ressentis sur les propos de l'interlocuteur, n'avancer une comparaison qu'en la soumettant à l'accord de la personne, accepter que l'autre refuse certaines réflexions, aider à identifier des forces, des ressources, pour affronter la souffrance, ...
- **On organise les informations pour les retenir** : cet attribut devrait être modifié puisqu'il s'agit, peut-être, d'aider l'interlocuteur à mettre lui-même de l'ordre dans ses idées ; cet attribut s'exprimerait, par exemple, en nommant des souffrances entendues dans ce qui est dit, en identifiant quelques catégories de propos tenus par la personne qui se confie, en établissant des relations entre des éléments évoqués, ...
- **On reflète ce qui a été exprimé (dimensions informative et affective) de manière appropriée**, ... proposer des liens perçus mais implicites dans ce qui est dit, proposer des catégories pour 'ranger' les éléments cités et permettre ainsi à la personne de distinguer ce qui est le plus important pour elle, ...

Etape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

On invitera les élèves à proposer eux-mêmes de nouvelles situations, afin de tester encore si les attributs retenus restent valables. On veillera à explorer des situations assez variées, tant scolaires que prises dans la vie quotidienne. Certains élèves peuvent trouver des situations inattendues, leur poser quelques questions pour identifier en quoi ils les considèrent comme bien choisies permettra de les valider ; rejeter a priori certaines propositions risque d'appauvrir les transferts.

Dans le cadre scolaire, la compétence «écouter et refléter ce qui a été exprimé » est mise en jeu à longueur de journée dans les différents cours. Voici quelques exemples qui peuvent stimuler des initiatives dans diverses disciplines. Les situations présentées ci-dessous demandent qu'on communique clairement aux élèves les consignes nécessaires avant de proposer l'activité.

Au cours de français (le programme met en avant l'axe « écouter ») :

- suite à un exposé réalisé par deux élèves, les mots clés sont identifiés avec toute la classe, chacun reflète ce qui a été exprimé en un texte qui intègre ces mots clés. Tester ce qu'on a produit à l'aide des attributs proposés plus haut ;
- deux élèves, délégués de classe, sont chargés de refléter les éléments du débat du dernier conseil. Tester ce reflet à l'aide des attributs ;

Au cours de français ou de mathématique :

- (une situation où il s'agit de passer d'un langage à un autre) : écouter une démonstration pour refléter oralement (= dire les maths) ou par écrit ou sur un support (= dessiner le français).

En langues étrangères :

- texte est divisé en 2 parties – la classe est répartie en petits groupes de 3 – chaque groupe travaille sur une des deux parties – chaque élève écoute et retient les éléments du texte pour pouvoir les redire à un autre – après appropriation, les textes leur sont enlevés – les élèves sont répartis en duos pour reconstruire le texte à partir de ce qu'ils ont entendu.

Au cours de chimie :

- le professeur présente oralement les étapes d'un protocole d'expérience à une partie des élèves qui auront à le soumettre à l'autre partie, en vue de réaliser cette expérience ;
- des élèves d'une classe supérieure sont moniteurs d'un «club de chimie » qui se tient pendant le temps de midi à l'école ; ils ont reçu des consignes de sécurité, ils doivent les refléter aux plus apprenants du club.

Au cours de géographie

- un élève a été chargé de suivre le JT à propos d'un sujet traité en classe, le lendemain, il rapporte ce qui a été dit ;
- une élève a interviewé un acteur politique face à une problématique d'aménagement du territoire ; elle rapporte à la classe l'essentiel de l'interview.

Au cours d'histoire :

- utiliser un journal parlé ou télé comme source d'informations à rattacher à un chapitre du cours.

Au cours d'étude du milieu :

- une classe est sur le terrain, dans un milieu à explorer ; les élèves sont divisés en équipe ; le délégué de chaque équipe reçoit oralement du professeur les consignes (de parcours et d'activités) pour effectuer un trajet qu'il explique à son équipe ; à différents postes répartis sur le parcours, les élèves doivent rendre des comptes sur les consignes reçues et leur exécution. Leur délégué observe son équipe sans dire un mot et, à la fin, on regarde ce qu'il est advenu des consignes.

Au cours de cuisine :

- le professeur décrit la préparation d'un repas et l'élève écoute pour mettre en évidence les questions d'hygiène soulevées ;
- le professeur explique une recette. L'écouter pour mettre en évidence le coût du repas.

Au cours d'éducation physique :

- le professeur donne des consignes tactiques aux deux capitaines des équipes ; ceux-ci vont refléter ces consignes à leurs équipiers et décident avec eux de la tactique adoptée par leur camp ;
- les élèves sont répartis en plusieurs groupes de travail, le professeur donne les consignes de sécurité aux responsables des groupes ; ceux-ci les reflètent à leurs équipiers et observent ensuite leur application ;
- le professeur a expliqué une règle de handball, un élève doit rappeler cette règle au moment où elle est d'application.

Au cours d'éveil à l'école primaire :

- les élèves ont participé à des exercices pratiques de sécurité routière, ils reflètent à l'instructeur les cinq règles principales de sécurité pour se déplacer en vélo en ville.

Au cours de morale :

- le professeur raconte un épisode de la vie d'Arthur Haulot, les élèves écoutent ; le professeur a demandé de faire attention aux valeurs vécues par ce résistant ; ils devront refléter ces valeurs par la réalisation d'une affiche ;
- les élèves doivent interviewer différents personnels d'un hôpital sur la question éthique de la fin de vie ; ils viennent refléter les avis recueillis.

Au cours de menuiserie :

- en 3 P, le professeur a présenté une série d'outils en insistant sur leurs noms et leur usage, les élèves écoutent ; ils doivent être capables de nommer et de décrire à quoi sert chacun de ces outils à partir de photos où des professionnels utilisent ceux-ci.

Lors d'un stage de formation en entreprise :

- un contremaître a donné des consignes précises pour l'usage d'une machine ; l'élève doit refléter ces consignes lors de son retour à l'école ;
- une élève infirmière a écouté les consignes de soins données par le médecin ; elle doit faire rapport de sa journée en faisant référence à ces consignes ;

Au cours d'expression à l'école primaire :

- le professeur raconte à l'oreille d'un élève une saynète qu'il va mimer devant la classe ; les autres doivent raconter l'historiette ;
- le professeur raconte une histoire incomplète ; en utilisant un montage de photos (découpées dans des revues) les élèves doivent créer une affiche qui illustre le récit.

A ce stade, l'application de la méthode aboutit à proposer une série d'indicateurs pour chacun des attributs retenus.

Remarque

Nous avons souvent buté sur la différence à faire entre les attributs de la compétence et les indicateurs de celle-ci. Comme nous l'évoquions ci-dessus, les attributs de la compétence ont une portée générale, ils sont décontextualisés. Les indicateurs, au contraire, restent étroitement liés à ce qui se passe concrètement dans la situation concernée, ils sont directement observables et restent contextualisés. Un attribut est une catégorie et/ou une valeur ; un indicateur, un événement.

Voici, à titre d'exemples, quelques indicateurs qui aideront les apprenants à vérifier qu'ils peuvent exercer la compétence travaillée dans différentes situations. Nous les avons présentés en regard des attributs correspondants.

Attributs (décontextualisés)	Indicateurs (contextualisés)
<p>1. Prendre les informations nécessaires au projet dans une atmosphère de confiance</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai adressé des messages non-verbaux qui favorisent l'échange : je souris, je présente un visage détendu, je regarde l'interlocuteur, je montre mon calme, ... - J'ai pris du temps pour écouter. - J'ai écouté sans interrompre. - Je ne me suis laissé déranger par une conversation voisine. - J'ai reformulé ce que j'ai entendu. - J'ai posé des questions d'éclaircissement après avoir d'abord bien laissé l'autre s'exprimer. - J'ai banni les questions de jugement. - J'ai fixé mon attention sur le message et sur les sentiments exprimés. - J'ai identifié des éléments du contexte qui aideront à refléter (caractéristiques du locuteur, ambiance, gestuelle, expressions particulières, ...). - J'ai identifié des éléments déjà connus. - Je repère des liens faits par mon interlocuteur. - J'ai repéré une structure à l'exposé (titre, sous-titres, paragraphes, ...) - J'ai pris éventuellement des notes. - J'ai gardé sans cesse le regard sur le projet. - ...
<p>2. Repérer les différences entre ce que l'autre dit et ce que l'on pense ou ressent</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai repéré les mots ambigus pour vérifier le sens que lui donne l'interlocuteur. - J'ai posé des questions sur une phrase ou une attitude pour vérifier que j'ai bien compris. - J'ai repéré des émotions exprimées et je reste attentif/ve à mes propres émotions. - J'ai écouté sans interrompre le développement d'une idée pour m'en faire une vue d'ensemble. - J'ai demandé un moment pour rassembler mes idées avant de poser une question d'éclaircissement. - ...
<p>3. Ne pas enfermer l'autre dans ses schémas personnels</p>	<p>Indicateurs négatifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je lui ai fait la morale (je projette sur

	<p>l'autre mes représentations morales).</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'ai décrété qu'il est heureux ou malheureux, je projette sur l'autre mes propres sentiments. - J'ai interprété ce que dit l'autre avec mes propres schémas. - J'ai cru que mes questions l'intéressaient. - J'ai donné des conseils, j'ai dit ce qu'il faut faire, alors qu'il voulait simplement être écouté. - J'ai projeté sur l'autre ma perception des contraintes. - J'ai parlé à sa place. <p>Indicateurs positifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - J'ai reflété à l'autre les idées qu'il a exprimées et les sentiments qu'il a manifestés. - Je lui ai proposé des mots pour l'aider à nommer ses pensées et ses sentiments. - Je me suis assuré que j'ai compris ce que l'autre veut dire (« ai-je bien compris ce que tu dis, est-ce bien cela que tu as dit ... ? »).
<p>4. Organiser les informations pour les retenir</p> <p>(attention : il ne s'agit pas ici d'expliquer des méthodes de mémorisation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai adopté une structure (reçue ou construite). - J'ai associé des informations à mes connaissances antérieures. - J'ai associé des informations entre elles. - J'ai associé des informations à des images. - Je me suis construit un plan pour refléter tant les mots que les sentiments exprimés. - ...
<p>5. Refléter ce qui a été exprimé (dimensions informative et affective) de manière appropriée</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai adapté le vocabulaire à l'auditeur. - J'ai adapté le rythme de parole. - J'ai donné le message de manière structurée. - J'ai vérifié d'après mes notes (éventuelles) si le message est complet. - J'ai laissé la possibilité à l'auditeur de poser des questions. - J'ai invité l'auditeur à vérifier sa propre compréhension des informations (en tenant compte de ses propres ressentis). - J'ai privilégié un environnement adéquat (j'évite le walkman sur les oreilles ..., je choisis un moment où ni l'un ni l'autre n'est pressé, ...). - ... <p>(pour ne pas alourdir ce tableau, nous ne</p>

	repreno ns pas les indicateurs du reflet à une personne qui se confie, ils sont abordés dans les 7 attributs précédents)
--	--

Progressivement, l'apprenant devrait pouvoir construire un tableau du même genre pour montrer ses acquis face à une situation qu'on aura négociée avec lui. Il devrait aboutir à reprendre les grands attributs étudiés et assortir chacun de quelques indicateurs concrets, propres à la situation analysée.

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

Il est important de vérifier que les élèves ont accepté que ce travail concerne une compétence bien nécessaire dans la vie courante. On pourra leur demander d'évoquer encore quelques situations concrètes où ils gagneront à manifester cette compétence. On pourra aussi leur faire ressentir que ce travail fait vraiment partie de leur formation et qu'au fur et à mesure qu'ils progressent, ils se sentent plus forts pour donner les signes de compétence attendus. On insistera aussi sur la dimension affective de l'exercice de la compétence.

On constatera rapidement que, dès les premiers essais de définition, différents réajustements se font par essais et erreurs. L'évaluation formative de l'apprentissage de la compétence ne commence donc pas à cette 8e étape du travail. Si nous abordons cet aspect du processus à ce stade de la démarche, c'est pour attirer l'attention sur la valeur formative que gardent les premiers tests portant sur l'exercice de la compétence définie.

On veillera à proposer aux élèves des situations assez riches et variées pour qu'elles contiennent en elles-mêmes un nombre suffisant d'attributs de la compétence. Le professeur pourrait aider les apprenants en leur fournissant la liste des attributs qu'on a établie, afin qu'ils expérimentent et vérifient s'ils « écoutent et reflètent ce que les autres disent » en pensant à tout ce qui est nécessaire pour y arriver. Ils pourront ainsi se rendre compte des difficultés qu'ils peuvent rencontrer pour vivre cette compétence.

Tant que certains attributs ne sont pas suffisamment rencontrés, les élèves reprennent le travail ! Mais ils savent que, pendant tout l'apprentissage, ils ne seront pas pénalisés : ils gardent un droit à l'erreur.

Etape 9. Développer une métacognition

Cette étape se combine aisément avec la précédente. Et, comme nous l'évoquions dès l'introduction, elle invite les apprenants à réfléchir à la manière par laquelle ils ont mis en action leur intelligence pour progresser dans cette compétence. Ils peuvent alors appliquer leur compétence, tout en réfléchissant à la manière par laquelle ils s'y prennent : ainsi ils pourront expliquer pourquoi ils adoptent telle attitude ou mènent telle démarche à ce moment-là.

- Au cours de ce travail, qu'est-ce qui a été facile, difficile?
- A quoi a-t-on pensé spontanément ?

- Qu'a-t-on découvert uniquement parce qu'on a essayé plusieurs situations ?
- Quelle était notre première définition de cette compétence ?
- Quelle est notre définition maintenant ?
- Qu'est-ce qui nous intéresse dans l'évolution de notre représentation de la compétence par rapport à ce que nous pensions avant ?
- Comment notre travail de tous les jours est-il amélioré par cette réflexion ?
- Qu'est-ce que ce travail a changé pour nous dans la vie courante ?
- Comment l'affectif et les connaissances interagissent-ils dans notre écoute ?
- Comment avons-nous réagi face à une double compétence : écouter pour une tâche et écouter pour qu'un autre puisse s'exprimer.
- ...

Etape 10. Evaluer de manière certificative

« Certifier » suppose qu'on évalue un niveau de maîtrise en fonction de critères établis et admis comme référence dans notre société. Les attributs construits progressivement avec les apprenants peuvent devenir cette référence, en fin de démarche.

Evaluer pour certifier demande une mesure du degré de maîtrise de la compétence. Rappelons qu'un élève est « jugé » compétent quand il « donne des signes de compétence » dans une situation fortuite.

Quand les élèves maîtrisent la compétence, on peut leur demander de vivre une situation où il s'agit d'écouter et de refléter ce que les autres ont exprimé, sans avoir sous les yeux la liste des attributs. On pourra leur demander de rappeler ces attributs en se fixant un projet d'écoute et de communication. Ils veilleront à détailler les indicateurs qu'ils se donnent. Tout en vivant la situation choisie, ils pourront expliquer simplement ce qu'ils font et pourquoi ils le font ainsi, à ce moment-là. Et le professeur pourra se prononcer sur le degré d'acquisition de la compétence.

3. Séquences didactiques

Nous recommandons d'expérimenter au moins une fois la méthode complète des mini-récits sur une des compétences proposées. Par la suite, nous avons constaté la possibilité de raccourcir certaines étapes, quand les élèves ont été familiarisés avec la méthode.

1. Séquence didactique courte : découvrir qu'il n'est pas facile d'écouter ...

Buts : pour sensibiliser à l'utilité de la compétence « écouter et refléter ce qui a été exprimé » et pour commencer à la conceptualiser

Temps prévu : 2 h de cours (100 minutes en un bloc)

- Faire évoquer par les élèves quelques situations où ils ont écouté ou se sont sentis écoutés. Noter ces exemples.
- A partir de ces situations, repérer quelques caractéristiques de l'écoute et formuler une première « définition » : « écouter pour refléter ce qui a été exprimé, c'est ... »
- proposer une des situations présentées par Paul BOURGEOIS (voir annexe 1) afin de l'analyser :
 - Une des 5 situations est choisie par le professeur. Les élèves en reçoivent l'énoncé.
 - Chacun imagine comment il réagirait à cette situation (par écrit, individuellement, pendant 5 minutes).
 - Le professeur invite 5 ou 6 élèves à exprimer ce qu'ils ont écrit. Il note les expressions utilisées (et invite à ajouter éventuellement des sentiments perceptibles)
 - Avec la classe, on recherche les points communs, les différences, les grandes caractéristiques des différentes réactions exprimées.
 - Le professeur propose les catégories énoncées par P. BOURGEOIS, on classe les réactions exprimées selon ces catégories.
 - Discussion et identification des caractéristiques d'une « écoute qui accueille l'autre ... ».
- On compare ces caractéristiques à ce qu'on avait trouvé en 2.
- On évoque d'autres situations pour vérifier si les caractéristiques trouvées sont utiles, ou « valables », dans ces cas. On complète si nécessaire.
- Chacun se donne un ou deux projets d'écoute à vivre dans la semaine suivante.

2. Séquence didactique : variante

Une première « heure » de cours permettra d'introduire le travail sur la compétence

- Préparation à domicile : raconter des situations où on a vécu la compétence « écouter et refléter ce qui a été exprimé » ; individuellement, les élèves racontent, par écrit, une situation qu'ils ont vécue où : (à leur choix)
 - « tu as écouté quelqu'un et tu as reflété (redit) correctement à quelqu'un ce qui a été dit ... »
 - « tu as essayé de redire des informations à quelqu'un et ça n'a pas bien marché ... »
 - « quelqu'un à qui tu disais quelque chose d'important n'a pas bien écouté et ... »
- En classe, par petits groupes, les élèves se lisent leurs textes et choisissent une situation racontée par un des leurs. Les situations racontées sont donc différentes d'un groupe à l'autre. Ils se mettent d'accord sur un porte-parole du groupe qui va prendre note des réponses trouvées à la question suivante : « quelles sont les caractéristiques qui ont permis de bien/mal écouter et de bien/mal refléter ce qui a été exprimé ? » Le groupe vérifie qu'on n'a rien oublié en tenant bien compte de la question. (15 minutes)
- Les porte-parole viennent écrire (ensemble) au tableau les caractéristiques trouvées. On compare, en recherchant les ressemblances et les différences (10 à 15 minutes).
- La classe se met d'accord sur les 4 ou 5 grandes caractéristiques qui aident à bien écouter et à bien refléter ce qui a été exprimé. On reformule éventuellement les

caractéristiques choisies pour les généraliser. Chacun note ces caractéristiques (10 minutes).

- Chacun note ce qui a été facile et difficile pour lui dans le travail fait pendant cette heure de cours (5 minutes).
- Chacun se donne deux situations où il va écouter attentivement pour refléter ce qui a été exprimé, l'une dans la vie de tous les jours, l'autre dans une situation concrète d'un cours. Il vivra ces situations en tenant compte des caractéristiques retenues. Lors de la prochaine séance (maximum une semaine plus tard), il pourra venir raconter ce qu'il a vécu en écoutant et en reflétant ce qui a été exprimé. Pour bien raconter ses expériences, il notera comment il a respecté les différentes caractéristiques.

Lors d'une deuxième séance de travail sur la compétence, prévoir 1 heure de cours

- Donner la parole aux élèves qui le souhaitent pour exprimer comment ils ont vécu leurs expériences (aspects positifs et négatifs : joies, satisfactions, peines, colères, stress, déceptions, peurs, ...)
- Par petits groupes, les élèves sont invités à chercher ce qui a favorisé ou freiné leur écoute et leur reflet de ce qui a été exprimé. Un porte-parole prend note.
- Les porte-parole expriment devant la classe ce que leur groupe a trouvé et le prof note au tableau.
- On constate qu'on renforce les caractéristiques déjà retenues et qu'on en trouve peut-être des nouvelles.
- La classe se met d'accord sur la nouvelle liste d'attributs qu'on va appliquer et chacun se donne, à nouveau, le projet de vivre la compétence dans deux nouvelles situations prises soit dans la vie quotidienne, soit dans un cours, soit dans les deux.
- feedback sur la 2e heure du cours.

4. Commentaires

Selon certaines sources³⁴, on peut identifier six approches de l'écoute active.

1 Présentation des approches

Les cinq premières attitudes décrites ci-dessous apparaissent comme des tentatives d'écoute. L'auteur favorise la sixième attitude qui réussit à accepter l'autre, sans lui imposer ses a priori ou son point de vue personnel.

Caractéristique	Degré de Contrainte
Ordre ou conseil	Contraignant sur le plan de l'action
Exhortation – soutien	Contraignant sur le plan affectif
Enquête – sondage	Contraignant sur le plan intellectuel

³⁴ Par exemple, Paul BOURGEOIS, *Guidance avec le groupe*, ed. Cefa, Bruxelles, 1976, pp 27-30.

Jugement – appréciation	Contraignant sur le plan éthique
Interprétation	Contraignant sur le plan des motivations et des objectifs
Compréhension – accueil	Peu contraignant

Ordre ou conseil

« Vous ferez ceci ». « Si j'étais à votre place, j'agis de telle manière ». « Vous n'avez qu'à faire ceci ... »

Cette attitude est contraignante sur le plan de l'action. Si elle est trop fréquemment utilisée, elle tend à susciter chez l'interlocuteur des sentiments de dépendance et de soumission ou à provoquer chez lui des sentiments de contre-dépendance et d'entêtement.

Exhortation - soutien

« Ça va mieux... Allez, ce n'est rien de grave » ; « N'ayez pas peur, demain cela ira mieux ». « Tout le monde passe par là. » « Allons un peu de courage ». « Comment vous ? Vous ne pouvez pas vous laisser aller, que diable ».

Cette attitude est contraignante sur le plan affectif. Si elle est trop fréquemment utilisée, elle tend à susciter chez l'interlocuteur des sentiments de méfiance ou de honte vis-à-vis de ses propres perceptions et évaluations pour ne faire confiance qu'aux évaluations d'autrui.

Enquête - sondage

« Je vais vous interroger ». « J'exige des justifications de votre conduite ». « J'attends de vous, des explications complètes ».

Cette attitude est contraignante sur le plan intellectuel. Si elle est trop fréquemment utilisée, elle tend à susciter chez l'interlocuteur des sentiments d'ignorance coupable ou imbécile vis-à-vis de sa propre intelligence.

Jugement - appréciation

« C'est noble ce que vous faites ». « Vous êtes courageux ». « Votre conduite est scandaleuse ». « Vous mentez ».

Cette attitude est contraignante sur le plan des valeurs. Si elle est trop fréquemment utilisée, elle tend à susciter chez l'interlocuteur des sentiments de honte, de mépris pour lui-même.

Interprétation

« Vous avez échoué parce que vous êtes paresseux ». « Vous rendez ce service pour vous faire bien voir ». « Vous dites cela parce que vous avez peur de lui ».

Cette attitude est contraignante sur le plan des motivations et des objectifs. Si elle est trop fréquemment utilisée, elle tend à susciter chez l'interlocuteur des sentiments d'isolement, de n'être pas compris, ni aidé, de se sentir séparé des autres, d'avoir peur de ses sentiments obscurs ... vicieux.

Compréhension - accueil

« Vous semblez dire que ... » « Vous exprimez ressentir telle difficulté ...- « Est-ce bien ceci que vous voulez dire « Si j'ai bien compris, vous dites que ... »

Cette attitude reflète avec lucidité et tendresse le vécu exprimé de l'autre pour favoriser chez lui l'éclosion de sa densité personnelle de vie, Cette attitude non contraignante « catalyse » les expressions, c'est-à-dire qu'elle libère le développement de la maturité responsable d'autrui ; elle est une présence à toutes les possibilités en « germination » de la personnalité. Elle est une présence de tendresse et de saveur, ni trop distante, ni trop froide, ni trop imposante. Pour vous aider à repérer vos interventions les plus habituelles dans un groupe et leurs impacts sur vos interlocuteurs, voici quelques situations types qui permettent de situer votre fréquence de ses propres attitudes d'intervention.

2. Exercices sur des cas concrets

Cas A.

(Jeune fille : 16 ans). *« J'étais venue ici avec l'intention d'effectuer un séjour agréable, dans une ambiance sympathique. Mais la présence de Jacqueline a tout gâché. Elle est insupportable. Elle ne pense qu'à l'impression qu'elle fait sur les autres filles. Je croyais que toutes les participantes étaient de bonne volonté et qu'elles étaient désireuses de former une bonne équipe ... Non, cette fille gâche tout (l'esprit ... et toute l'atmosphère ...). »*

1. Si vous aviez su que Jacqueline participait à ce séjour, vous ne vous seriez probablement pas inscrite.
2. Ce que vous me dites au sujet de Jacqueline est peut-être l'indication qu'il y a d'autres personnes avec lesquelles vous ne vous entendez pas bien, ici et dans la vie courante. N'est-ce pas exact ? ...
3. Ces difficultés se produisent très souvent dans un séjour comme celui-ci. Généralement, cela arrive à cause de la fatigue. Puis, après quelques jours, tout rentre dans l'ordre. Ne vous en faites donc pas pour si peu : un brin de patience, et vous finirez par bien vous entendre avec Jacqueline.
4. Vous vous énervez beaucoup trop, et l'on peut vous en faire le reproche. Votre façon d'être à l'égard de Jacqueline est assez négative, et vous avez une bonne part de responsabilités dans ce qui est arrivé. Entre membres d'un même groupe, on doit évidemment bien s'entendre ...
5. Vous étiez venue ici avec l'idée que toutes les participantes formeraient un groupe homogène et uni. Or vous constatez que le comportement d'une jeune fille vous déçoit, et vous pensez qu'elle détériore les bonnes relations ...

6. Changez votre attitude à l'égard de cette jeune fille. Vous ne pouvez plus continuer à vivre ainsi. Vous devriez donc prendre les décisions qui s'imposent : par exemple, partir dans un autre centre.

(tiré de « l'animateur et le groupe de jeunes », E. Limbos, Edit. Fleurus, p. 166).

Cas B.

« Mes parents me traitent véritablement en gosse. Ils ne supportent même pas que je fume. Evidemment, cela ne m'empêche pas de fumer quand j'en ai vraiment envie même si ça les contrarie. C'est au point où quand quelqu'un vient me voir - quelqu'un qui ne connaît pas la situation chez moi - et sort son paquet de cigarettes et m'en offre une, innocemment - et que je l'accepte - ma mère est capable de se lever et de quitter ostensiblement la pièce claquant la porte derrière elle. J'en ai assez de ces vexations continuelles ».

1. Le comportement de votre mère s'explique - sans doute - par son regret de vous voir grandir.
2. Que dit votre père lorsqu'il vous voit fumer ?
3. Ne serait-il pas préférable de vous abstenir de fumer pour éviter les conflits ?
4. Il me semble que vous vous sentez vraiment bien vite vexé(e).
5. Essayez de passer au-dessus de « ces vexations continuelles ».
6. Vos parents vous permettent de recevoir des visites mais ils ne tolèrent pas que vous fumiez et cette interdiction vous vexé.

Cas C.

« Depuis que mon père est mort, la vie est devenue bien difficile pour moi. Au début, j'en avais vraiment assez. J'aurais tout lâché. C'est si simple : on absorbe quelque chose et tout est fini. Mais voilà ... je suis toujours là ».

1. Vous avez fameusement bien fait de ne pas suivre cette idée.
2. Votre père a vécu sa vie, il vous appartient encore de vivre la vôtre.
3. Et qu'avez-vous fait alors ?
4. Laissez-vous aller et parlez encore de ce que vous avez ressenti.
5. Vous avez dû être vraiment secoué(e) ...
6. Vous avez voulu en finir parce qu'il vous était impossible de vivre dans la solitude.

Cas D.

« Ma fille Geneviève a quinze ans et a raté pour la deuxième fois sa 4ème latine. Je ne sais plus que faire. Moi, je voudrais qu'elle abandonne le Lycée pour aller à l'Ecole Technique parce qu'elle est très douée pour le dessin. Mais, mon mari trouve qu'elle doit finir son Lycée et Geneviève refuse de changer d'école. Si c'était votre fille, que feriez-vous ? »

1. Dans quelle Ecole Technique voudriez-vous envoyer Geneviève ?
2. Vous êtes devant une décision à prendre et votre avis ne coïncide ni avec celui de votre mari, ni avec celui de votre fille. Alors, vous êtes venue vous entretenir de ce problème avec moi.

3. Le cas que vous êtes en train de vivre m'apparaît comme un problème classique dans notre pays.
4. Pourriez-vous parler de ce que représenterait - selon vous - une formation technique pour Geneviève ?
5. Votre mari a raison. Laissez Geneviève au Lycée mais mettez la en section moderne : elle aura plus de facilités.
6. Vous voudriez que je vous donne des arguments pour convaincre votre mari et votre fille.

Cas E.

« Dès que j'essaie de me plonger dans un livre, ma femme fait tout ce qui est en son pouvoir pour m'en détourner. Elle me rappelle l'une ou l'autre chose que je lui ai promis de faire. On dirait vraiment qu'elle tient une liste des choses soi-disant urgentes pour me voler mes moments de loisir... ou plutôt de tranquillité. Et si je me montre ferme, je sais d'avance qu'avant la fin de la journée, elle trouvera le moyen de me contrarier dans l'une ou l'autre de mes occupations personnelles ».

1. Peut-être pourriez-vous caractériser davantage votre relation à votre femme.
2. Votre femme n'éprouve guère le besoin de lire, c'est sans doute pour cela qu'elle ne comprend pas le vôtre.
3. Vous avez parfois besoin de lire tranquillement. Cela ne plaît guère à votre femme qui sait comment s'y prendre pour vous toucher.
4. A votre place, j'essaierais de partager plutôt mes loisirs avec elle.
5. Allez, ce n'est pas grave, essayez de ne pas faire attention au caractère de votre femme.
6. Votre femme n'a probablement pas votre niveau d'instruction.

3. Sens des interventions.

Cas A. 1) Interprétation - 2) enquête - 3) exhortation - 4) jugement - 5) compréhension - 6) ordre.

Cas B. 1) Interprétation - 2) enquête - 3) ordre - 4) jugement - 5) exhortation - 6) compréhension.

Cas C. 1) jugement - 2) ordre - 3) enquête - 4) exhortation - 5) compréhension - 6) interprétation.

Cas D. 1) enquête - 2) compréhension - 3) exhortation - 4) jugement - 5) ordre - 6) interprétation.

Cas E. 1) enquête - 2) interprétation - 3) compréhension - 4) ordre - 5) exhortation - 6) jugement.

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 notation 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 enseignants³⁵ pour qu'ils se familiarisent avec la méthode et avec la compétence. Pour l'utiliser avec des élèves, elle doit être adaptée³⁶ 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.

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

³⁶ 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"> 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives. 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence. 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"). 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées. 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). 6. Tester la pertinence de la définition. 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. 9. Développer une métacognition. 10. Évaluer de manière certificative.
---	---

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**³⁷ 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 conflits³⁸. 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 ;

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

³⁸ 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 attributs³⁹ 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

³⁹ 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'investir⁴⁰ 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>

⁴⁰ Cet indicateur fait référence à la compétence « célébrer ».

⁴¹ 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 ⁴¹ ...	
--	--

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 spécialistes⁴².

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

⁴² 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 formative⁴³ 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.

⁴³ 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 blesse⁴⁴.

Voici des exemples de critères⁴⁵ 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 :

⁴⁴ Des exercices sont proposés dans les points 3 et 5.

⁴⁵ 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'affectif⁴⁶ 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 classe⁴⁷.

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

⁴⁷ 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	<p>J'ai mon matériel (tableau de Mendeleïev, calculatrice, un crayon bien taillé, des feuilles quadrillées...)</p> <p>J'ai le syllabus ou le livre demandé</p> <p>Mon journal de classe est en ordre et j'ai fait mes préparations</p> <p>Lors des manipulations, je respecte le matériel et les consignes de sécurité</p> <p>J'ai mon référent</p> <p>...</p>
Fournir un travail de qualité	<p>Je comprends le vocabulaire scientifique et je le connais</p> <p>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...</p> <p>Je mémorise la matière</p> <p>Lors des laboratoires, je réalise l'expérience avec soin et je teste la plausibilité des résultats</p> <p>...</p>
Faire des liens, transférer	<p>Je fais des liens entre ce qu'on apprend et des situations que je vis à la maison</p> <p>Je suis l'actualité ou la presse vulgarisée pour faire des liens avec le cours et poser des questions au prof</p> <p>Je fais des liens entre les cours de sciences et les autres</p> <p>Je peux utiliser les concepts théoriques dans des exercices ou des applications</p> <p>Je comprends les tenants et aboutissants d'un débat de société lié aux technologies</p> <p>...</p>
S'autoévaluer, ajuster son travail	<p>Quand je reçois une interro, je la corrige et je me donne des objectifs pour m'améliorer</p>

	<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* :

Caractéristiques (attributs)	Comment je mets sur pied un concert
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 ⁴⁸
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.

⁴⁸ 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...

Chapitre VII. Fêter et donner du sens aux événements

Pourquoi enseigner cette compétence

Notre culture privilégie souvent le rationnel. On perd le sens de la fête, ce moment où l'on vit au plus profond de soi grâce à des symboles et des récits partagés. Dans notre sphère privée, mais aussi dans notre sphère professionnelle, scolaire... participer à une fête ou à une célébration, tout comme conduire la fête à la manière d'un maître de cérémonie ou d'un animateur, demande une articulation de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ce sont deux compétences qu'il est intéressant de distinguer. Pourtant, on peut considérer qu'il y a un élément commun : comprendre comment on « célèbre ». Le mot « célébrer » est ambigu car il évoque, pour beaucoup, surtout en culture francophone, des célébrations religieuses ; or ce que nous visons ici n'est pas spécifiquement religieux. Lorsque nous parlons de « fêter » ou de « célébrer », nous voulons parler de ces situations qui ont pour but de « marquer le coup » par des rituels festifs, comme d'aller boire un verre ensemble, Notons que « fêter » et « célébrer » tels qu'ils sont compris dans ce contexte ne signifient pas nécessairement quelque chose de joyeux. Ainsi, on peut célébrer des funérailles...

Par « célébrer » nous entendons ici : vivre intensément un événement, à travers des gestes, des paroles et des rituels, de manière à être vraiment en contact avec toutes les dimensions de sens qu'il comporte. Ce module vise deux compétences, proches mais distinctes : « fêter (ou célébrer) un événement » et « conduire une fête ».

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Lors de fêtes villageoises ou urbaines, des anniversaires, des mariages, des repas amicaux, de l'inscription à un concours, du Nouvel An, du carnaval, du premier mai, de la journée de la femme, de commémorations, de la perte de la première dent de lait,...

Suite à des moments pénibles tels qu'un divorce, un décès, un échec, un départ et une absence prolongée,...

Lorsque j'offre une tasse de café à un visiteur, que je regarde la photo de mon fiancé avant de m'endormir,...

Lors des célébrations religieuses.

Etc.

1. Préambules : « fêter (ou célébrer) un événement » et « conduire une fête », des compétences ?

Le mot « fête ». Ce mot est ambigu dans la mesure où la notion de fête suppose généralement un événement joyeux : habituellement, on ne dira pas qu'on fête un enterrement. Le mot « célébrer » est aussi ambigu car il évoque, pour beaucoup, surtout en culture francophone, des célébrations religieuses ; or ce que nous visons ici n'est pas

spécifiquement religieux. En anglais, «to celebrate» est déjà plus clair ; il renvoie parfois à des événements (to celebrate an event) et d'autres fois, il signifie simplement «marquer un temps d'arrêt pour marquer le coup». Après une victoire de son équipe de Base Ball, l'Américain voudra «célébrer», c'est à dire «marquer le coup» par des rituels festifs, comme d'aller boire un verre ensemble. En espagnol, le terme «celebrar» signifie simplement «avoir lieu» : on «célèbre» une réunion. Lorsque nous parlons de «fêter» ou de «célébrer», c'est de cette nébuleuse-là qu'on veut parler. Notons que «fêter» et «célébrer» tels qu'ils sont compris dans ce contexte ne signifient pas nécessairement quelque chose de joyeux. Ainsi, on peut célébrer des funérailles...

Comme la dimension anthropologique des fêtes, des rituels et des célébrations n'est pas aisément perçue chez nos contemporains, nous nous attarderons un peu à cette étape préliminaire en faisant appel à une œuvre de Saint-Exupéry. Lorsque Le Petit Prince rencontre le renard, celui-ci lui explique que, pour devenir amis, il faut s'appivoiser. Pour cela, ajoute-t-il, des rituels sont nécessaires, tels qu'arriver à la même heure chaque jour, s'approcher un peu plus à chaque rencontre, etc. Ces gestes répétitifs, bien connus de chacun, permettent de dépasser la peur que les gens peuvent avoir l'un de l'autre et la crainte face à l'avenir commun qui les attend. Ils permettent un passage vers une amitié. On peut voir là le rôle principal des rites : donner un support à une rencontre, avec soi, avec les autres, avec la création, et, pour ceux qui y croient, avec Dieu.

Cela se perçoit particulièrement lors de funérailles : des rituels viennent au secours des communautés touchées par la mort et forcées de vivre la séparation et la finitude de la vie. S'il n'y a aucune parole, aucun geste ou aucune cérémonie, une dimension humaine, un souffle manquerait, et le passage aurait lieu dans une certaine platitude. D'ailleurs, dans notre société technicienne et individualiste où le port du deuil a pratiquement disparu, beaucoup éprouvent de la difficulté à vivre leurs deuils. Porter des vêtements noirs pendant quelque temps, éviter certaines situations sociales et, au contraire, en fréquenter d'autres, tout cela permettait aux personnes et aux groupes d'extérioriser leurs sentiments et de mieux vivre ce passage. La disparition de tels rituels oblige ceux qui portent mal leur deuil à le vivre pratiquement seuls, quitte éventuellement à recourir à cet autre rituel qu'est une psychothérapie.

Les célébrations peuvent aussi avoir des dimensions collectives. Après des périodes importantes qui ont marqué l'histoire d'une société -pensons aux guerres mondiales -la plupart des communautés humaines réservent un moment pour «célébrer» ce qui s'est passé. Par «célébrer» nous entendons : vivre intensément un événement, à travers des gestes, des paroles et des rituels, de manière à être vraiment en contact avec toutes les dimensions de sens qu'il comporte. De ce point de vue, les jugements des chefs nazis à Nuremberg après la guerre furent des célébrations. Ces célébrations d'événements collectifs (songeons aux célébrations d'anniversaire de la libération d'Auschwitz) sont accompagnées de rituels qui restent pleins de sens tant qu'ils continuent à être investis de significations reliées aux événements «fondateurs» et valables aujourd'hui. Mais, dans la mesure où ceux-ci n'inspirent plus l'histoire actuelle, les rituels, sauf si leurs fondements sont renouvelés, risquent de paraître presque comme des parodies, un peu ridicules, sinon aliénantes.

Les fêtes villageoises ou urbaines, les anniversaires, les mariages, les repas amicaux sont autant de célébrations où l'on se retrouve pour vivre intensément les liens qui nous unissent et les cultiver. Ils sont tissés de rituels traditionnels et répétitifs qui peuvent être

investis de sens et pétris de culture, voire d'art : songeons par exemple à ce fin rituel qu'est une tasse de café offerte à un visiteur⁴⁹.

Le module que voici vise deux compétences, proches mais distinctes : « fêter (ou célébrer) un événement » et « conduire une fête ». Participer à une fête ou à une célébration demande une articulation de savoirs, savoir-faire et savoir-être, tout comme conduire la fête à la manière d'un maître de cérémonie ou d'un animateur. Ce sont deux compétences qu'il est intéressant de distinguer. Pourtant, on peut considérer qu'il y a un élément commun : l'élément de base – comprendre comment on « célèbre ».

2. Les étapes de la modélisation

Nous développerons le modèle selon les étapes suivantes transférables à des 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"> 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives. 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence. 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"). 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées. 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). 6. Tester la pertinence de la définition. 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. 9. Développer une métacognition. 10. Évaluer de manière certificative.
---	---

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

Il importe que les élèves aient une perception vécue réussie, ou pas, de cette compétence. Celle-ci peut être acquise au départ ou on peut l'acquérir par un exercice.

⁴⁹ Nos vies sont pétrées de traditions. Non pas qu'il s'agisse de donner à des croyances traditionnelles une place indue. Il s'agit de reconnaître que les mots, les gestes et nos expressions font partie d'un patrimoine dont il est impossible de sortir. Finalement, on est conduit, chaque fois qu'on veut dire quelque chose, à se référer à ce que ce patrimoine rend possible. Tous les rituels, aussi bien ceux de l'Église catholique que ceux de la Franc-maçonnerie forment un fond commun qui est part de notre culture.

L'enseignant raconte une célébration qui a marqué son existence, et qui soit acceptable par chacun(e) (donc pas une célébration ayant une connotation religieuse par exemple). Qu'il en fasse un mini récit et qu'il demande ensuite à des élèves de faire de même. L'enseignant ouvrira des pistes pour les élèves : la célébration d'un anniversaire, une crémaillère, la victoire d'un club de football, la réussite d'un examen, une promesse scoute, une réconciliation, un mariage, une victoire de son parti aux élections, la fête du feu en fin d'hiver, le carnaval, etc.

Chaque élève raconte un épisode de sa vie où il a célébré, fêté, quelque chose. En général, les récits proposés par les élèves mentionnent seulement des événements dits heureux, par exemple, un anniversaire, un baptême, la réussite d'un contrôle, la fin d'un traitement médical, etc. L'enseignant peut, lui aussi, raconter une célébration qui a marqué son existence et qui lance des pistes sur le côté moins joyeux que l'on prête à ces mots. Ainsi, par exemple, il peut raconter le fait de célébrer une grève (sortir dans les rues en vue du bien d'un groupe) ou le jour de l'Indépendance d'un pays (ce qui a coûté la vie à beaucoup de personnes, la douleur de la séparation, expatriation, etc.).

La plupart du temps quand on pense «célébration», on pense à un événement heureux. Dans le sens large que l'on donne ici au mot «célébration» il ne faut pas oublier les événements perçus négativement, comme «célébrer un divorce», ou «célébrer un cambriolage qu'une personne a subi». Cela peut même aller jusqu'à «marquer le coup face à un viol ou à un meurtre» ou encore lors de funérailles, d'un accident, d'un échec, d'une séparation, de la découverte d'un handicap chez un enfant, etc. Il y a célébration possible chaque fois qu'il y a un sens à se retrouver pour vivre ensemble l'événement.

Pour chaque type d'événement humain nous avons la possibilité de le vivre en profondeur et, éventuellement, en communauté. Certaines célébrations sont de type individuel (comme la personne en voyage qui dépose la photo de son conjoint dans sa chambre d'hôtel), ou de type interpersonnel ou communautaire (par exemple, un anniversaire, des funérailles, une naissance, etc.) ou enfin de type collectif comme la mémoire de la Libération du nazisme, un triomphe aux élections, ou le Nouvel An.

Les célébrations peuvent laisser un souvenir heureux (quand elles contribuent à donner du sens à la vie, même si celle-ci est parfois dure) ou un sentiment de frustration (quand elles tombent dans le ritualisme, ou perdent leur âme). L'important c'est que ce soit quelque chose qui ait été vécu par l'élève qui le raconte.

Étape 2. Au delà de ces premiers récits, essayer une première définition spontanée de la compétence

Supposant donc que le groupe a une intuition (point 1) de la compétence, on invitera les élèves à donner une première définition. Cette définition s'appuie sur la façon dont ils sont tentés de l'approcher. Ce pourrait, par exemple, être : «Célébrer, c'est vivre intensément un événement qu'il soit heureux ou pas ; c'est se donner le temps et les gestes symboliques pour marquer le coup ».

Étape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains attributs, qui présentent un « air de famille ») et tenir compte de la dimension affective liée aux situations évoquées

Pour aider les élèves à multiplier les situations, l'enseignant peut évoquer des champs d'application. Par exemple, il y a matière à célébrer un événement quand il touche: des familles, des écoles, des classes, des mouvements de jeunes, des communautés de quartier, des nations, des entreprises, etc.

Il importe de faire le mini-récit de nombreuses situations dans lesquelles il y a matière à célébration. Outre les situations citées en préambule, voici d'autres exemples. Les départs à la retraite, une circoncision, la journée des femmes, le premier mai, l'armistice, le Nouvel An, une réconciliation, etc. sont autant de célébrations où l'on se retrouve pour vivre intensément les liens qui nous unissent, et les cultiver. Ils sont tissés de rituels traditionnels et répétitifs qui peuvent être investis de sens et pétris de culture, voire d'art. Nous avons déjà donné l'exemple de la tasse de café offerte à un visiteur, songeons encore à le débarrasser de son manteau en hiver, à lui offrir un siège pour se reposer,...

Étape 4. Approfondir la définition de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective liée à l'usage de la compétence

Les étapes qui précèdent risquent de rendre les choses plutôt abstraites dans la mesure où elles n'ont pas d'enracinement concret. La nébuleuse «célébrer» reste vague. Il est donc utile de partir d'un cas particulier (bien contextualisé) dont on examinera ensuite les possibilités de transfert. Partant par exemple de la célébration d'un anniversaire, de funérailles ou d'un mariage, on examinera dans le détail comment la célébration a été produite. L'animateur veillera à ce qu'on n'oublie pas de raconter.

Nous le concrétiserons ici dans le cas d'un anniversaire :

- Qui a réuni un groupe pour préparer la célébration et rassembler une communauté qui va célébrer (par exemple: les parents ou la copine) ?
- Quelles sont les traditions qui ont servi de «marchepied» pour rassembler le groupe et donner comme une bannière à la célébration ? (par exemple: ce peut être une tradition en famille, célébrer les anniversaires avec un gâteau, des fleurs, un chant et un cadeau).
- Quelles furent les prises de pouvoirs ou les tentatives de telles prises ? (par exemple : le leadership est-il resté dans les mains de celui qui a pris l'initiative?)
- Quels sont les rituels qui ont été proposés pour exprimer ce qu'on voulait célébrer ? (par exemple : un souper)

- Quelles sont les traditions qui ont bloqué la préparation de la célébration ? (par exemple : certains voulaient un style plus classique, d'autres plus de spontanéité et on était tendu sur ce point)
- Qui a reçu mandat, implicitement ou explicitement, pour conduire la célébration ? (par exemple, la copine a reçu implicitement un pouvoir de décision)
- Quels sont les conflits qui sont apparus lors de la décision de faire la fête ? (par exemple, faut-il inviter le beau-père qui a rompu tout contact avec son ancienne femme ?) Comment ont-ils été abordés et éventuellement résolus ?
- Comment les traditions et les rites ont-ils été mobilisés pour parler de ce qu'on voulait célébrer ? (par exemple, un petit discours, le gâteau et les bougies)
- Comment a-t-on trouvé des mots et des récits pour exprimer ce qu'on célébrait ? (par exemple, en cherchant dans son passé, dans son vécu ou son expérience)
- Quels sont les lectures et les chants qui ont exprimé ce qu'on ressentait ?
- Comment a-t-on fait pour aborder (ou ne pas aborder) certains conflits touchant à ce qui allait être célébré ? (par exemple, le divorce des parents)
- Comment s'est-on donné un lieu et un temps pour célébrer, distinct du temps de l'action ? Qu'est-ce qui a distingué le temps de la fête et celui de l'action ? Le « métro-boulot-dodo » s'est-il interrompu pour qu'on puisse marquer le coup ?
- Quel type de relation s'est formé entre «cette célébration-ci » et le système de rites et de symboles de notre culture (notamment les rites scolaires, religieux, etc.) ?
- Comment le groupe s'est-il donné une représentation de ce qu'il célébrait ?
- Le groupe s'est-il donné des moments de silence et d'intériorisation ?

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

L'examen de ce qui touchait au cas particulier du point 4 nous permet de parler d'une situation plus générale. Il s'agit d'une certaine décontextualisation de l'étape 4. On verra, par exemple, comment ce qui a été dit pour un mariage peut se retrouver pour des funérailles ou un anniversaire. On commence à expliciter pourquoi on va dire que ces situations sont analogues. On développe des attributs⁵⁰ comme «la chaleur de la célébration», «la façon dont elle est parvenue à rassembler » etc.

L'adoption de ces critères est un processus d'abstraction : on choisit une qualité pour désigner une famille de situations concrètes différentes. Ce processus est toujours «risqué » car on va utiliser un ensemble d'attributs pour tenir la place de l'intuition de départ (pour la re-présenter). La « modélisation » de la compétence ne se fait pas de manière unique. Comme cela se fait pour bien d'autres matières à enseigner, il sera fréquent que, suite aux propositions de modélisation de la compétence étudiée par un certain nombre de groupes de travail, le professeur (ou l'animateur) qui enseigne en propose une – relativement standardisée- pour continuer le travail. Ici, pour montrer qu'il y a plusieurs possibilités de choisir des attributs/caractéristiques, nous présentons deux tableaux.

⁵⁰ Un attribut est une qualité ou une valeur, non un événement.

Le premier en quatre colonnes présente, tout d'abord, le résultat d'une recherche d'attributs dans le contexte d'un anniversaire. Ce sont des caractéristiques qui donnent un cadre à l'évaluation d'une fête d'anniversaire. La seconde colonne présente les mêmes attributs d'une manière décontextualisée, la troisième présente des indicateurs pour apprécier la présence, ou l'absence, des attributs. Enfin, la quatrième colonne présente des indicateurs pour examiner ce qui s'est passé lors d'une fête de fin de rhéto.

Le second tableau présente les contrastes entre des critères décontextualisés positifs et d'autres négatifs. Ils permettent de voir l'intérêt qu'il y a à découvrir les valeurs positives en passant par leur contraire.

Caractéristique ou attribut contextualisé pour cet anniversaire-ci	Indicateur (événement) pour « cet anniversaire-ci	Caractéristique ou attribut décontextualisé	Indicateur pour la fête de fin de rhéto
La personne qui rassemble : la copine du copain	Réunit les copains dans son kot A une fonction de responsabilité (le délégué de classe)	La question du leadership et du mandat implicite ou explicite	On se retrouve pour préparer et on donne mandat à un comité pour arranger
On se réconcilie et on trouve un compromis pour fêter l'anniversaire malgré les tensions	On a (ou n'a pas) négocié la présence du beau-père	La question des conflits, des réconciliations, des compromis et des enjeux de la célébration	On a discuté si on voulait faire la fête malgré des confits dans la classe On décide de ne pas jouer la Brabançonne ni le chant des partisans On résout le problème du voile au souper de rhéto
Les récits d'anniversaires : il (elle) a vécu tant d'années avec nous : on chante un couplet.	On a parlé des engagements passés, présents, et futurs	La célébration située dans l'histoire et les situations présentes.	On se souvient des soupers de rhéto (en positif et en négatif)
Les récits sous formes de lectures, de discours et de chants	Les lectures ou les prises de paroles qui ont effectivement eu lieu	Le lien avec des traditions, les systèmes symboliques et doctrinaux. Réinvestissement dans des objets, récits ou gestes symboliques	Un ancien, dans un discours, a rappelé les rhétoriciens à leurs responsabilités
On ne mystifie pas les ambiguïtés de la fête : dans un petit discours, on fait allusion à des tensions familiales maintenues à un niveau bas. On a reconnu qu'il y avait des désaccords	On a dit que l'anniversaire sans engagement d'amitié est une farce	L'aspect mystifiant de toute célébration a été volontairement limité	On exprime ce que signifie pour le groupe d'avoir fini son secondaire. On exprime l'ambiguïté des intellectuels.
On cherche à exprimer au	Adhésion aux sens	Des paroles dites à la	Une autorité de l'école et

jubilatoire l'affection du groupe	symboliques.	communauté ou en son nom	le délégué de classe ont fait un discours
On raconte plusieurs histoires «croquantes » sur le jubilaire et ses engagements	On est capable d'expliquer avec ses mots ce que l'on fête	La célébration comme mime de l'histoire vécue ; pertinence de la mise en scène	On en ressort plus conscient de ce que c'est que d'avoir son diplôme
La célébration a fait sentir à chacun ses liens avec le jubilaire et ses engagements	Il y a un moment de silence qui fait beaucoup penser à mon amitié avec le jubilaire. J'y tiens, elle est sacrée pour moi.	La profondeur de la célébration : sa capacité de nous mettre face à notre vie.	On entend à la sortie : « ce souper, ça n'a pas été qu'une grande bouffe » ; on en est sorti différent de ce qu'on était en entrant

Attributs décontextualisés	Attributs décontextualisés négatifs
Rassemblement d'une communauté pour fêter.	Aucun accord ne se fait de sorte qu'il n'y a pas de fête.
On s'enracine dans des traditions et on parvient à renouveler leur sens.	On s'imagine qu'on va pouvoir recréer des rituels de célébration en partant de rien.
On résout les questions de leadership.	On prétend laisser toute spontanéité et on termine avec la situation « la parole aux « grands G... ».
On se réconcilie suffisamment pour faire la fête.	On refuse la diversité de participation et beaucoup se sentent écrasés.
On met en scène ce qu'on fête (la célébration est un mime symbolique de ce que l'on vit (ex. : le mariage comme échange de consentement).	La célébration semble se dérouler sur un petit nuage hors du réel.
On utilise des textes, des gestes, des rituels et des paroles.	Pauvreté symbolique et artistique de la célébration.
Des paroles sont dites au nom de la communauté ou face à elle, par quelqu'un mandaté pour cela.	Personne ne se sent mandaté ou accueilli au point de dire une parole.

A ce stade, nous prenons le risque de définir la compétence. Etre capable de fêter et animer des événements, c'est:

- Tenir compte de la question du leadership et du mandat implicite et explicite
- Régler la question des conflits, des réconciliations, des compromis et des enjeux de la célébration
- Situer la célébration dans l'histoire et dans le présent
- Faire des liens avec des traditions, des systèmes symboliques et doctrinaux. Réinvestir dans des objets, récits ou gestes symboliques
- Décider de limiter l'aspect mystifiant de toute célébration
- Exprimer des paroles à la communauté ou en son nom
- Vivre la célébration comme mime de l'histoire vécue ; rendre pertinente la mise en scène en fonction de l'histoire vécue
- Assurer une profondeur à la célébration et sa capacité de nous mettre face à notre vie.

Étape 6. Tester la pertinence de la conceptualisation (définition)

Il s'agit de voir si la compétence ainsi définie peut fonctionner dans des familles de situations explicitées à l'étape 3.

Un test est une confrontation entre un modèle et une expérience de terrain (test empirique) ou une théorie généralement acceptée (test de crédibilité) Il s'agit ici de voir si les attributs retenus permettent de célébrer d'autres moments de la vie, comme le retour d'un voyage lointain, ou le passage d'un examen, ou l'échec d'un examen, ou un moment dur de l'existence (une séparation, par exemple, ou la perte d'un emploi). Il importe de bien rappeler que « célébrer » ne signifie pas toujours « vivre dans la joie ». On célèbre aussi une défaite ou un deuil, c'est-à-dire qu'on le vit intensément à travers une célébration ou un rite.

Étape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

L'élargissement amène à envisager de nouveaux tests. Il s'agit d'essayer de nouveaux transferts. La confrontation au terrain consiste à expérimenter la représentation dans des situations concrètes. Par exemple, la définition que l'on a construite fonctionne-t-elle pour une fête de la pluriculturalité d'un quartier ? Ou pour la moisson ? Ou pour l'arrivée d'un jeune à sa majorité ? Ou pour l'obtention d'un permis de conduire ? Ou pour l'emménagement dans un appartement ? Si la représentation s'avère ne pas fonctionner pour ces élargissements, il faudra faire une boucle et reprendre à l'étape 3, voire vers le début et retravailler les attributs définis.

De plus, il importe de considérer les apports de chaque discipline à la compétence considérée. Par exemple :

- Au cours d'histoire repérer comment des célébrations peuvent être importantes pour une révolution (cf. La Muette de Portici » ou le chant des Canuts). Dans l'autre sens (apport de la compétence pour la discipline) : analyser les « liturgies » de Nuremberg pour le Nazisme.
- Au cours de latin : le rituel autour de l'empereur.
- Au cours de géographie, comment les rituels de la nation interviennent dans la détermination d'un territoire.
- Au cours de maths, le C.Q.F.D. comme célébration.
- Au cours de gym, la célébration du corps. Aussi les jeux olympiques comme célébration de l'idéologie du « que le meilleur gagne ».
- Les sports, comme célébration.
- La sociologie des manières de célébrer les événements.
- En psychologie, la psychothérapie comme célébration, et les célébrations de la vie comme thérapie.
- En sciences religieuses, les fêtes religieuses, les rites sacramentels comme célébration. Quelles « mises en scène » sont-elles typiques de chaque sacrement ? Analyser ce qui pourrait faire une célébration pleine de sens du sacrement des malades.

- En langues modernes : les rites de la pluriculturalité.

Bref, qu'apporte le cours de Y à l'apprentissage de la compétence « vivre ou conduire une célébration d'un événement de l'existence » et qu'apporte cette compétence à l'étude d'une discipline envisagée. Cette étape où les disciplines sont convoquées est essentielle pour nos institutions scolaires parce qu'elle met les enseignants de « branches » dans le coup. Notons qu'il ne s'agit pas d'un enseignement « par thème » mais de la contribution d'une discipline à l'apprentissage d'une compétence précise.

Pour chaque situation évoquée, il s'agit de dresser une liste d'indicateurs des différents attributs retenus et de les tester. Les indicateurs (par exemple, ceux qui ont été indiqués à propos des attributs) peuvent être développés pour divers types de célébrations.

Étape 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore

Il s'agit d'utiliser les attributs pour montrer des indicateurs de l'analogie entre les situations célébrées.

Exercice : examiner diverses situations pouvant être célébrées et montrer pour chacune comment l'attribut de « mandat de leadership » a été réglé.

Autre exercice : préparer une célébration pour un événement relationnel (comme la sortie de clinique) » ou collectif (comme célébrer un accord de paix entre le Liban et la Syrie).

Tests d'évaluation de la compétence « célébrer des événements de la vie ».

L'élève :

- Est-il capable d'identifier, face à diverses célébrations (par ex. un souper en famille pour fêter le retour des vacances), des indicateurs et des attributs 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 une célébration (par exemple pour marquer le coup lors de la location du premier kot). (c'est-à-dire, exprimer comment il peut s'insérer dans des projets ou les rendre possibles).
- Peut-il raconter la modélisation de la compétence « célébrer un événement de la vie en attributs/ caractéristiques ?
- Peut-il trouver de nouvelles situations où la compétence « célébrer » fonctionne ? Peut-il trouver des situations de ce type dans différentes disciplines ?
- Peut-il parler du transfert de la compétence « célébrer l'approche de la mort » ? en dire les avantages ? les limites ?
- Est-il capable de raconter de mauvais usages de la compétence « célébrer » face à une personne qui meurt...?

Étape 9. Développer une métacognition

Pour obtenir un moment de métacognition de l'apprentissage effectué, il faut rendre présent à l'esprit la re-présentation qu'on avait avant la démarche à propos de «célébrer» et celle que nous nous faisons maintenant. Par exemple, une représentation spontanée évoquée était : «Célébrer, c'est vivre intensément un événement qu'il soit heureux ou pas ; c'est se donner le temps et les gestes symboliques pour marquer le coup ». Les attributs construits dans l'étape 5 montrent que d'autres dimensions sont à prendre en compte comme la question du leadership, la question des conflits et des réconciliations, la question de la pertinence de la mise en scène,...

Il est aussi nécessaire de prendre conscience des étapes intermédiaires, des résistances et des complicités avec la démarche. De quelle façon ont-elles contribué à la construction de la nouvelle re-présentation de «célébrer»? Par exemple, la démarche a permis de tenir compte de situations tristes et pas seulement joyeuses.

En bref : Qu'avons-nous appris ? Par quelle méthode, et comment ? Notre méthode a-t-elle été efficace ? Est-elle transférable à notre goût ?

Étape 10. Certifier

Il s'agit ici de se donner un module dans lequel on examinera, face à des demandes sociales, l'apprentissage fait par l'élève. Utilisant les attributs et les indicateurs, il devient possible de certifier pour une instance extérieure ce que l'élève a acquis. La certification se fait dans l'intérêt de l'instance qui évalue ou de son substitut. Ce qui est bien différent de l'évaluation qui se fait dans l'intérêt de celui ou de celle qui est impliqué.

Dans notre cas, nous proposons de faire attention aux éléments suivants. L'élève ou le groupe sera capable de :

- utiliser à bon escient les attributs établis dans des situations choisies par exemple dans l'étape 7;
- utiliser la compétence dans diverses situations (transferts) y compris disciplinaires ;
- identifier des situations de la vie quotidienne et scolaire où cette compétence est mobilisée ;
- faire le choix d'utiliser cette compétence dans la vie quotidienne et scolaire...

3. Appendice sur les fêtes et les passages

Les rituels humanisent l'existence. Ils lui donnent du souffle en ce sens précis que, quand ils sont utilisés de façon appropriée, ils lui rendent sa dimension proprement humaine de communication. Et, selon l'étymologie, donner du souffle à l'existence c'est l'essence de la vie spirituelle (laquelle implique, chez certains, un transcendant, chez d'autres pas)...

Les rites aident à s'exprimer.

Les fêtes, les célébrations, les rituels, les symboles sont des réalités qui, pour les sociologues et les anthropologues, font partie du ciment d'une société, comme le langage. Ils sont liés aux grands récits qui nous permettent de raconter notre propre histoire en nous donnant des mots, des notions et des images symboliques. Comment pourrions-nous dire nos

histoires d'amour, d'amitié, de deuil, de travail, de justice, etc., si nous ne disposons pas, dans notre patrimoine culturel, de récits qui nous serviront pour narrer notre histoire. La richesse symbolique d'une société permet aux individus d'avoir leur vie propre, et leur offre des mots pour la dire. Et, au contraire, lorsqu'on supprime toute célébration ou toute expression symboliques, la vie devient plate tandis que les jours se ressemblent les uns aux autres dans une uniformité unidimensionnelle: c'est le " métro-boulot-dodo " dans lequel l'humain est englouti.

Ce qui est en jeu autour des célébrations c'est le souffle qui nous fait vivre, c'est notre vie spirituelle (qui peut avoir, ou non, une dimension religieuse : « mutatis mutandis », ce qu'on dit ici des rites et des célébrations peut s'appliquer aussi bien aux rites maçonniques qu'aux sacrements chrétiens.).

C'est peut-être là qu'apparaissent les difficultés du monde moderne vis-à-vis des expressions symboliques. Depuis quelques siècles, l'Occident valorise le rendement et la rationalité instrumentale qui lui est liée. Dans cette approche que nous avons qualifiée de "plate", il y a peu de place pour le temps d'arrêt, pour la poésie, le symbole, l'expression partagée. Même l'art y est souvent considéré comme une marchandise et se trouve commercialisé. Faut-il s'étonner que, dans ce cadre, les systèmes rituels aient eu tendance à se scléroser sans qu'on ait vu naître de nouvelles expressions symboliques qui pouvaient briser la quotidienneté et l'unidimensionnalité du rendement.

En outre, la société s'est de plus en plus centrée sur l'individu, lui-même souvent replié sur la petite société et les relations que les sociologues appellent "courtes": la famille et les amis proches. La grande société, avec ses dimensions sociopolitiques, est facilement abandonnée à elle-même. C'est ainsi que, si les rituels familiaux (les anniversaires et les fêtes de familles) rencontrent encore un réel succès, les célébrations évoquant le souci de l'ensemble de la société et les relations "longues" sont peu en vogue. Et même les rituels qui rassemblent des centaines de milliers de personnes (les manifestations antinucléaires, par exemple, ou les journées pour la jeunesse organisées par le Pape) semblent plus toucher ces individus isolément ou en agrégats qu'en communautés ou groupes organisés.

La question des célébrations rituelles dans un monde industrialisé et technicien n'est donc pas seulement religieuse: elle touche l'ensemble de la société et le "vivre ensemble". C'est dans ce cadre qu'il convient de replacer les traditions rituelles chrétiennes et leur évolution. Mais, auparavant, examinons le fonctionnement des systèmes de célébrations symboliques, et leurs liens avec les cultures qui les produisent.

Les rites et les célébrations dans leur tissu social.

Un rite est comme une langue: il préexiste à l'usage qu'on en fait. Soit qu'il provienne de traditions qui le définissent, soit qu'il soit institué par quelqu'un de la même manière qu'on peut définir un mot. Ainsi, lorsque nous célébrons un anniversaire, nos traditions culturelles nous fournissent des rituels : le gâteau, le chant, les fleurs, etc. Non qu'il ne soit pas possible de créer autre chose, d'instituer un autre rituel ; mais, il faut bien l'avouer : ce serait bien plus fatigant. Car, pour instituer un nouveau rituel, il faudra convaincre les participants d'investir dans cette nouveauté... . D'ailleurs on ne crée jamais un rite de rien. Tout nouveau rite est comme un bricolage où l'on transfère des éléments du passé vers l'avenir.

Un rite est ainsi institué soit par des traditions, soit par quelqu'un. Cela pose toujours une question de type sociopolitique : va-t-on accepter de " recevoir " un rituel symbolique, que ce soit de l'autorité d'une tradition, ou d'un autre pouvoir. Une question de pouvoir est toujours présente. D'ailleurs, dans des sociétés comme la nôtre, même quand le rite est proposé par une tradition (comme la célébration d'un anniversaire, par exemple), la coutume désigne souvent quelqu'un comme porteur d'autorité pour convoquer à la célébration. Lorsque aucune personne n'a ce pouvoir de convocation, il faudra pourtant que cela se fasse et si la tradition ne résout pas ce problème de pouvoir, un arrangement est à refaire sans cesse : ou bien certains imposeront la célébration et sa forme, ou bien ils feront des propositions, suivies de négociations (parfois complexes : songeons aux discussions dans certains groupes pour savoir si l'on fêtera un anniversaire ou si l'on célébrera un sacrement). Savoir si oui ou non, ou comment, on va célébrer un rituel n'est pas une question banale.

Certains rêvent de célébrations où aucun élément de pouvoir n'interviendrait et où tout serait recréé chaque fois. L'image de la spontanéité pure est attrayante. On rêve toujours d'un monde où il ne faudrait jamais négocier les différences et les contraintes, et où régnerait l'unanimité. Mais ce mythe est dangereux. D'abord, dans le déploiement des spontanés, ce sont souvent les plus forts en paroles qui l'emportent. Rien n'est plus éloigné de la liberté pour tous que l'absence de structures : cette absence signifie en général la liberté pour quelques-uns seulement. Ensuite, la spontanéité pure peut devenir le règne des idéologies non critiquées : s'y expriment tout autant les aspirations d'un groupe que ses aliénations. Mais, souvent, ce sont ces dernières qui prennent le plus de place.

Des rites qui expriment une histoire.

Les traditions ne déterminent pas tout. Au contraire, les rituels fonctionnent un peu comme une " auberge espagnole " : on y retrouve tout ce qu'on y a apporté. Ce sont comme des coques vides à remplir. Pour un anniversaire le gâteau, les fleurs ou le chant traditionnel sont là comme un support qui pourra exprimer un vécu ; ils sont nécessaires mais en eux-mêmes ils ne sont presque rien ; la fête est ce que les participants en font, utilisant à leur gré le cadre que la tradition leur a donné. Les rituels véhiculent l'expression un peu comme une poignée de main lors de condoléances. Il est heureux que notre culture nous transmette des gestes de ce genre, sans lesquels il nous serait difficile de trouver une manière de nous exprimer. Mais la poignée de main, objectivée, ne signifie rien ; il faut l'habiter et la personnaliser par une sympathie qui lui donne un sens et à qui elle donne corps. Les rituels n'ont aucune signification en eux-mêmes ; ce qui leur donne sens, c'est la vie qu'on peut résumer et faire accéder à la parole en eux. Ainsi, ce qui fait la valeur d'une célébration d'anniversaire, c'est l'amitié qui s'y vit. Mais cette expression d'amitié serait absolument vide si elle ne résumait pas ce qui a été et sera vécu. Il n'y aurait pas une telle expression si notre culture ne véhiculait pas une parole sur l'amitié. Le rituel, c'est donc un moment sélectionné de notre histoire : en lui se résument tout un passé et toute une espérance. C'est une sorte de mime dans lequel nous exprimons une histoire qui s'étale dans le temps. Par exemple, lorsqu'on fête un départ à la retraite, on choisit un moment précis dans lequel on espère pouvoir jouer, mimer et toucher de façon plus profonde tout le cheminement qu'on veut partager avec cette personne⁵¹.

⁵¹ On peut voir de la même manière le partage du pain et du vin, par Jésus, lors de la dernière Cène : comme l'expression de l'attitude de vie du Christ. De même en va-t-il des rituels chrétiens qui ont du sens en référence à l'histoire sainte, c'est-à-dire, pour les chrétiens, à l'histoire concrète où ils découvrent et expriment que Dieu est et agit.

Le rite reçoit son sens de par toute l'histoire et par la parole, récit de l'histoire, dans lesquelles il s'insère. Mais il nourrit aussi cette histoire, en permettant de s'y situer plus nettement et plus personnellement. Par exemple, une fête d'adieu pour un voyageur peut permettre aux participants de donner un sens à ce qu'ils éprouvent et de l'exprimer. La fête leur permettra sans doute de s'accommoder peu à peu à la réalité de la séparation ; elle peut contribuer à faire prendre conscience de la manière dont on veut la vivre, et comment on désire, par exemple, faire quelque chose pour les proches de celui ou de celle qui part.

Des rites pour faire vivre les “ passages ” de l'existence.

Lorsqu'ils rejoignent la vie, les rituels aident à bien vivre les “ passages ” de l'existence. Au fond, c'est toujours cela qu'ils visent. Nous sommes des êtres sans cesse en passage ; et l'avenir, souvent, nous fait peur. Le rituel est une manière par laquelle la société nous donne un cadre et la présence d'une communauté, pour faire face à ces passages, et pour y exprimer, souvent avec d'autres, nos appréhensions, nos espérances, nos doutes, nos joies, nos hésitations, bref notre vécu. Par là, les célébrations des moments plus significatifs, ou des célébrations plus courantes, voire plus routinières, peuvent contribuer à rendre les individus forts et capables de regarder sereinement leur vie. Et ce n'est pas seulement vrai pour les événements heureux: les passages les plus durs de l'existence méritent d'être “célébrés” (c'est-à-dire, il faut le répéter, être vécus intensément et humainement, qu'ils soient joyeux ou pénibles).

Quand on comprend ce que peuvent apporter des rituels, il arrive qu'on se dise qu'on en manque parfois cruellement pour célébrer certains passages de la vie. Songeons par exemple aux personnes qui ont vu leur maison cambriolée. N'est-il pas dommage qu'à un tel événement, souvent si traumatisant, ne corresponde aucune tradition rituelle pour “ célébrer ” la rentrée dans la maison. Un groupe de femmes américaines l'a estimé et a institué une telle célébration quelque temps après que l'une d'elles eut vécu cette pénible expérience. La célébration qu'elles mirent sur pied comprenait des gestes mimant la rentrée dans la maison qui avait été violée, des paroles exprimant à la fois la crainte et l'espérance, et des partages parlant de la manière dont elles avaient vécu l'expérience de leur compagne. Dans une telle ligne on pourrait imaginer des dizaines de situations qui demandent à être célébrées. Songeons, par exemple, au moment de la conclusion d'un divorce, à la fin d'un cycle d'étude, à un accident, etc. Dans chacune de ces circonstances, ne serait-il pas heureux que des amis - une communauté - se réunissent avec les personnes impliquées pour vivre avec elles l'événement avec des paroles et des gestes qui donnent sens et permettent une communion.

Il y aurait sans doute intérêt à promouvoir de nouvelles traditions par lesquelles des communautés humaines, en se référant à la religion ou à autre chose, auraient l'audace d'appeler à une nouvelle créativité pour célébrer les passages de l'existence et leur donner ainsi une plénitude humaine. Car il n'est que trop évident que notre société individualiste et technicienne a perdu le sens des célébrations, des gestes symboliques et des paroles poétiques qui donnent à la vie la possibilité de déployer son sens. La question du renouveau d'une spiritualité par des célébrations ne nous paraît pas une question essentiellement religieuse mais tout simplement humaine et éthique.

Des rituels ont souvent une grande efficacité, mais il n'y a rien de magique : c'est en permettant l'expression d'un vécu profond et en le stimulant qu'ils restructurent les rapports sociaux et notre manière de vivre notre histoire. Quand un rite touche vraiment la vie - quand, selon l'expression de certains protestants, il “ parle à notre condition ”, - les gens en reviennent

ayant mieux apprivoisé la réalité de leur existence. Songeons à des mariages, des funérailles, des baptêmes, des cérémonies d'accueil d'enfant, des anniversaires, des repas marquant la majorité d'un jeune, des échanges de pardon, des " au revoir " à des mourants. Parfois, ces moments de " célébration " sont ratés, fades ou sclérosés. Mais nous nous souvenons sans doute aussi de certains d'où nous sommes revenus sachant que le " rite " nous avait permis de mieux entrer en contact avec notre vécu. Qu'elle soit religieuse ou laïque, une bonne célébration est appelée à ouvrir de nouvelles possibilités de relier notre vie et notre histoire. Et dans de nombreux cas (comme le mariage, une marche de solidarité, une célébration de la mise à la retraite, un baptême, etc.) le caractère public, solennel et symbolique du rite marque et effectue une restructuration des liens sociaux. Ainsi les actes symboliques ne font pas qu'exprimer la vie, ils la changent.

Les ambiguïtés de toute célébration.

Si les célébrations peuvent être une source d'humanisation de l'existence, elles sont aussi pleines d'ambiguïtés. Celles-ci sont d'ailleurs typiques de toute activité humaine instituée. D'abord, les traditions sont toujours ambiguës : elles expriment les formes prises par une évolution sociale, et celle-ci charrie à la fois des éléments libérants et des aspects aliénants. En d'autres termes, une célébration véhicule toujours une certaine représentation du monde et de la société, c'est-à-dire une idéologie. Elle n'est donc jamais entièrement neutre. Par exemple, une fête exaltant la libération des femmes peut être perçue par les un(e)s comme sensationnelle, et par les autres comme véhiculant de nouvelles aliénations. Une fête d'anniversaire ou de mariage valorise toujours une certaine représentation des relations humaines ou de l'institution familiale ; et les avis peuvent diverger sur la valeur de ces représentations comme sur les intérêts qui les sous-tendent.

Une célébration se déploie toujours sur l'arrière-fond de ce qu'on espère et de ce qu'on appréhende. Impossible donc de penser une célébration ou un rite comme éthiquement ou idéologiquement neutre. De plus, toute fête implique une certaine euphorie où l'on se sent bien ensemble : cela peut masquer ce qui s'y passe et ses enjeux. Que ce soit une fête familiale, ou une manifestation antinucléaire, la célébration se situe quelque part, et voile les limites de ce que l'on fait. On peut dire, à propos des célébrations, tout ce que l'on dit des idéologies. Elles sont nécessaires et ont un aspect manifestement positif. Cependant, dans la mesure même où elles motivent les gens, légitiment une certaine manière d'être en société, et restructurent des rapports sociaux, elles sont ambiguës par les tensions ou contradictions qu'elles voilent.

Mais le rêve de célébrations complètement authentiques et pures est lui aussi un piège. L'ambiguïté des rituels est inhérente à leur existence : cela n'aurait aucun sens de vouloir l'éviter. Par exemple, toute célébration familiale ou nationale —ou religieuse d'ailleurs— a ses aspects inauthentiques. Cela n'implique pourtant pas, de soi, qu'il faille supprimer ces fêtes. La question reste cependant de savoir à quel moment, pour les célébrations comme pour les idéologies, on décide que les éléments estimés négatifs ont pris une telle place qu'on ne veuille plus y participer. Mais, de toute façon, pour qu'une célébration garde une certaine authenticité, il faut reconnaître que le symbole, s'il permet une expression, nous en fait aussi sentir les limites. Une célébration appelle donc à un engagement éthique pour éviter d'aller trop loin dans l'ambiguïté.

Les animateurs de célébrations.

Généralement une célébration comporte, de manière visible ou voilée, une animation et des maîtres de cérémonies. Ceux-ci sont—formellement ou informellement—investis de pouvoirs dans la célébration. Ce sont eux (elles) qui conduisent la communauté dans sa confrontation aux traditions qu'évoque la célébration. Ils peuvent favoriser une prise de parole, mais aussi l'empêcher. Ils ont une certaine maîtrise, pour le meilleur ou pour le pire, de l'espace de liberté ouvert par les traditions qui conduisent le groupe à célébrer. Il dépend parfois d'eux que la fête rejoigne - ou non - le vécu sous-jacent aux événements célébrés (par exemple que l'anniversaire permette un échange plus profond ou une évolution des relations).

Même des rituels assez informels — comme un souper où des amis sont invités — ont souvent leurs animateurs. N'est-il pas intéressant, par exemple, de voir comment une maîtresse de maison peut, dans le cadre de nos cultures, préparer et animer un souper amical de manière à ce que, à travers ce qui est manifestement un rituel, quelque chose puisse se passer. Et par ailleurs cet exemple montre clairement la possibilité de manipulation des groupes par les rites et leurs meneurs, avec toute la charge d'ambiguïté que ce mot désigne. Au fond, le meneur de rites est comme un rituel au sein même de la célébration ; il y remplit la fonction de tous les rituels, et spécialement celle de permettre à chaque participant de se laisser apprivoiser dans et par l'action célébrante.

Suivant les cultures, on attend des choses différentes des meneurs de rite. Dans une société plus ou moins rigide, on leur demande généralement de sauvegarder le caractère sacré du rite (songeons aux messes d'antan). Dans une culture où la communication est valorisée, on désire qu'ils favorisent cette communication. Dans notre culture, nous leur demandons de favoriser la prise de conscience par le groupe de toutes les dimensions de l'événement ou du passage célébré. Un bon conducteur de rite sera capable de discerner et de laisser mimer et s'exprimer ce qu'il y a de plus profond dans le vécu qu'on célèbre.

Les considérations qui précèdent montrent que les rites et les symboles font partie de l'histoire humaine. En eux, se véhiculent le meilleur et le pire de l'humanité. Cela n'étonne nullement si l'on accepte que toute notre histoire est tissée à la fois de tendresse et de lutte, d'amour et de haine, de solidarité et d'égoïsme, de générosité et d'exploitation, etc. Les célébrations par lesquelles nous entrons en contact avec cette histoire comportent toutes ces ambiguïtés. Et elles peuvent être, comme les langues dont parlait Esopé, les meilleures et les pires des choses: aliénantes ou libérantes.

“ Une liturgie authentique, faite avec une réelle intentionnalité et avec sens, requiert énormément d'énergie. Cela veut dire qu'il faut du temps pour la préparer, et, par après, pour l'assimiler. Une célébration, cela signifie que l'on saisit un moment particulier de l'histoire humaine pour en faire un exemple type de tous les moments, actualisant dans le mime de ce moment toutes nos craintes et tous nos espoirs accumulés face à ce genre d'événements. Quand nous avons vraiment célébré, nous devrions être à la fois enthousiasmés et épuisés ”⁵².

4. Exercices

Voici quelques exemples d'exercices:

⁵² R. Radford Ruether, in *Women-Church*, New York, Harper & Row, 1985, p. 107).

- Ecrire trois pages pour raconter, en utilisant les attributs de la compétence, comment célébrer un « printemps des sciences »⁵³.
- Appliquer, lors d'une rédaction, les attributs positifs et négatifs à propos des funérailles d'une mère de famille et de son enfant tué dans un accident de voiture. Supposez qu'une part du public soit des musulmans, une autre part, des chrétiens, et une troisième part, des agnostiques.
- Faire de même pour la « marche blanche ».
- Faire de même pour une journée de solitude vécue dans un ermitage.

⁵³ Semaine de promotion des sciences organisée par les universités belges.

Chapitre VIII. Faire face à une difficulté ou ne pas laisser tomber les bras

Pourquoi enseigner cette compétence ?

Qui, dans son quotidien personnel, scolaire ou professionnel, (n'a pas été) n'est pas (ne sera pas) soumis au défi de devoir régulièrement faire face à des situations problématiques : prendre le train pour un rendez-vous important, accorder une autorisation de sortie à son enfant, préparer et réussir son interrogation de morale ou un examen de langues modernes, remettre ses cours en ordre après une semaine d'absence, organiser un souper de fin d'année, ...

Dans le contexte scolaire, beaucoup d'élèves rencontrent des difficultés pour définir une situation problématique, en analyser les éléments principaux, pour dresser l'inventaire de leurs atouts, prendre la mesure de leurs émotions, aboutir à la meilleure décision et mesurer les conséquences de leurs actes.

La fuite par crainte de la difficulté ou par inconscience devant tout défi, la peur de mal faire, l'oubli des leçons de ses expériences enclenchent chez certains des attitudes de « perdant » ; dès l'école maternelle et tout au long de leur cursus de formation ainsi qu'au fil des jours du quotidien, les situations problématiques s'élèvent comme des murs infranchissables, laissant alors ces personnes « sur le carreau ».

Ce qui est visé pour l'individu (élève, étudiant, personne adulte) est l'acquisition d'un MIXTE entre des savoir-faire face aux difficultés rencontrées mais aussi (et surtout) des savoir-être qui le tiendront debout pour son existence.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Face à des situations problématiques de santé, des difficultés en éducation, des problèmes financiers.

A l'occasion de situations problématiques de mauvaise communication.

Lorsqu'un groupe d'élèves doit faire face à des difficultés de compréhension en mathématiques, en éducation physique, en langues modernes...

Dans certaines situations techniques comme le montage de kit, la réparation de son véhicule...

Lors de l'organisation d'un voyage ou d'une excursion.

Face à des difficultés de compréhension entre personnes de langue différente.

Devant les aléas de la recherche d'un premier emploi.

Dans les décisions disciplinaires à prendre face à des comportements déviants.

Lors d'une recherche d'emploi.

Lors d'une tension en couple ou dans une équipe. Etc.

1. Présentation de la compétence

Tout au long de leur vie, les individus comme les groupes doivent affronter des difficultés. Affronter sa première année d'école, organiser une excursion en troisième renoué, récolter de l'argent pour une O.N.G., réussir un test de mathématiques à 16 ans, gérer son budget, faire le choix de ses études supérieures, trouver un travail...

Chacun réagit à sa façon devant ces situations. Certains savent mobiliser des ressources, des aptitudes, des compétences ; d'autres restent au pied du mur et laissent tomber les bras. Certains aussi ont une maîtrise scolaire (ou théorique) de la compétence en jeu sans pouvoir l'utiliser dans la vie quotidienne. Il en est enfin qui sont tout à fait démunis face à une difficulté.

Le texte qui suit propose un module pour acquérir cette compétence que nous intitulons «faire face à des difficultés ou ne pas laisser tomber les bras devant la moindre difficulté ». Il s'agit donc de s'approprier une méthode pour faire face aux multiples défis de la vie scolaire, privée et professionnelle. Nous parlons de compétence dans la mesure où il convient d'en appeler à des savoirs, savoir-faire, savoir-être pour faire face avec succès à une situation ressentie comme difficile.

C'est vers le milieu professionnel et vers celui de la formation continue, que nous nous sommes tournés pour poser la question de l' « enseignabilité » de cette compétence et de cette méthode (dite des mini-récits). La situation problématique était celle de travailleuses⁵⁴ démunies devant certains problèmes, entre autres, celui de la perte de linge : elles se déclaraient interpellées par l'absence de moyens adéquats face à ces situations.

Ce module présente donc deux caractéristiques essentielles :

- c'est sur les lieux mêmes de l'entreprise que s'est construite la conceptualisation de la compétence ;
- un membre du staff de la direction de l'entreprise était présent aux côtés des chercheurs avec mission de rappeler, dans l'intervalle des séances, le travail accompli. C'est grâce à ce relais que s'est créé un lien temporel et de mémoire entre les activités.

2. Conceptualisation de la méthode

Présentation succincte des étapes de la méthode des mini-récits transférables à d'autres compétences négligées :

⁵⁴ L'entreprise avec laquelle nous avons travaillé était une entreprise de formation par le travail en région liégeoise, dont l'activité professionnelle et sociale est centrée sur l'entretien du linge et la vente de vêtements de seconde main. La direction de cette entreprise s'est montrée intéressée par notre méthode. En effet, elle était confrontée à une difficulté supplémentaire du fait que ces travailleuses renvoyaient presque systématiquement la recherche de solutions à des sources ou autorités extérieures. Notre action fut d'abord pensée et examinée comme une formation à résoudre des problèmes dans le cas précis de l'entreprise - il s'agissait de la perte du linge - la problématique a assez vite évolué, à la demande des dames de l'entreprise, vers la compétence plus générale «faire face à une difficulté ».

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

Cette présentation est volontairement standardisée afin d'en faciliter la compréhension, la maîtrise et la transférabilité. Pour la pratiquer, l'enseignant ou le formateur l'adaptera aux diverses conditions de terrain, à sa propre expérience et sensibilité, à son style d'animation, à l'importance à accorder à telle ou telle étape ou à tel ou tel attribut dont il convient particulièrement de doter ses élèves et étudiants vu leur carence en ce domaine.

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

Quelques **questions** pour lancer l'échange :

- Rappelez-vous l'une ou l'autre situation où une difficulté s'est présentée à vous ? Racontez ce que vous avez fait face à elle
- Racontez l'une ou l'autre expérience récente de difficultés pour lesquelles les solutions apportées se sont avérées peu satisfaisantes ou très satisfaisantes.
- Quels sont les cauchemars qui vous viennent face à une difficulté ?

Quelques **expériences** relatées par les travailleuses de l'entreprise :

- La lumière de la salle de bain ne voulait plus s'allumer. J'ai laissé comme cela. Au bout de trois mois, le hasard a fait qu'en branchant mon GSM, j'ai allumé l'interrupteur de sécurité. Eurêka ! Depuis, la lumière s'allume de nouveau. Mon problème a été résolu mais je me rends compte que je n'ai rien fait pour cela.
- Pour chercher ma route à un rond-point, j'ai fait plusieurs fois le tour pour me permettre de trouver enfin le panneau indicateur adéquat.
- Pour me rendre à une adresse inconnue de moi, j'ai consulté une carte routière.
- Pour encourager mon enfant à l'école, je n'arrêtais pas de le poursuivre, cela ne donnait rien. Finalement, j'ai dû me résoudre à changer mon fusil d'épaule et à le laisser tranquille.

- J'ai envoyé 50 curriculum vitae. Une seule réponse sous forme de lettre-type d'accusé de réception m'est parvenue !. J'ai laissé tomber.
- Un cauchemar pour moi est de me rendre ridicule en proposant une solution qui ne marche pas.
- ...

Commentaires pour l'animateur. On peut d'ores et déjà tirer des informations de ces expériences car les différentes situations présentent des enjeux différents. La première situation fait référence au hasard, la personne a décidé d'attendre et la difficulté s'est résolue d'elle-même. La deuxième situation renvoie au temps que l'on s'octroie pour faire face et trouver un moyen de s'en sortir. La troisième expérience renvoie à l'usage d'une ressource adéquate. La quatrième quant à elle renvoie à la possibilité de changer son point de vue. La cinquième enfin est une expérience de découragement qui empêche la personne de remettre en question la nature et la qualité de sa démarche, incriminant d'office les autres.

Commentaire général. On perçoit déjà l'ébauche d'une part affective et des différentes dimensions de la compétence. On notera la perspective individualiste du groupe : à aucun moment les participantes n'ont envisagé « faire face à des difficultés collectives ».

Étape 2. Au delà de ces premiers récits, essayer une première définition spontanée de la compétence

Quelques **questions** pour lancer l'échange :

- Pour vous, faire face à des difficultés, ce serait quoi ?
- Pour vous, ne pas faire face à des difficultés, ce serait quoi ?

Quelques propositions de **réponses** : « **faire face à des difficultés** », c'est...

- s'informer
- trouver une autre tactique
- croire que c'est possible de résoudre la difficulté, avoir confiance
- être ouvert
- réfléchir
- accepter
- trouver des solutions
- trouver la solution soi-même
- raconter sa difficulté à quelqu'un ou à son miroir !
- partager (se parler de) une difficulté pour se motiver l'une l'autre
- imaginer les conséquences
- ne pas paniquer
- oser prendre une décision
- prendre sa vie en main
- ...

« **Ne pas faire face à des difficultés** », ce serait...

- laisser la difficulté s'amplifier
- avoir peur d'affronter la difficulté
- avoir peur du changement

- avoir peur de l'avenir
- avoir peur de blesser les gens qu'on aime
- se tromper systématiquement de solution
- aller trouver quelqu'un qu'on croit compétent alors qu'il ne l'est pas
- ...

Commentaires pour l'animateur. Ces représentations spontanées permettent de cerner une première définition de la compétence, tout en libérant l'aspect affectif lié à son usage.

Commentaire général. Le nom donné à la compétence : faire face à des difficultés au lieu de résoudre un problème renvoie à une dimension plus existentielle et plus affective. En effet, « résoudre un problème » semble davantage orienter la recherche de solution sous l'angle de la technique : le problème est face à nous et il nous faut accepter ses données et la façon dont il est structuré. Dans la situation, par contre, le sujet est impliqué : faire face à une situation peut, par exemple, consister à ne pas lui donner trop d'importance...

Étape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains attributs, qui présentent un « air de famille ») et tenir compte de la dimension affective liée aux situations évoquées

Il s'agit d'identifier des situations en expliquant, sous forme d'un mini-récit, en quoi la compétence « faire face à des difficultés » est en jeu. Chaque situation évoquée éclaire la compétence et lui donne sens. C'est, en effet, à travers l'illustration concrète et dans des contextes précis que l'élève ou le groupe prend conscience de ce qui est visé par l'expression « faire face à des difficultés ». Il importe cependant d'être au clair qu'on ne fait chaque fois qu'exprimer une manière – parmi bien d'autres – de faire face.

- Faire face à une perte de linge dans un lot prêt à la vente ou prêt à être remis au client, ce serait, par exemple, le fait que le client est en droit de réclamer son dû et que le travailleur est tenu à respecter ce droit.
- Faire face au paiement d'une facture sans que le compte soit approvisionné, c'est... et ce n'est pas « faire comme si de rien n'était... »
- Trouver du travail⁵⁵, cela nécessite des démarches longues et décourageantes. Faire face à cette difficulté, ce serait multiplier les contacts et persévérer malgré les refus.
- Faire face à la difficulté engendrée par le fait qu'on a surpris son enfant fumant un joint, ce serait trouver une bonne façon de réagir et ainsi de l'aider. Faire face à cette difficulté, ce serait, par exemple, se centrer sur mon enfant et pas sur mon angoisse.
- Faire face à la gestion des sorties des enfants, ce serait, par exemple, tenir compte à la fois de mon envie de dire oui, de l'aspect sécurité et financier.
- Faire face à la gestion d'un budget après une séparation, ce serait anticiper des dépenses particulières liées au divorce tout en prenant sur soi d'un point de vue affectif.

⁵⁵ Rappel : Cette situation a été évoquée dans le milieu d'une entreprise de formation par le travail en région liégeoise où le contexte socio-économique ne facilite pas l'engagement de personnes peu qualifiées.

- Quand je dois prendre des initiatives à bon escient dans le cadre de mon travail. Faire face à cette difficulté, ce serait envisager les conséquences de mes actions.
- Rechercher un logement après être refusé(e) au C.P.A.S., ce serait prendre conscience qu'on est au bout de ses ressources, éviter le découragement et envisager encore d'autres possibilités.
- Faire face à une panne technique à la maison, ce serait, par exemple, en parler à quelqu'un d'autre et trouver ensemble les possibilités à l'origine de la panne.
- Quand on est malade, outre le fait de se faire soigner, ce serait faire certaines démarches (avertir son employeur, avertir la mutuelle...) et faire face aux tâches habituelles. Faire face à cette difficulté, ce serait chercher des informations, des possibilités.
- Quand on perd un objet courant, ce serait se remémorer les différents endroits où l'objet peut se trouver.
- Lors d'un problème de déplacement, ce serait envisager les différentes possibilités pour un trajet à effectuer.
- Lors de disputes ou de problèmes relationnels, ce serait se poser les bonnes questions et peut-être aussi se remettre en cause.
- Quand je dois trouver le bon arrêt de bus pour me rendre à un rendez-vous, ce serait par exemple me rappeler que je me suis trompée la fois dernière et en tenir compte.
- ...

On pourrait dire que ce sont des situations où on a à faire face à :

- une difficulté simple de type matériel : une panne, un problème de déplacement, de mobilité, la perte d'un objet...
- une difficulté de type relationnel ou affectif : une dispute entre voisins, un conflit entre parents et enfants, des difficultés de communication, surmonter une contrariété...
- une difficulté liée à un choix à poser : choisir une maison, choisir un lieu de vacances
- une difficulté qui engage une collectivité : la conception d'une fête...
- une difficulté où l'avenir est en jeu : un rendez-vous important d'embauche, un problème de santé...
- une difficulté où le processus de résolution se fait dans la durée : une démarche administrative, une thérapie familiale...
- une difficulté d'ordre culturel : des difficultés de s'exprimer, en particulier dans une autre langue que sa langue maternelle, qui rend difficile l'expression même de la difficulté ; des difficultés d'intégration, d'adaptation...

Il est des situations où une collectivité est concernée. Un groupe est plus que la somme de ses individus ; une équipe peut acquérir ou faire preuve d'une compétence particulière du fait de l'équipe et pas seulement de ses individus pris séparément. Ainsi, un groupe-classe fera plus efficacement face à des difficultés de matière en négociant avec le prof que si chaque élève tentait de résoudre individuellement son problème. Ou il est souvent plus productif de préparer en groupe la compréhension d'une matière en vue d'une interrogation que de laisser chaque élève seul face à ses difficultés. Ou encore un comité de quartier sera plus efficace à résoudre des problèmes récurrents de ramassage des immondices que chaque habitant s'il agit individuellement.

Commentaires pour l'animateur. Il est important de replacer les situations évoquées en relation avec la compétence. Cela oblige à se centrer sur son usage en évitant de se disperser

dans les aspects affectifs du récit. Il est également primordial que les élèves, les étudiants ou les personnes en formation avalisent le fait que le concept même de la compétence prend corps dans des cas particuliers, diversifiés et regroupés sous l'étiquette famille de situations, parfois éloignées des représentations habituelles.

Commentaire général. Cette étape permet de dégager déjà les premiers indicateurs (en gras dans le texte) qui permettront de construire les attributs de la compétence.

Étape 4. Approfondir la définition de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective liée à l'usage de la compétence

Tout au long de ces premières étapes, nous avons « papillonné », passant d'une situation à une autre. Il s'agit maintenant d'en choisir UNE précise dont on espère que l'analyse plus approfondie sera significative (= faire sens pour les participantes) pour notre projet ou d'en créer une nouvelle, fournie en diverses informations. La situation retenue sera racontée comme une histoire, dans le détail. Plus un récit est riche, plus l'exploitation sera féconde. De cette narration, en effet, seront dégagés les attributs de la compétence qui pourront tenir lieu de définition. Pour mieux percevoir ce qu'est la difficulté envisagée, il est bon de prendre le temps de dire les situations cauchemardesques qu'elle évoque, ainsi que les rêves qu'elle nous inspire. Dans notre cas, nous avons eu recours à deux récits à la demande des participantes afin de répondre à leurs préoccupations du moment ; cela nous a permis de travailler en deux petits groupes sur la définition de la compétence et de confronter alors les résultats des deux groupes.

La situation choisie pour cette étape fut de se rendre pour la première fois dans un lieu inconnu pour un rendez-vous important. Voici quelques éléments évoqués⁵⁶ concernant cette situation :

- je dois m'imaginer l'endroit, alors je me suis renseignée avant ;
- j'ai utilisé un plan pour m'y retrouver ;
- j'ai pris mon téléphone et j'ai demandé au responsable comment faire ;
- j'ai prévu suffisamment de temps pour être sûre d'arriver à temps ;
- j'ai demandé au chauffeur du bus où se trouvait la rue par rapport à l'arrêt de bus ;
- la première fois, je me suis trompée d'arrêt, mais ça ne m'est plus jamais arrivé depuis ;
- j'ai repéré l'endroit avant de m'y rendre pour la première fois ;
- il ne faut pas se décourager ;
- s'il n'y a pas de bus ce jour-là, je cherche un autre moyen : à pied, à vélo...

Autre situation développée vu la présence de deux stagiaires ne maîtrisant pas la langue française: il s'agit de raconter la difficulté de s'exprimer et de se comprendre. Voici les éléments qui sont apparus :

- on se rend compte que la difficulté va dans les deux sens ;
- la difficulté se porte sur l'accent, alors on fait répéter, on fait des exercices de prononciation, on demande systématiquement si c'est bien compris ;

⁵⁶ Les propositions qui suivent dans le texte sont formulées telles que les participantes à la formation les ont exprimées.

- la difficulté se porte sur le vocabulaire, alors on utilise d'autres mots, on fait des gestes, on utilise un dictionnaire, on montre l'objet en question ;
- la difficulté se porte sur le débit trop rapide, alors on demande d'aller plus lentement ;
- cela ressemble un peu à un parcours du combattant ;
- on invente de nouvelles façons de s'exprimer, par exemple, on ne conjugue pas ; mais parfois cela peut vexer des personnes lorsqu'on parle petit nègre avec elles...

Les mini-récits de ces deux situations, ressenties comme difficiles, ont débouché sur de nouveaux éléments à savoir :

- il est souvent adéquat de persévérer, aller jusqu'au bout, ne pas se décourager ;
- avoir dépassé la difficulté donne de la satisfaction ;
- il peut être intéressant de tenir compte de son expérience, qu'elle soit positive ou non ;
- on se rend compte qu'une motivation importante pour dépasser une difficulté est d'entrer en relation avec les autres.

Commentaires pour l'animateur. Il est apparu particulièrement dans cette étape que la dimension affective était dominante, notamment dans la deuxième situation. En effet, il nous semble que la nature même de la difficulté est de type relationnel et donc induit l'affectivité des partenaires. Il convient d'ailleurs d'avoir à l'esprit que les mots-[problème et difficulté]-relèvent de l'arbitraire de tout un chacun et qu'à ce titre, ils peuvent recouvrir un large spectre de significations différentes : il peut être nécessaire de demander aux participants d'apporter leur propre définition à ces concepts à l'occasion de la présentation de leur mini-récit.

Commentaire général. La situation développée peut être choisie par l'animateur ou négociée avec le groupe à partir des situations des étapes 1 ou 3 ou à partir d'une autre situation nouvelle. Il est en tout cas utile d'avoir une situation, éventuellement en réserve, assez riche pour pouvoir évoquer les différents attributs et leurs indicateurs.

Lorsqu'une compétence n'est pas encore modélisée, c'est-à-dire que les attributs n'ont pas encore été clarifiés, cette étape permet de s'assurer que les partenaires de la démarche font le tour de la question. Par contre, quand une compétence est relativement stabilisée, il se peut que l'évocation de situations et leur mini-récit lors des étapes 1 et 3 soient suffisants pour construire les attributs/caractéristiques de la compétence.

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

La spécificité de cette étape consiste à reprendre en SYNTHÈSE les observations révélées par le récit des participants et à leur donner une formulation plus générale. Chaque attribut, en effet, est une sorte de terme générique désignant des savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés dans la compétence (colonne 3 page suivante) ; nous qualifierons par contre d'indicateurs les événements susceptibles de décrire et mesurer les attributs (colonnes 1 et 2 page suivante).

Afin de « nourrir » cette étape fondamentale de la méthode, il est peut-être intéressant pour l'enseignant de participer ACTIVEMENT à son élaboration, en disposant par exemple

d'une liste personnelle d'attributs construits lors de travaux antérieurs ou de modèles existant par ailleurs, qu'il confrontera avec celle produite par ses élèves, étudiants ou personnes en formation. Apport quantitatif - en termes de nombre de situations et de champs d'application - mais surtout qualitatif - en termes de profondeur de réflexion et d'apport de l'affectif, cela permet de conscientiser qu'une compétence transversale négligée résulte d'un construit par les acteurs eux-mêmes... sans qu'ils doivent tout réinventer à chaque fois !

Quelques **questions** pour lancer l'étape :

- En repartant des premiers éléments de définition donnés aux étapes précédentes (2-3-4), maintenant, faire face à des difficultés, ce serait quoi ?
- Quels sont les éléments nouveaux qui sont apparus lors du développement du cas particulier ?
- Y a-t-il des éléments de la définition qui sont infirmés ou confirmés ?
- Y a-t-il des éléments de la définition qui peuvent se regrouper en des attributs plus généraux et adaptables à plusieurs situations analogues ?
- Quand peut-on dire que quelqu'un exerce la compétence ?
- A quoi verriez-vous qu'une personne fait preuve de telle compétence ?
- En quelques mots, résoudre une difficulté, c'est... ?

Les différents éléments sont repris dans le tableau suivant. En essayant de les regrouper sous forme de grands attributs, voici ce que l'on peut obtenir :

Eléments évoqués lors des étapes 3 et 4	Eléments évoqués lors de l'étape 2	Attributs qui résultent de la mise en commun des deux premières colonnes (décontextualisation)
<p>Je dois repérer l'endroit avant de m'y rendre pour le rendez-vous sinon je panique.</p> <p>On se rend compte que la difficulté va dans les deux sens : l'une pour s'exprimer, l'autre pour comprendre ; les appréhensions sont donc partagées.</p> <p>Cela ressemble un peu à un parcours du combattant.</p> <p>Parfois j'ai peur de vexer des personnes en parlant petit nègre avec elles...</p> <p>Je me sens satisfaite d'avoir dépassé la difficulté.</p> <p>J'exprime ce qui me fait le plus peur (ce serait l'enfer si...)</p> <p>Je dis ce dont j'ai le plus envie.</p> <p>Je dis ce à quoi je rêve (ce serait chouette si...).</p>	<p>Croire que c'est possible de résoudre la difficulté, avoir confiance</p> <p>Etre ouvert</p> <p>Accepter qu'il y a une difficulté</p> <p>Trouver la solution soi-même</p> <p>Raconter sa difficulté à quelqu'un ou à son miroir</p> <p>Partager une difficulté pour se motiver l'un l'autre</p> <p>Ne pas paniquer</p> <p>Oser prendre une décision</p> <p>Prendre sa vie en main</p> <p>Ne pas accumuler</p> <p>Ne pas avoir peur d'affronter</p> <p>Ne pas avoir peur du changement</p> <p>Ne pas avoir peur de l'avenir</p> <p>Ne pas avoir peur de blesser les gens qu'on aime</p> <p>Oser s'exprimer</p>	<p>Faire face à mes appréhensions, ce serait mettre des mots (ou des images, des dessins, des représentations...) sur ce qui fait peur et ce qui fait rêver</p>
J'utilise un plan pour repérer	S'informer	Penser, chercher une aide, des

<p>l'itinéraire Je demande mon chemin au chauffeur du bus Je prends mon téléphone et je demande au responsable comment me rendre sur place Je prévois le temps nécessaire pour me rendre sur place S'il n'y a pas de bus, je vais à pied ou à vélo Quand la difficulté se porte sur l'accent, on fait répéter, on fait des exercices de prononciation Quand la difficulté se porte sur le vocabulaire, alors on utilise d'autres mots, on fait des gestes, on utilise un dictionnaire, on montre l'objet en question Quand la difficulté se porte sur le débit trop rapide, on demande d'aller plus lentement On invente de nouvelles façons de s'exprimer ; par exemple, on ne conjugue pas Prendre appui sur son réseau de connaissances</p>	<p>Trouver une autre tactique Réfléchir Trouver des solutions, des tactiques, des possibilités Faire l'inventaire des possibles Se poser des questions en fonction de la difficulté rencontrée (qui ? quoi ? comment ? quand ? où ? pourquoi ?...) Chercher et trouver une personne adéquate pour répondre aux questions Chercher et trouver une bonne source d'information pour répondre aux questions</p>	<p>informations</p>
<p>La première fois que je me suis rendue à Gavroche, j'ai été deux arrêts trop loin ; maintenant, cela ne m'arrive plus ! Maintenant, on demande systématiquement si c'est bien compris Se rappeler son expérience et en tirer des informations pour la suite Retenir des informations données par d'autres Procéder par essais/erreurs</p>	<p>Se demander : comment j'ai fait la fois dernière dans une situation analogue ?</p>	<p>Retenir les enseignements de ses expériences positives et négatives</p>
<p>Si je n'arrivais pas à temps, je savais que ce serait ennuyeux pour mon rendez-vous ; alors j'ai prévu suffisamment de temps pour mon déplacement On se rend compte que c'est important de se comprendre</p>	<p>Imaginer les conséquences des scénarios envisagés Voir quelle est la meilleure solution Se demander ce qu'on risque si on suit tel ou tel scénario Se demander ce qui pourrait</p>	<p>Envisager ce qui est important pour soi et pour les autres et agir en fonction de cela</p>

parce que cela permet d'entrer en relation avec les autres	se passer si on fait tel choix Se demander ce qu'on a à perdre ou à gagner dans telle situation Envisager de nouvelles pistes s'il y a des risques importants Savoir abandonner une piste pour en envisager d'autres sans oublier ses objectifs Tenir compte de conséquences cachées malgré une résolution immédiate apparente	
--	--	--

A ce stade, nous prenons le risque de définir la compétence. Faire face à des difficultés, c'est :

- Faire face à ses appréhensions
- Penser, chercher une aide et/ou des informations
- Retenir de ses expériences positives et négatives
- Envisager ce qui est important pour moi et pour les autres et agir en fonction de cela.

Commentaire général. Beaucoup d'allers et retours furent nécessaires entre les éléments affichés au tableau (les colonnes 1 et 2) et les participantes dans une sorte de maïeutique visant à faire apparaître (par suggestion ou observation) ce qui était constant entre les deux situations c à d les attributs de la compétence. Le rôle de l'animation est ici capital mais, dans le cas précis de cette expérience de terrain, elle pouvait reposer sur les deux chercheurs présents, qui se partageaient les tâches de la prise de notes, de l'animation, du débat et des suggestions visant à l'alimenter.

Étape 6. Tester la pertinence de la conceptualisation (définition)

Tester un modèle, c'est vérifier que les attributs restent valables dans d'autres situations considérées comme analogues : quand on doit faire face à la perte d'un objet, quand on a une machine en panne, quand on se trouve devant des difficultés relationnelles, quand on doit envisager une démarche administrative difficile...

On peut procéder à des tests théoriques. Ces derniers consistent le plus souvent à comparer le résultat obtenu avec les apports de disciplines ou ceux de spécialistes. Par exemple, interroger une assistante sociale qui accompagne les émigrés dans leurs démarches de naturalisation ; interroger un psychologue dont une des missions est d'aider les personnes à faire face à leurs difficultés relationnelles ; ouvrir le champ de la gestion mentale dans ces aspects d'accompagnement d'élèves en difficulté.

De même, venant du terrain, chacun de nous peut, dans son entourage, poser la question : « N'a-t-on pas oublié quelque chose d'important dans notre construction théorique ? ». On peut aussi comparer la définition construite à celle d'un autre groupe travaillant la même compétence. Enfin, on peut transférer la définition dans de nouvelles

situations pour la valider. Par exemple, les attributs caractéristiques de la compétence peuvent servir à éclairer une problématique comme s'inscrire à une formation en horaire décalé.

Étape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

La démarche engagée dans cette entreprise de formation visait à l'acquisition de plus d'autonomie pour ces travailleuses face à toute situation créatrice de difficultés. Pour rappel, la compétence a été construite sur les lieux mêmes de l'entreprise de formation ; elle peut toutefois être transférée dans tout autre contexte dont, en particulier, le cadre scolaire. Dans cette perspective, il est donc intéressant d'identifier d'autres situations de la vie quotidienne ou scolaire où les personnes en formation peuvent transférer ce qu'elles ont appris.

Par exemple « faire face à des difficultés » :

- en mathématiques, ce serait oser aborder, en groupe-classe, le professeur pour exprimer une difficulté de compréhension de tel ou tel chapitre ;
- pour un élève en difficulté en éducation physique, ce serait faire face aux moqueries des autres ;
- ce serait pour un établissement faire face à l'accueil et l'intégration d'élèves de 1ère au moment de la rentrée scolaire ;
- en français, ce serait faire face à une contraction de texte parce que j'ai du mal de saisir l'idée centrale d'un texte ;
- en sciences, ce serait aborder la peur que j'ai d'utiliser des produits chimiques au labo ;
- transféré à la vie de famille, ce serait faire face aux difficultés organisationnelles journalières ;
- transféré à un mouvement de jeunesse, ce pourrait être prendre davantage part aux tâches du staff des chefs (recherche d'un endroit de camp, régler un problème de discipline dans le groupe...) ;
- transféré à la vie de quartier, lors d'une fête entre voisins, ce serait faire face à la défection de l'un d'eux alors qu'il était chargé d'apporter les tables ;
- transféré à la vie quotidienne, ce serait s'entendre autour d'un projet de vacances entre copains ;
- ...

Étape 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore

A ce stade de la démarche, les élèves et les professeurs/formateurs sont invités à faire le point sur le degré d'acquisition de la méthode et de la compétence tant d'un point de vue individuel que collectif. Tout en procédant aux exercices de transfert tels que ceux proposés dans l'étape 7, l'enseignant entre en dialogue avec l'élève - ou le groupe, pour vérifier

l'appropriation de la démarche. Chaque évaluation formative⁵⁷ est ainsi une sorte de photo instantanée permettant à la personne et/ou au groupe de se représenter l'état d'acquisition de la compétence et surtout le chemin à combler.

Deux éléments sont au moins à évaluer : les résultats du travail en termes d'appropriation de la compétence et l'apprentissage de la méthode elle-même.

Par exemple, prendre conscience, avec le public en formation, si celui-ci fait usage de la compétence dans des situations scolaires ou de vie NOUVELLES depuis la première séance ou à l'intérieur des disciplines.

L'un et l'autre éléments d'évaluation évoqués demandent une clarification des qualités du travail attendu. Ces qualités sont les critères d'évaluation dont les jeunes sont avertis explicitement. La connaissance, l'identification ou l'utilisation des attributs sont des critères d'évaluation.

Voici des exemples de critères⁵⁸ à envisager pour donner des informations à l'élève sur son niveau d'apprentissage :

- L'élève peut-il mettre en œuvre la compétence en un lieu nouveau, peut-il utiliser les attributs de la compétence dans une situation nouvelle ? Au contraire, a-t-il tendance à se replier sur lui-même et à se laisser envahir par ses peurs ? Ou encore, a-t-il tendance à ne pas tenir compte de ses expériences positives ou négatives ?
- L'élève est-il capable de raconter comment il a procédé ? Au contraire, l'élève bredouille-t-il, avance-t-il des éléments sans structure et sans pertinence par rapport à son projet ?
- L'élève est-il capable de discerner et de raconter les limites du transfert ? Au contraire, l'élève pense-t-il que toutes les situations sont les mêmes et qu'il n'y a pas d'ajustement nécessaire ?
- L'élève est-il 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-il discerner le bon et le mauvais usage de la compétence ?
- L'élève est-il capable d'expliquer la modélisation de la compétence ? Au contraire, l'élève ne peut-il expliquer ce que signifie l'un ou l'autre attribut définissant la compétence ?
- L'élève est-il capable de repérer des comportements ou des actions en rapport avec la compétence. Au contraire, l'élève ne peut-il identifier des situations dans lesquelles la compétence est en jeu ?
- L'élève est-il capable de préciser l'usage de la compétence dans des disciplines ? Au contraire, l'élève ne voit-il pas bien en quoi il peut faire face à des difficultés en éducation physique ou en géographie par exemple ?
- ...

⁵⁷ Pour une évaluation formative, une note chiffrée est insuffisante : une analyse qualitative des « savoir-être » et « savoir-faire », avec l'étudiant (seul ou en groupe), est bien plus efficace. Rappelons aussi que, pour estimer le degré de maîtrise d'une compétence, il nous semble 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.

⁵⁸ 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.

Étape 9. Développer une métacognition

Arrivé à ce moment de la méthode, plusieurs temps d'arrêt sur image ont déjà jalonné l'apprentissage de la compétence. Les personnes formées ont atteint, par diverses manipulations de la méthode et mises en situation d'exercices, un certain degré de maîtrise de l'outil. Il reste à consolider la prise de conscience des mécanismes intellectuels qui ont été mobilisés tout au long des étapes précédentes en vue de favoriser le transfert de la méthode.

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

- 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'affectif⁵⁹ 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.

Il convient en somme de « relire » le chemin parcouru au fil des animations pour que les personnes formées se posent la question de leur comportement ultérieur face à tous types de difficultés jalonnant leur vie estudiantine, professionnelle ou privée.

Progressivement rendus maîtres de l'outil, il est alors possible de laisser place au versant affectif de la méthode dans des réflexions du genre :

- « Je sais maintenant que je peux être plus efficace pour...ou face à... »
- « Je suis conscient de pouvoir faire le tour des situations difficiles qui me sont posées... »

La prise de conscience même de cette dimension aide à la prise de distance affective que sous-tendent et réclament toutes les compétences transversales négligées.

Étape 10. Certifier

Certifier n'est évidemment nécessaire que lorsque la réussite de cet apprentissage est considérée comme nécessaire pour réussir l'année. Est posée alors la question de l'évaluation certificative. Des contraintes de société obligent les enseignants à évaluer les élèves selon ce degré d'exigence au profit de diverses instances sociales. C'est le moment où l'enseignant juge les compétences de l'élève - et non l'élève lui-même - et le sanctionne d'une réussite ou

⁵⁹ L'affectif « individuel » (ce que l'on ressent au fond de soi ...) et « collectif » (valeurs transmises par la société, par exemple).

d'un échec. Dans cette perspective, il faut choisir⁶⁰ le poids que l'on donnera aux divers critères sélectionnés ainsi que la manière dont on construira le bilan des compétences de l'élève. Déjà présent dans les programmes préconisant la mise en place de diverses compétences transversales, ce type de bilan peut devenir un outil intéressant pour le conseil de classe, à condition d'être construit, en négociation, par les enseignants des différentes disciplines scolaires.

Pour éclairer cette évaluation, nous proposons de faire attention aux éléments suivants : dans des situations choisies par exemple dans l'étape 7, l'élève sera capable de :

- utiliser à bon escient les attributs établis ;
- appliquer la compétence dans diverses situations (transferts) y compris disciplinaires ;
- identifier des situations de la vie quotidienne et scolaire où cette compétence est mobilisée ;
- faire le choix d'utiliser cette compétence dans la vie quotidienne et scolaire...

Cette évaluation peut d'ailleurs prendre des formes diverses qui n'excluent pas une quote-part active importante et créative des personnes formées, au-delà des exigences d'un simple formalisme scolaire. Par exemple, un enseignant peut se limiter à l'évaluation formative au terme de laquelle il décide que l'élève est compétent. Ou encore, la confrontation avec une situation concrète de vie, gérée de manière satisfaisante, comme l'organisation réussie d'une fête, peut constituer une vérification suffisante.

3. Séquence didactique

Cette séquence est proposée dans le cadre scolaire, même si la compétence a été conceptualisée dans le cadre d'une formation par le travail. Notre souci est ici de rencontrer le contexte scolaire. Dans cette optique, nous présentons un module destiné à des élèves du premier degré. L'objectif est de préciser, avec les élèves, la compétence «faire face à des difficultés », 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 2 périodes.

Se mettre en projet

Il s'agit de présenter une séquence d'apprentissage de la compétence « faire face à des difficultés » 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 doit piquer leur curiosité et les plonger 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.

⁶⁰ Il faut se résigner au fait que le poids à donner à l'un ou l'autre critère est le résultat d'un projet individuel ou d'équipe et est donc plus arbitraire que véritablement objectif. Sur ce point, l'évaluation certificative des compétences dites négligées rejoint le problème de la certification de toutes les compétences

L'exercice proposé est un relevé individuel des difficultés liées à la tenue et à l'utilisation du journal de classe. Dans un premier temps, les élèves font l'inventaire, par écrit, des difficultés qui apparaissent pour eux. Ensuite, ils partagent cela en petits groupes où un porte-parole est désigné. L'objectif de cet échange est d'identifier ce qui est difficile et pourquoi. Au bout d'une dizaine de minutes, l'enseignant invite le porte-parole à exprimer au grand groupe ce qu'il est ressorti de leur discussion.

Voici ce qui peut être évoqué : je n'ai jamais mon journal de classe en ordre ; je le remplis au brouillon, maman m'aide à le réécrire et à planifier mon travail ; j'oublie de noter les échéances des travaux à remettre ; je confonds les sigles des cours ; je ne pense pas à ouvrir mon journal de classe chez moi ; je ne parviens pas à faire la différence entre une information quotidienne et le travail à plus long terme ; ça m'ennuie d'être obligé de tenir un journal de classe car tout est dans ma tête ; etc.

Le tout est noté au tableau. L'enseignant montre que la classe est entrée dans le vif du sujet, à savoir « que signifie faire face à des difficultés ? ».

Raconter des expériences

Les élèves vont se rappeler en silence et chacun pour soi, une histoire vécue où ils ont été confrontés à une difficulté à l'école, mais aussi chez eux, dans un club sportif, etc. puis ils précisent comment ils ont fait face à cette difficulté. L'objectif est de se donner une première représentation de la compétence au travers d'expériences.

Ensuite, les élèves sont groupés par deux ; chacun écoute l'histoire de l'autre. Après quelques minutes, chaque élève est invité à raconter l'expérience qu'il a entendue⁶¹ et en quoi cette expérience a constitué une difficulté pour celui qui l'a racontée.

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 situation.

Tenter une première définition

Suite au premier exercice et aux récits d'expériences, les élèves sont invités à se prononcer sur ce que c'est, pour eux, faire face à des difficultés. L'enseignant note, au tableau ou sur une feuille qu'on affichera, 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.

⁶¹ Cet exercice fait référence à une autre compétence appelée « écouter pour refléter ce qui a été dit ».

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 les domaines de la mobilité, de la santé, des relations sociales et affectives, etc. qui sont moins spontanément évoqués, sont ajoutés par l'animateur. L'identification de domaines d'application élargit la transférabilité de la compétence et permet d'aborder la dimension affective et l'aspect collectif liés à cette compétence.

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

- Une situation dans le champ individuel en rapport avec le travail scolaire (exemple : je ne parviens pas à faire de la contraction de texte en français).
- Une situation dans le champ collectif en rapport avec les maths (exemple : lors de l'absence du prof, les élèves sont invités à s'appropriier par eux-mêmes une partie de la matière ; la grande majorité des élèves ont éprouvé des difficultés mais pas tous...).
- Une situation dans le champ individuel où l'affectif peut être un frein à l'utilisation de la compétence (exemple : j'ai du mal à parler devant tout le monde, j'ai un trac fou).
- Une situation dans le champ collectif où l'affectif peut être un frein à l'utilisation de la compétence (une classe doit choisir une destination pour une sortie mais des tensions relationnelles au sein du groupe l'empêchent d'aboutir à un choix).
- Une situation dans le champ individuel en dehors de l'école (exemple : je dois m'occuper de mes frères et sœurs en rentrant de l'école et cela ne laisse pas suffisamment de temps pour faire mes devoirs).
- Une situation dans le champ collectif en dehors de l'école (exemple : une troupe scoutie doit faire face au désistement de son cuisinier la veille du camp).
- Une situation individuelle où la personne est incapable de faire face à une difficulté (exemple : je panique chaque fois que je rate mon bus pour me rendre à l'école).
- Une situation collective où le groupe est incapable de faire face à une difficulté (exemple : « chaque fois que vous devez travailler en petits groupes, de manière autonome, c'est la déglingue », se plaint un enseignant)

La mise en commun se fait dans la perspective de faire évoluer les premières définitions en une définition négociée. 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. Le recours à des situations où la compétence échoue peut révéler des attributs intéressants (situations en gras dans l'exercice précédent).

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. Pour rappel, les attributs caractéristiques de la compétence sont (voir étape 5 de la conceptualisation de celle-ci) :

- Faire face à ses appréhensions
- Penser, chercher une aide, des informations

- Retenir les enseignements de ses expériences positives et négatives
- Envisager ce qui est important pour soi et pour les autres et agir en fonction de cela

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 :

- Choisir ses options pour le deuxième degré
- Gérer son argent de poche.

Voici ce que cela peut donner :

Attributs	Comment je choisis mes options	Comment je gère mon argent de poche
Faire face à ses appréhensions	Je voudrais faire la même chose que mes copains mais je ne suis pas aussi doué en sciences Mes parents voudraient que... J'ai peur de choisir un programme trop lourd pour moi Je ne veux pas tomber sur ce prof...	J'ai peur de ne pas avoir suffisamment d'argent pour faire ce que je veux Les copines ont plus d'argent que moi, j'ai peur de le leur dire Je crains de gaspiller trop facilement mon argent...
Penser, chercher une aide, des informations	Je me renseigne sur les options possibles Je vais voir les profs pour qu'ils me conseillent Je vais voir des élèves du deuxième degré pour avoir des renseignements...	Je demande à un copain comment me procurer de l'argent de poche Je contacte un spécialiste ⁶² pour acheter un GSM pas trop cher et qui me convient...
Retenir les enseignements de ses expériences positives et négatives	Je fais le point sur mes forces et mes faiblesses en fonction de mon expérience Je retiens de ne pas faire un choix scientifique parce que le choix de ces activités technologiques au premier degré était un mauvais choix...	J'ai l'habitude de dépenser tout mon argent dès que je le reçois, dorénavant je planifierai mes dépenses L'année passée, je n'avais plus d'argent pour la fête des mères, il faut que j'épargne un petit peu chaque mois...

La mise en commun se fait en insistant sur l'importance de trouver des indicateurs qui donnent du sens aux attributs de la compétence.

⁶² Cet indicateur fait référence à une autre compétence intitulée « consulter un spécialiste ».

Evaluer la compétence

Avec la réserve énoncée dans la partie «conceptualisation de la compétence », nous proposons un exercice formatif qui permet de faire une photo instantanée de l'élève par rapport à l'apprentissage de «faire face à des difficultés ». Chaque élève identifie, par écrit, une difficulté scolaire qui lui est personnelle et pour laquelle il liste une série d'actions qui lui permettront de la surmonter. Cet écrit constitue un engagement pour lui-même et pour l'enseignant. Plus tard, ils pourront, ensemble, vérifier l'acquisition de la compétence par l'adéquation entre l'engagement et la mise en œuvre des actions.

Outre cette séquence didactique, le point 2 (conceptualisation de la compétence) constitue en lui-même une séquence à mettre en œuvre dans un contexte de formation d'adultes.

4. Récits et commentaires

Ces récits et commentaires font référence aux séances menées dans l'entreprise de formation par le travail. Ils ont été produits grâce à la collaboration étroite entre les personnes de l'entreprise et les chercheurs. Ils décrivent comment la compétence a été construite pas à pas lors des séances consacrées à sa «conception» ; les éléments du dossier et en particulier les évocations transcrites sont la traduction fidèle des échanges partagés tout au long du processus.

La forme du «récit » commenté va tenter de rendre compte de ce cheminement.

1er temps : travail préalable de la direction de l'entreprise et des chercheurs

Le motif de départ est une demande de formation à la résolution de problèmes et ainsi à l'autonomie des personnes en lien avec une recherche universitaire. La question d'une méthode standardisée pour conceptualiser cette compétence en vue de son enseignement, est l'enjeu de la collaboration entre cette entreprise de formation par le travail et le Centre INTERFACES de Namur.

Deux séances furent nécessaires pour que les partenaires définissent leurs attentes réciproques et profilent, de la manière la plus précise possible, leurs espoirs en termes de résultats. Au départ il s'agissait de la problématique de la perte du linge dans l'atelier. Face à cette situation, les travailleuses s'en remettaient la plupart du temps à une source extérieure d'autorité. Dans ces conditions, les membres de la direction de l'entreprise ont opté pour le projet de formation à la compétence «Faire face à des difficultés ».

Les destinataires concernés par cette formation étaient répartis en trois catégories : les travailleuses/stagiaires d'une part, les contremaîtres, formatrices elles-mêmes des stagiaires, et les deux membres de la direction d'autre part, l'objectif étant, pour ces derniers, de pouvoir enrichir l'encadrement des futures travailleuses.

A l'occasion des deux premières séances menées avec la direction, la méthode a été passée en revue et testée, étape par étape, afin de l'adapter au public et de procéder à une

première modélisation de la compétence ; pour les chercheurs, le besoin d'une connaissance minimale du travail réel à effectuer par les stagiaires, adaptation du vocabulaire à leur compréhension etc. ; et pour l'adjointe à la direction de l'entreprise, lui permettre de s'approprier la méthodologie.

Eléments à retenir de ces échanges à propos de la méthode et qui donnaient à ce projet un caractère contractuel entre les parties :

- l'attention à apporter à la qualité des questions qui lancent les étapes à savoir le besoin de clarté, leur précision, leur effet dynamique à susciter l'expression des mini-récits et les commentaires liés à ces moments de vie.
- l'adaptation du vocabulaire au public concerné. Nous avons en effet été confrontés à des travailleuses immigrées ne possédant pas, ou très peu, la langue française.
- le concept de confidentialité à garantir aux personnes face aux informations personnelles livrées en public, face également à la part affective mise en jeu dans les interventions et les récits sollicités lors des étapes 2/3/4.
- l'utilité éventuelle de clore la formation par la rédaction d'une sorte de grille avec consignes qui reprendrait les étapes de la méthode ainsi qu'un rappel des attributs et indicateurs pouvant être sollicités face à toute nouvelle situation problématique. L'affichage des consignes dans le local de travail a d'ailleurs été proposé comme moyen de rendre permanente la vision des attributs et des indicateurs construits avec les travailleuses pendant le travail de la recherche.
- la création d'une fonction de rappel de la méthode entre les séances grâce à des moments d'évocation dirigés par l'adjointe à la direction.

Ces deux séances préparatoires peuvent faire penser à la conduite de conseils de classe qui seraient destinés - entre les professeurs des différentes disciplines - à jeter les bases d'un travail partagé sur les compétences transversales négligées. A savoir :

- le choix par année de la(des) compétence(s) à enseigner durant une année scolaire face aux déficits individuels, voire collectifs, des élèves ;
- l'analyse des transferts possibles de cet apprentissage dans les différentes disciplines ;
- la question de l'évaluation des acquis de cette(ces) compétence(s) et la pondération des résultats ;
- les perspectives de formation à ces compétences transversales étalées sur plusieurs années scolaires et précisées lors des décisions de passage des élèves ;
- la formation des enseignants à la méthode et la répartition de son enseignement entre collègues afin de ne partager les heures d'apprentissage sur plusieurs disciplines.

11ème temps : séance n° 1 avec les travailleuses

Cadre matériel

Pour le déroulement des séances, nous avons pu occuper une salle de travail et de réunion sise au-dessus du local central d'entretien et de vente du linge. Une partie de l'équipe des travailleuses a participé aux trois séances de formation, selon toutefois une tournante dans la présence des personnes, liée à la durée de leur stage dans l'entreprise. Cet «écueil» pour le suivi de la formation a été comblé par le travail de mémoire réalisé entre les séances par l'adjointe à la direction ; nous reviendrons sur l'importance de son rôle.

Cadre temporel

Durée de chaque séance : trois heures réparties comme suit :

- 30' : rencontre entre l'adjointe à la direction et les deux chercheurs pour présenter les participantes et leur situation individuelle et pour organiser le partage des tâches pendant la « leçon »
- 1h30' : déroulement de la séance proprement dite
- 30' : bilan de la matinée par les chercheurs avec l'assistance sociale

Participants/tes

6 travailleuses âgées de 25 à 45 ans en attente d'emploi au terme de la formation dispensée par le Centre de Formation par le travail.

L'adjointe à la direction en vue de maîtriser la méthode pour pouvoir la prolonger, l'appliquer au Centre et former de futures stagiaires.

Des chercheurs se répartissant l'animation du groupe, la prise de notes, la rédaction (au tableau) des premières synthèses.

Contenu de la séance : voir les étapes 1 à 4 du Point II.

La description des étapes suit fidèlement le déroulement du travail. Les échanges sont notés au tableau par un des chercheurs, l'autre étant principalement attaché à l'animation du groupe.

Commentaires

1. Bien que les travailleuses aient été partiellement «briefées» par la direction sur la nature de cette formation, un temps de prise de contact a été respecté par les animateurs afin de clarifier les objectifs du projet et d'en appeler SURTOUT à leur participation, clause «existentielle» pour la recherche. Il convenait en effet d'obtenir une démarche active des personnes dans un cadre... qui ne pouvait (trop) leur rappeler le monde scolaire. Rapidement, le tutoiement fut de mise entre tous les participants et les premiers témoignages ont été les véritables déclencheurs de la prise de parole dans le groupe, hormis une participante qui ne se sentait pas concernée car elle se disait capable de faire face à tous les coups.
2. Peu de réserve des personnes sur le côté privé et affectif de leurs récits ; au contraire une franchise qui semblait être la couleur des relations habituelles entre elles.
3. Au terme de la séance, l'idée d'un fil rouge, une sorte de devoir, a été proposée afin d'entretenir la mémoire de cette première leçon. Le suivi de la réalisation fut confié à l'adjointe à la direction. Il convenait d'afficher dans le local de travail le document ayant servi à récolter les paroles des participantes tout au long de la leçon avec, entre autres, les premiers attributs de la compétence déjà repérés (une feuille de route en somme !); il leur fut proposé de compléter cet outil par des situations nouvelles tirées de leurs expériences passées ou qui se seraient déroulées pendant le mois séparant deux leçons.

Mise au point entre la direction et les chercheurs

1. La crainte d'un vocabulaire hors de portée des travailleuses n'a pas été retenue car non pertinente dans les faits; toutefois, leur compréhension des réels enjeux de la recherche n'a pas été vérifiée. Tout au plus, relevons leur sentiment – premier, à brûle-pourpoint - de l'utilité dans la vie de disposer de cette compétence ;
2. Il convient lors de la présentation de la méthode d'insister d'ailleurs très FORTEMENT sur la dimension utilitaire que les participants/tes peuvent retirer pour eux-mêmes/elles-mêmes de l'acquisition de cet outil pour la vie courante ;

3. La qualité de la participation fut relevée, deux travailleuses se posant en leaders participatifs et dynamiques pour les autres, facilitant la prise de parole de toutes par des invitations « colorées » à prendre la parole ;
4. Pour lancer la première étape, l'animateur a proposé un exemple concernant une panne de machine à laver ; les participantes ont eu tendance à rester dans le même registre et à proposer à leur tour des situations semblables ou du moins FORT proches de l'exemple cité ; dès lors, pour l'animateur, il faut prévoir des champs de vie, des domaines d'activités pour étendre le registre des situations dont l'analogie permettra ultérieurement les transferts.

Suite du travail par les chercheurs

Les exemples cités par les participantes permettent de dresser une première ébauche des attributs et indicateurs qui seront précisés la leçon suivante. En germe d'ailleurs, les principales caractéristiques de la compétence furent déjà évoquées lors de cette séance initiale : il convenait donc de classer les éléments proposés.

IIIème temps : 2ème séance

L'adjointe à la direction et les deux chercheurs font d'abord le bilan de la « séance – mémoire » (séance de rappel menée dans l'intervalle des deux leçons). Il s'agissait aussi d'encadrer l'arrivée de deux nouvelles travailleuses et de les initier à la recherche ainsi que de rappeler à toutes les stagiaires le travail de formation.

L'absence des deux chercheurs à cette séance de rappel et la seule présence d'une personne connue par les travailleuses a libéré la parole et les avis, notamment par l'évocation de nouvelles situations-problèmes et de difficultés plus intimes et personnelles. Voici, à titre d'exemples, quelques unes des situations évoquées :

- difficulté d'expression pour les primo-arrivantes dans une série de situations administratives existentielles pour leur intégration
- aide pour les devoirs des enfants
- le cumul pour une seule personne d'un déménagement, du ménage, de l'école
- l'état dépressif et les moyens minimaux pour s'en sortir
- une carte SIS périmée
- la jalousie

Il ne fallait pas lister simplement des difficultés. Chaque participante devait raconter comment elle s'y était prise et relier ce mini-récit à un des éléments pouvant le résumer/caractériser... sur le modèle pratiqué lors de la première leçon.

Il est judicieux et important de rappeler ici, A LA VUE DE TOUTES ET PLACÉ EN PERMANENCE dans le local de travail, l'affichage des « trouvailles » de la première leçon, moyen pour ces travailleuses de voir leur avis pris en compte par la recherche ; chacune pouvait enrichir le document par des situations nouvelles.

Nous reprenons la liste des attributs retenus par les travailleuses à cette occasion, variations de ceux suggérés lors de la séance initiale :

- ne pas paniquer, garder le sourire, ne pas s'enfoncer dans son problème en se disant qu'il y a pire et croire en soi ;

- devoir réfléchir, voir les différentes éventualités et prendre celle qui convient le mieux ; en cas d'échec, essayer une autre solution ;
- dire TOUT HAUT le problème, l'écrire ;
- chercher une aide théorique et/ou pratique ;
- devenir plus fort pour résoudre d'autres problèmes, apprendre de ses expériences et prévenir les problèmes futurs ;
- ne pas rejeter la faute sur autrui (réflexe de court terme), travailler sur soi.

Le travail de l'adjointe à la direction a été pour la RECHERCHE un pilier de sa réussite, dont il est difficile d'en mesurer l'exacte ampleur ; entre deux séances, il a permis aux travailleuses de s'approprier progressivement la méthode et son transfert à un large panel de situations, dans le souci d'une formation permanente et continue à la méthode.

Par petites touches en effet, lors d'entretiens individuels, voire lors de séances collectives d'évocation, elle a rendu plausible aux yeux des travailleuses l'idée que ce type de compétence pouvait être un outil indispensable dans la résolution de problèmes, responsabilisant des personnes en fait jusque là tentées par le repli frileux sur un appel systématique à autrui. La question ouverte par cette situation dans le monde scolaire soulève la suggestion du travail en ÉQUIPE pour l'apprentissage des compétences transversales négligées et ouvre des perspectives intéressantes pour une profession partagée chacun étant l'appui de la construction de la personne de l'élève, le maître assumant la fonction de l'éveilleur.

LECON PROPREMENT DITE : développement des étapes 4 et 5

Après un temps d'accueil de deux nouvelles participantes, la leçon débute par l'évocation de nouveaux mini-récits notés sur le document affiché dans le local de travail. Pour rappel, cette notation fut présentée comme une sorte de devoir...de mémoire entre les séances.

Un des deux chercheurs balise et remémore à cette occasion également les quatre premières étapes, évoquant ainsi le travail accompli, les écrits affichés en faisant foi ; ce rappel joue le rôle d'un moment de métacognition pour les personnes présentes la première fois.

Pour mener à bien cette seconde leçon, les travailleuses sont réparties en deux groupes, chacun analysant une situation qui lui est propre ; l'animation est également assurée par un membre de l'équipe.

Le premier groupe planche sur la situation suivante : comment faire face à la difficulté de se rendre à une convocation pour un travail à Gavroche, l'entreprise de formation elle-même. Le second groupe planche sur le problème suivant : comment faire face à la difficulté de s'exprimer et de se comprendre entre personnes de langue étrangère pour les choses de base de la vie courante et pour le travail.

Le résultat de cette séance est à trouver principalement dans les notes de l'étape 5 du point II. La transcription au tableau des éléments apportés par les deux groupes fait clairement apparaître la « presque totale identité comparable » entre les attributs découverts par les deux groupes de travail, ouvrant par là le champ des transferts à d'autres situations.

Pour vérifier et confirmer ce constat, un exercice rapide de transfert : les stagiaires sont en effet invitées à repérer ce qui pose problème et difficulté dans les situations suivantes afin de voir si les attributs trouvés à l'étape 5 sont confirmés partiellement ou totalement :

- se rendre pour la première fois à l'étranger
- prendre une décision de fin de vie pour ses parents
- choix d'une école, d'une filière optionnelle
- un rendez-vous d'embauche...MANQUÉ
- l'organisation d'une fête de quartier
- chute de son voisin de quatre-vingts ans qui vit seul et se suffit à peine pour satisfaire ses besoins primaires.

La leçon se clôt par le « devoir traditionnel » suivant : Pouvez-vous considérer les situations ci-dessous comme analogues et pourquoi :

Se rendre tous les jours à son travail	Se rendre à Bruxelles pour une pièce de théâtre (une première fois par exemple)
Panne de la machine à laver dans l'entreprise de nettoyage du linge	Panne de voiture un jour de semaine
Perte de linge dans la même entreprise	Perte de sa feuille d'impôts
Discussion avec son fils ou sa fille à propos de l'heure de rentrée après une sortie le samedi soir	Idem...après un mauvais bulletin !
Recherche de travail dans la région liégeoise	Recherche d'un logement dans la même région
Perte d'un objet	Se perdre en chemin

IVème Temps, 3ème séance : fin de la méthode

Après avoir posé le bilan de la « séance –mémoire » menée par l'adjointe à la direction de l'entreprise dans l'intervalle des deuxième et troisième séances, le groupe des stagiaires est une dernière fois réuni avec mission de porter une appréciation globale sur l'outil nouvellement appréhendé.

Le temps de la métacognition était ESSENTIEL pour atteindre l'ambitieux défi de la recherche ainsi que le volet FORMATION, « contractuellement » demandé par l'entreprise. En effet, ce moment d'appropriation de la méthode équipe les stagiaires d'un savoir-être nouveau pour faire face aux aléas et difficultés de leur vie privée et professionnelle.

Présentation de la séance

1. Commentaires sur l'utilisation de la compétence «Faire face à des difficultés » dans les situations reprises au tableau ci-avant en termes de ce qui fait l'analogie entre elles, en termes également de la part affective en jeu dans ces situations. Par exemple, la perte du linge pour les travailleuses et l'entreprise est jugée avec plus de gravité que la perte d'un document administratif aux relents peu «attractifs ! » malgré son caractère d'obligation.
2. En terme d'exercice, les stagiaires sont alors divisées en deux groupes de travail afin d'analyser une situation-problème selon deux scénarii : de réussite pour le premier – d'échec pour le second avec recherche des attributs et indicateurs rencontrés ou non dans les deux cas.

La situation proposée s'inscrit dans l'ordre des projets réels de l'entreprise puisque des perspectives de délocalisation de la partie magasin dans le Centre-ville sont à l'ordre du jour, dans les discussions des instances politiques du C.P.A.S. En parallèle, le local actuel se verrait entièrement consacré aux activités de l'atelier...qui peut entrevoir par là l'espoir de son développement.

Mise en scène de la situation problématique

1. Une fois le contexte global de la situation déterminé, il est précisé aux travailleuses qu'il leur revient de mettre sur pied la manifestation publique qui viendra rehausser l'inauguration du nouveau magasin ; carte blanche leur est laissée à la condition que la totalité des activités soient prises en charge par l'ensemble des membres du groupe. L'activation de la compétence « Faire face à des difficultés » a pour enjeu de relever un défi de nature organisationnelle et relationnelle.
2. Les deux groupes travaillent chacun un scénario. L'expérience montre que le scénario de l'échec n'est pas facile à mener. Les stagiaires ont, en effet, du mal de faire la différence entre les écueils possibles et ce qu'elles peuvent imaginer pour faire capoter le projet. Néanmoins, l'exercice est instructif.

Travail d'analyse de la démarche

1. Pour dresser le bilan du planning des activités, les participantes ont sous les yeux le tableau des attributs et indicateurs de la compétence ; il est alors aisé, avec l'ensemble du groupe cette fois, de constater si ceux-ci ont été «activés » totalement, partiellement ou... pas du tout, apportant ainsi la mesure du bon usage de la compétence.
2. La fin de la séance est consacrée à un débat portant sur la question de l'utilité pour les travailleuses mais aussi pour tout un chacun d'être formé à la maîtrise de cette compétence, sur la question également de la «pertinence » de la méthode et sur la question des lieux et niveaux de son enseignement. Quelques réflexions émises pendant ce moment de métacognition :
 - il m'est arrivé de penser à la méthode à l'occasion d'un problème personnel ;
 - pas facile de se souvenir des principaux attributs sans les avoir sous les yeux ;
 - il serait utile d'apprendre « ces choses » à l'école primaire pour l'une, dans l'enseignement supérieur pour l'autre ;
 - le plus intéressant est le moment où l'on raconte sa difficulté.
 - Un bilan avec l'adjointe à la direction et la question du suivi de l'expérience.
 - Entre l'Entreprise de Formation et l'équipe des chercheurs, plusieurs pistes sont proposées pour un prolongement de l'apprentissage mais cette fois à charge de la direction, l'équipe de recherche restant sur la touche, prête à intervenir si besoin. Les propositions de suivi étaient les suivantes :

- rédaction (et affichage) d'un guide des attributs et indicateurs de la compétence ;
- rédaction (et affichage) d'un guide reprenant les principales questions à se poser face à la résolution de tout nouveau problème ;
- réunion des travailleuses pour l'analyse de l'un ou l'autre problème institutionnel et utilisation de la méthode ;
- réalisation d'une lettre d'embauche... avec contrôle de l'usage des attributs comme mesure de sa qualité ;
- renvoi à la compétence CHAQUE FOIS que la direction est interpellée devant un problème à résoudre par les travailleuses, en insistant sur le fait qu'elles doivent d'abord y faire face par elles-mêmes.

Evaluation terminale ultérieure, rédigée par l'adjointe à la direction au nom de la direction de l'Entreprise.

En voici les idées principales :

- un des facteurs de réussite est probablement le suivi assuré entre les séances de travail ;
- le suivi fait passer d'un apprentissage formel vers un apprentissage intégré (par exemple, se remémorer régulièrement les attributs de la compétence...) ;
- le suivi peut être aussi bien collectif qu'individuel en termes de remédiation par exemple ;
- plus l'apprenant est, régulièrement, confronté à l'utilisation de la compétence, plus il sera autonome et prendra conscience de ses potentialités.

5. Exercices

NOTE : Toutes les situations ne semblent pas revêtir le même type de difficulté. Par exemple, une difficulté de type matériel semble plus facilement surmontable qu'une difficulté de type relationnel ou affectif. Lors des exercices de transfert, il est donc judicieux de tenir compte des familles de situations. Dans cette perspective, chaque attribut de la compétence ne sera pas nécessairement repérable dans toutes les situations évoquées, surtout si elles sont peu complexes. De même, les modes de résolution seront adaptés au type de situations.

Exercice 1. Critique d'un récit : recherche d'un job de vacances.

Dans le récit proposé ci-dessous, les élèves sont invités à repérer l'usage ou le non-usage des attributs de la compétence et à dresser une liste des démarches de résolution de difficultés transférables à d'autres situations analogues. Voici le récit :

« J'ai 16 ans et pour ces grandes vacances 2005, compte tenu de mon intention d'acheter un ordinateur, je me propose de trouver un travail.

(VARIABLES : âge du candidat ; urgence de la situation vu les délais nécessaires pour ce genre de recherche ; son côté imposé ou obligatoire si le candidat recherche des moyens financiers pour entamer des études.)

- *Je décide de parler de ce projet à mes parents qui me suggèrent d' « approcher » un syndicat ou un organisme de jeunes pour m'entendre exprimer mes droits et ...devoirs !*
- *Je n'oublie pas d'en parler aux copains et copines de la classe car plusieurs ont déjà découvert le système du job de vacances l'année passée. Eux aussi confirment l'utilité et la pertinence de soumettre et de réfléchir ce genre de problème avec un interlocuteur qualifié afin d'établir l'inventaire des sous-problèmes et sous-questions liés à ce projet.*
- *J'ai retenu trois domaines d'activité qui m'intéressent et s'offrent à moi : l'informatique, la vente et le domaine automobile ; comment faire mon choix ? Je juge utile cependant de rencontrer des personnes travaillant dans ces secteurs pour pouvoir me faire une idée de la nature du travail et des conditions offertes par ces sociétés aux jeunes jobistes : le réseau de mes connaissances (famille, connaissances, voisins, copains...) m'offre une série de noms et d'adresses de personnes pouvant ouvrir les portes ...closes.*
- *Au terme de ma recherche d'informations, deux secteurs d'activités semblent réellement rencontrer mes intérêts ; encore faut-il que des places soient disponibles !*

[Pourquoi sont-ce toujours les mêmes sociétés qui sont recherchées par les jeunes de mon école ? Voilà une réflexion à poursuivre avec les copains de classe !]

- *Après réflexion des avantages et inconvénients, je me présente dans deux des trois établissements pour une première interview de motivation. Pour rencontrer cet aspect particulier de mon problème, je me suis établi une série de réflexions et questions que j'ai soumises à mes copains, coutumiers de la chose. Je me suis posé la question des « ficelles ou tuyaux » qui ont chance de faire gagner ma candidature !*
- *Je renouvelle l'opération si une deuxième rencontre avec le/la responsable du personnel s'avère nécessaire, en poussant mes renseignements sur l'entreprise elle-même afin de pouvoir présenter des atouts décisifs !*
- *Au terme de l'opération et QUELQUE SOIT la décision finale, je bilante ma façon de faire...pour l'année prochaine. »*

Variantes

Au départ de ce récit, plusieurs variables d'exercices sont possibles, dont le repérage des éléments positifs ayant mené à la réussite du projet, l'établissement d'une sorte de grille d'attributs « passages obligés » dans ce genre de problème et les événements associés ;

- ce récit peut se transformer en une version échouée de la recherche d'un job ; il convient de repérer les attributs non rencontrés par l'identification d'événements associés... et d'exprimer la(les) raison(s) de l'échec ;
- des exercices appropriés à propos d'un attribut précis : simulation d'un interview d'embauche pour faire face, par exemple, à un manque d'audace et à une timidité excessive ;
- des exercices sur la façon de se créer un réseau de connaissances « utiles » dans différents domaines de la vie.

Exercice 2. Création d'un organigramme de consignes : faire face à des difficultés, il convient de...

Objet de cet exercice : l'établissement par les élèves –seuls ou en groupe- de cet outil qui serait affiché en classe sous forme de bandelettes de rappel ou de tableaux informatiques ou...

Chaque professeur de branche pourrait ainsi s'en inspirer voire y adjoindre des étapes PROPRES à celle-ci de façon à ouvrir en permanence les transferts de discipline à discipline. Une sorte de « guide pour faire face à des difficultés ».

Ce type de document visuel peut s'observer dans un atelier de travail, une classe, la chambre d'un enfant... Double visée et fonction : analyse du document au seuil du problème et, à son terme, pour dresser le bilan de la situation et pratiquer la métacognition sur SA façon de penser, de fonctionner.

Exercice 3. Lister des personnes-ressources

Au départ des mini-récits des étapes 2 et 4, demander aux élèves de dresser la liste des personnes susceptibles de les aider à résoudre leurs problèmes ; ils sont invités à chercher dans leur environnement proche et lointain et constateront probablement en fait que certaines peuvent jouer fréquemment le rôle de « roue de secours ».

Transférabilité de la compétence dans de multiples situations... mais aussi transférabilité de personnes ressources dans la vie scolaire et quotidienne ! Exemples : parents, amis, voisins, professeurs mais aussi documents, cartes, glossaires...

Exercice 4. Réaliser une B.D.

Mise en bande dessinée d'une histoire de résolution aboutie ou non de problème : type d'exercice à privilégier à l'école primaire et au premier degré de l'enseignement secondaire.

Exercice 5. Réaliser un montage photo ou vidéo

Certaines options dans le secondaire pourraient opter pour ce type d'outil, sans exclure le cours de français qui, à certaines années du cursus scolaire, doit en privilégier l'apprentissage. De même, l'analyse de film et/ou feuilletons et/ou dramatiques et fictions et/ou émissions de télé-réalité avec pour fil conducteur de repérer le cheminement de la résolution de problème(s) tel que présenté par le scénario⁶³.

⁶³ Par exemple, une résolution d'énigme à la Columbo ou toute autre fiction policière.

Exercice 6. Dire tout haut ou écrire⁶⁴... pour se représenter la difficulté

Qu'il s'agisse de difficultés liées aux disciplines ou de situations tirées de la vie quotidienne, proposer aux personnes en formation d'énoncer le problème rencontré ainsi que la démarche de résolution envisagée afin de pouvoir repérer – à la simple écoute - les erreurs du cheminement mental pouvant conduire à sa non-résolution.

Exemples :

- faire dire à l'élève avec ses mots la nature du problème de mathématiques ainsi que les étapes du calcul pour sa réalisation peut fortement participer au repérage des blocages mentaux ou à la non-compréhension du cheminement cognitif et permettre ainsi au formateur de mettre l'accent sur une aide FORMATIVE face aux erreurs répétées ;
- faire écrire, toujours dans le cadre du cours de mathématiques, –à l'élève visuel et d'« orientation mentale plus littéraire »- les signes et les étapes pour faire face aux multiples difficultés qui se présentent (blocage, manque de connaissances...) ;
- raconter une argumentation pour la soumettre à des tiers ;
- raconter un premier déplacement au Centre Ville à son voisin, habitué à s'y rendre pour raisons professionnelles.

Exercice 7. Apprendre à tirer profit de ses difficultés..

Repérer ce qui pose problème et difficulté dans les situations suivantes afin de voir si les attributs trouvés à l'étape 5 sont confirmés partiellement ou totalement :

- se rendre pour la première fois à l'étranger
- prendre une décision de fin de vie pour ses parents
- choix d'une école, d'une filière optionnelle
- un rendez-vous d'embauche... manqué
- l'organisation d'une fête de quartier
- la chute de son voisin de quatre-vingts ans qui vit seul et se suffit à peine pour satisfaire ses besoins primaires.

Exercice 8. Etablir une liste de mots et verbes qui participent à la compétence, les définir sous forme d'un glossaire à rappeler par le formateur lors de l'examen de situations problématique

Par exemple, analyser, comparer, décrire, énumérer, disséquer, se mettre à distance de ses émotions...

Exercice 9. Multiplier les modes de résolution d'un problème

- Exemple dans un problème de mobilité : multiplier les moyens de déplacements.

⁶⁴ En référence au modèle de la gestion mentale qui propose de multiplier les outils de représentation: dans le champ visuel, dans le champ auditif...

- Exemple dans un problème de santé : apprendre à dresser un inventaire de questions à poser au spécialiste ou se renseigner auprès de plusieurs hôpitaux ou...
- Exemple en mathématiques : proposer deux modes de résolution d'un problème.
- Exemple en éducation physique : chercher ensemble les forces de l'équipe adverse et identifier des moyens pour emporter la victoire.
- Exemple dans l'entreprise de linge : créer de nouveaux bacs de rangement pour ne plus égarer le linge traité, par le biais de repères de couleur suivant l'état d'avancement du travail.

Exercice 10. Envisager des scénarii possibles

Deux groupes de travail analysent une situation-problème selon deux scénarii : une organisation de fête réussie pour le premier – échouée pour le second avec recherche des attributs et indicateurs rencontrés ou non dans les deux cas.

Exercice 11. Des rêves et des cauchemars

Face à cette difficulté, ce serait un rêve si ...
ce serait un cauchemar si⁶⁵...

Exemples :

- face à la perte du linge dans l'entreprise de formation, ce serait un rêve ou cauchemar si...
- devant une difficulté de mobilité, ce serait un rêve ou un cauchemar si...
- devant une interrogation en histoire, face au défi de l'étude de la matière, ce serait....

Un des avantages de ce type d'exercices est de faire prendre conscience à la personne formée de l'importance de la mise en projet qu'induit la compétence ; en effet, des attendus divers et positifs de la résolution du problème naît l'articulation des étapes de cette résolution et souvent le choix des moyens et méthodes nécessaires.

Exercice 12. Recours au jeu de rôles

Bien que la pratique en soit peu répandue dans certains milieux, dont le milieu scolaire, le jeu de rôles ainsi que la mise en équipe (aspect collectif de la compétence) pour trouver une ou plusieurs solutions présentent les qualités de l'efficacité, de l'originalité et de l'efficience dans la résolution des problèmes.

Exemples :

- Jouer la prise en compte des points de vue divergents entre le préfet, le titulaire et le délégué de la classe à propos de la mise sur pied d'une excursion scolaire.
- Jeu de rôles entre un notaire et un jeune couple désireux de construire pour poser le problème de l'acquisition d'un terrain dans un cadre budgétaire restreint.

⁶⁵ Voir la compétence « Articuler la raison et le cœur » qui propose, entre autres, de faire le tour des rêves et des cauchemars à propos de situations précises.

- Mise en équipe des travailleuses de l'entreprise pour «codifier» le parcours du linge dès son entrée dans l'entreprise afin de stopper la perte du linge constatée depuis plusieurs mois.
- Afin de faire face à un manque de matériel par exemple, une équipe de recherche en biologie rédige une argumentation pour obtenir des fonds.
- Face à la non-compréhension d'un chapitre en géographie par exemple, des élèves rédigent une lettre de demande d'explications supplémentaires à un professeur.
- Face aux changements de comportement et attitude des jeunes, des délégués d'école rédigent un nouveau R.O.I.

Exercice 13. Création d'outils pour faciliter la vie (pour public jeune)

- En famille, construire un outil mnémotechnique pour rappeler le partage des tâches domestiques entre tous les membres pour une répartition équitable ;
- En famille, établir un planning des activités familiales communes et individuelles afin d'éviter les oublis et de coordonner les déplacements ;
- Dresser un listing (le plus complet possible) des outils publics et privés susceptibles d'aider les personnes face à diverses difficultés de... mobilité, santé, scolarité... comme l'endroit ou le moyen de se procurer un bottin, un guide de chemins de fer, une carte de la ville ou de son patelin, la liste des principaux numéros de téléphone (soins, feu, police), une carte de G.S.M., les coordonnées du Forem, d'une banque...

Exercice 14. Réflexion sur les conséquences de...

De façon purement mentale ou avec l'aide de personnes-ressources, dresser les conséquences possibles et probables d'une série de difficultés afin d'anticiper des démarches successives pour y faire face.

QUELLES CONSEQUENCES PREVOIR POUR MOI - LES AUTRES SI...

- je rate mon premier rendez-vous d'embauche
- je me trompe de route en me rendant à une convocation officielle
- je m'absente de mon boulot
- je rate une interrogation formative, certificative
- je perds ma carte SIS
- je suis en négatif sur mon compte bancaire
- je ne peux expliquer mon problème de logement parce que je ne maîtrise pas un minimum de mots de la langue française
- je perds du linge après son entretien
- je dois organiser les 60 ans de mon mari
- je dois choisir un endroit de camp
- je me fâche avec mon prof
- je quitte mon petit ami
- je ne viens pas à l'entraînement de foot
- etc.

Chapitre IX. Faire preuve d'esprit critique ou ne pas se laisser rouler

Pourquoi enseigner cette compétence

Dans une société de l'information et de la communication, dans un contexte de consommation, de tentations et de plaisirs immédiats, il est essentiel de pouvoir prendre du recul. Certaines personnes ont une image positive d'elles-mêmes qui les conduit à penser et à agir avec liberté et confiance. Elles sont prêtes et aptes à se décentrer et à porter un regard critique sur elles-mêmes et sur le monde qui les entoure. D'autres, au contraire, marquées par leur contexte socioculturel, se laissent embarquer, sans liberté de pensée et d'action, dans le flux de la vie. Ces dernières ne prennent pas de recul et ont tendance à être crédules ou fatalistes.

Nous pensons qu'il est essentiel d'enseigner cette compétence à l'école pour que les jeunes, quel que soit leur contexte socioculturel, puissent faire preuve d'esprit critique tant dans leurs prises d'informations que dans leurs relations interpersonnelles. De plus, il importe que le jeune prenne conscience que l'esprit critique appris dans une discipline a une utilité ailleurs.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Quand on s'informe pour choisir une formation à la sortie de ses études secondaires.
Dans un comité de quartier, face à une décision des responsables communaux qui nous concerne.
Lors de débats télévisés, radio.
Lors d'un achat.
Lors de la lecture d'une revue à sensation, d'un roman à l'eau de rose ou d'une bande dessinée violente.
En regardant les publicités.
Quand on prend connaissance des programmes électoraux.
Quand on lit son horoscope.
Quand on suit un reality-show.
Au cours de français, quand on décode un texte argumentatif.
En sciences, quand on analyse un graphique de consommation d'énergie.
Lors d'un conflit, en général.
Quand on reçoit un ordre ou une injonction.
Face aux doctrines véhiculées par notre société.
Face au sens de notre liberté et de celle des autres.
Etc.

1. Présentation de la compétence

Nous présentons ici une (et seulement une parmi d'autres possibles) façon de conceptualiser la compétence «faire preuve d'esprit critique » ou «ne pas se faire rouler ». Celle-ci a un intérêt particulier dans la lutte contre les inégalités. En effet, dans des milieux privilégiés, certaines personnes ont d'elles-mêmes une image positive qui les conduit à se penser libres et sûres d'elles-mêmes. Elles sont prêtes et aptes à se décentrer et à porter un regard critique sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. D'autres, au contraire, sont marquées par la vie et leur condition sociale au point qu'elles ne se pensent guère capables de jouir d'une certaine liberté de pensée et d'action. Ces dernières ont tendance à être crédules ou fatalistes et à se faire avoir par le premier venu. Ainsi, un certain nombre d'élèves ne s'en laissent pas facilement conter alors que d'autres ont tendance à prendre tout pour de l'argent comptant. Enseigner cette compétence aux jeunes, pour qu'ils développent son usage, y compris dans la vie quotidienne, indique bien la dimension sociopolitique de ce genre de choix éducatifs.

Le texte qui suit est un module destiné aux enseignants pour les aider à modéliser la compétence «faire preuve d'esprit critique ». Selon le contexte, les enseignants consacreront environ deux demi-journées de formation à ce travail de conceptualisation : la première demi-journée pour arriver à une définition plus affinée et la deuxième demi-journée pour tester la définition et la transférer dans des situations disciplinaires et quotidiennes. Les modules destinés aux élèves, calqués sur ce même modèle, seront adaptés au type de public : on n'enseigne pas une compétence de la même façon dans l'enseignement général ou dans l'enseignement professionnel ni à des élèves du premier degré comme à ceux du troisième degré.

Les principes directeurs de la démarche sont les suivants :

- une compétence s'exerçant en situation, nous travaillons toujours en racontant ce que l'on fait dans des cas particuliers ; c'est ce qui a donné le nom à la démarche : la méthode des mini-récits ;
- on remplace progressivement une représentation spontanée par une représentation plus élaborée ;
- nous partons de l'hypothèse que l'on ne peut enseigner une compétence que si l'on dispose d'une modélisation de cette compétence ; c'est cette modélisation que l'on construit peu à peu et que l'on teste ;
- on vise, pour les élèves, l'apprentissage au transfert de la compétence dans diverses situations, tant au plan scolaire que de la vie quotidienne ; c'est la raison pour laquelle la démarche met l'accent sur l'explicitation de ce que l'on fait et sur l'identification de situations où il y a un sens à mobiliser la compétence en question.

2. Conceptualisation

Lors de séquences destinées aux élèves, la méthode utilisée demande que ceux-ci soient partie prenante à chaque moment de la démarche. Le professeur adoptera une attitude d'écoute et de guide en leur montrant, judicieusement, certains chemins déjà balisés que les jeunes négligeraient autrement.

Nous développerons le modèle selon les étapes suivantes transférables à des 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"> 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives. 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence. 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"). 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées. 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). 6. Tester la pertinence de la définition. 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. 9. Développer une métacognition. 10. Évaluer de manière certificative.
---	---

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 - par exemple par l'expression de rêves et de cauchemars - de cette dimension permet donc, en particulier dans un contexte scolaire où c'est rarement le cas, de gérer ses émotions.

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

Avez-vous, dans votre vie, le souvenir d'avoir exercé cette compétence OU avez-vous en mémoire des occasions où vous vous êtes dit : « zut, je me suis fait rouler ? » Trouvez une situation que vous avez vécue et au cours de laquelle vous trouvez que vous avez fait preuve d'esprit critique et où cela vous a été utile (expérience positive) et dites pourquoi (faites un mini-récit) ; ou au contraire, une situation où vous avez manqué d'esprit critique et que cela vous en a coûté (expérience frustrée) et dites pourquoi (faites un mini-récit).

Cette étape peut se travailler en petit groupe en veillant à réserver un temps d'échange en grand groupe par la suite.

Voici quelques exemples de situations qui peuvent être évoquées :

- Je me suis rendue dans un magasin pour acheter une radio. J'avais prévu un budget mais je me suis laissée baratiner par le vendeur, je suis sortie avec une radio trop sophistiquée pour moi et qui m'a coûté la peau des fesses.
- J'ai cru un copain quand il m'a dit que je pouvais fumer en cachette dans les toilettes de l'école. Je me suis fait prendre et on m'a collé deux heures de retenue. Ils ont tous ri de moi.

- Je me suis fait percer le nombril. J'avais pris tous mes renseignements auprès de mes copines et dans différentes bijouteries. Après avoir comparé les prix et les conditions d'hygiène, je me suis décidée. Je suis contente de mes démarches.
- Un copain m'a dit que je pouvais me procurer une nouvelle batterie de GSM à bon marché chez untel. En me renseignant, j'ai appris que c'était du trafic de matériel volé.
- Un copain m'a dit qu'il réussissait toujours ses interros de math sans étudier, j'ai fait comme il a dit et je me suis fait péter. J'aurais mieux fait de me demander avant si c'était vrai.
- ...

Une fois ces sensations ravivées, on produit une première représentation de cette compétence, en fonction des expériences de terrain.

Étape 2. Essayer une première représentation spontanée de la compétence

En grand groupe, évoquer une première représentation : A partir des situations évoquées, ce serait quoi pour vous « faire preuve d'esprit critique » ?

Lors de séquences destinées aux élèves, il arrive que cette première étape de conceptualisation soit un peu difficile car on quitte les situations concrètes et les jeunes sont parfois peu outillés en expériences sociales, culturelles et langagières. On peut alors les aider en leur insufflant quelques idées, en leur demandant de raconter un peu plus à propos des situations de la première étape ou encore en leur demandant comment ils auraient pu ne pas se faire rouler dans les situations évoquées. Par exemple, qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour ne pas se laisser tenter par une radio contenant trop de fonctions techniques qui augmentent inutilement le prix ? etc.

En première représentation, « faire preuve d'esprit critique », ce serait, par exemple :

- En positif : s'arrêter pour réfléchir, prendre distance.
- En négatif : ne pas se laisser rouler.
- Ne pas se laisser guider par les circonstances ou les gens.
- Peser le pour et le contre.
- Se donner le temps de réfléchir.
- S'informer.
- ...

Cette première représentation est importante car elle donne la parole aux partenaires de la démarche et c'est à partir d'elle qu'on va construire une représentation plus élaborée.

Pour donner du sens à l'apprentissage de la compétence « faire preuve d'esprit critique », il est utile d'identifier des situations où la compétence est utilisée. D'où l'étape suivante.

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

Identifiez un grand nombre de situations dans lesquelles vous trouvez qu'on utilise la compétence « faire preuve d'esprit critique ». Pour chaque situation, faites un « mini-récit » : trouver un exemple est une manière de donner un mini-récit qui éclaire la compétence et lui donne du sens...

Lors de séquences destinées aux élèves, cela donne du sens de montrer que le concept général est sans cesse utilisé dans des cas particuliers et qu'il est intéressant d'utiliser cette compétence dans toutes sortes de situations différentes y compris scolaires ou quotidiennes.

Pour aider les élèves à multiplier les situations, l'enseignant peut évoquer des champs d'application. Par exemple, quand fait-on preuve d'esprit critique dans le domaine du sport ? Quand fait-on preuve d'esprit critique dans le domaine de la lecture ou celui de la télévision ? Quand fait-on preuve d'esprit critique dans le domaine des achats ? Etc.

Voici des situations de la **vie quotidienne** où la compétence faire preuve d'esprit critique est en jeu, de manière individuelle, pour l'une ou l'autre raison :

- Quand on achète un GSM, ce serait, par exemple, s'informer des prix, des services, des offres et savoir ce dont on a besoin.
- Quand on regarde une émission de télévision, ce serait, par exemple, prendre conscience qu'on peut faire croire tout et n'importe quoi, notamment, en truquant les images.
- Quand on lit une revue à sensation, ce serait, par exemple, dénoncer les auteurs des articles qui ont intérêt à vendre le plus possible de revues.
- Lors d'élections, ce serait, par exemple, se renseigner sur les programmes des partis et se faire une opinion personnelle.
- Quand on fait ses courses, ce serait, par exemple, d'abord faire une liste de ce qui manque à la maison.
- Quand on lit une revue pour jeunes, ce serait, par exemple, prendre conscience qu'on pousse parfois à consommer.
- Quand je vais au cinéma, ce serait, par exemple, choisir un film qui me convient.
- Quand je regarde la publicité, ce serait, par exemple, prendre conscience que tout ce qu'ils cherchent, c'est à me faire acheter leur produit.
- Quand je dois trouver l'origine d'une panne de mon discman, ce serait, par exemple, prendre le temps de réfléchir aux différentes possibilités (fils endommagés, piles usées...).
- Quand on choisit des fruits au marché, ce serait, par exemple, ne pas se laisser abuser par des fruits trop luisants.
- Quand on suit un fait d'actualité, ce serait, par exemple, garder en mémoire les points de vue des protagonistes.
- Quand on regarde un film, ce serait, par exemple, être attentif aux procédés cinématographiques utilisés.
- Quand on écoute les histoires des copains, ce serait, par exemple, faire la différence entre une anecdote rocambolesque et le récit d'un fait qui pourrait faire l'objet d'une certaine généralisation.

- Quand on consulte un chiromancien, ce serait, par exemple, prendre conscience que le chiromancien nous dira probablement ce qu'on a envie d'entendre parce qu'il a des techniques de communication.
- Quand je regarde un reality-show, ce serait, par exemple, prendre conscience que je suis l'objet de manipulations mais que j'ai quand même envie de regarder.
- Quand je fais un choix d'études, ce serait, par exemple, prendre conscience de mes goûts, de mes compétences, des enjeux liés à un choix, parce que je dois m'informer sur les filières et les débouchés, etc.

Voici des situations **disciplinaires** où la compétence faire preuve d'esprit critique est en jeu pour l'une ou l'autre raison :

- Quand on analyse un texte en français, ce serait, par exemple, y déceler un message caché.
- Quand on lit un texte scientifique, ce serait, par exemple, y déceler une idéologie sous-jacente.
- Quand on observe une expérience scientifique, ce serait, par exemple, ne pas s'en tenir à ce qu'on voit extérieurement.
- En physique et en mathématiques, ce serait, par exemple, montrer que les lois utilisent le temps et l'espace comme des données absolues alors que ce sont des postulats.
- En géographie, quand on lit un graphique de croissance démographique, ce serait, par exemple, l'interpréter.
- En mathématiques, visualiser une forme géométrique tridimensionnelle à partir de sa représentation bidimensionnelle, ce serait, par exemple, utiliser les consignes du dessin en perspective pour représenter ce qui est caché.
- En langues modernes, quand on replace une expression idiomatique dans son contexte d'origine, ce serait, par exemple, prendre conscience qu'une même expression peut signifier des choses différentes dans des régions différentes.
- Quand on lit un article de vulgarisation scientifique, ce serait, par exemple, identifier des mots de vocabulaire utilisés abusivement, vérifier des données chiffrées ou s'interroger sur la crédibilité de l'auteur.
- Quand on écoute un discours politique, ce serait, par exemple, décoder le message à la lumière des procédés de communication et identifier les intérêts de l'orateur.
- Etc.

Les situations évoquées ci-dessus sont toutes plus ou moins marquées par un aspect **affectif**. Prendre conscience de cette dimension, c'est faire le constat qu'elle colore toute notre vie et qu'on peut composer avec elle. Voici des situations où cette dimension est particulièrement présente :

- Quand on prend conscience que la motivation de chercheurs scientifiques prend sa source dans des convictions intimes (philosophiques, religieuses, sociales...).
- Quand je regarde un spectacle de danse, je ne ressens pas l'utilité de faire preuve d'esprit critique, je préfère me laisser aller à mes impressions premières (couleurs, musique...).
- Quand je fais un achat coup de folie par ce que je meurs d'envie d'acheter cette robe à la mode même si je sais que la couleur ne me va pas.
- Quand j'amasse des articles de bricolage alors qu'ils ne me servent pas.
- Quand un/une adolescent(e) lit un roman à l'eau de rose, il /elle a envie de s'identifier au héros/héroïne.
- Etc.

D'autres situations encore concernent une **collectivité**. Sachant que « plusieurs têtes pensent mieux qu'une seule » et que « le tout n'est jamais égal à la somme des parties » nous voulons mettre en relief l'apport du collectif (du groupe-classe) à la compétence Esprit Critique.

Dans ce sens-ci et concernant le domaine disciplinaire, on peut donner comme exemples :

- Au cours d'histoire, l'analyse et la compréhension d'un récit historique passe par le partage des différents vécus et héritages socioculturels des élèves.
- Au cours de religion, chaque élève peut apporter différentes interprétations des mots et des textes relatifs aux grandes religions. Leur mise en commun permet une compréhension plus humaine et plus adéquate aux objectifs du cours.
- Au cours de français, dans l'interprétation d'un poème, d'un texte, voire même de l'évolution de l'orthographe, faire passer par le crible du groupe-classe les intentions sous-jacentes.
- Au cours de mathématique, la résolution d'un problème peut passer par la mise en commun des différentes « perceptions/interprétations » des élèves, de leur analyse critique. On peut ainsi débloquent le sens de ce que l'on cherche à résoudre.
- Au cours de gym, le groupe-classe peut essayer de trouver, via une discussion et une analyse argumentées les meilleures stratégies d'attaque et/ou de défense en vue de gagner un match.
- Etc.

Concernant le domaine de la vie quotidienne : qu'il s'agisse de faire des achats, du choix d'un cadeau, de la prise d'une décision, du choix d'un programme de télévision, d'une sortie entre copains, etc., il est toujours judicieux de faire appel à l'avis critique des autres. Ainsi, par exemple :

- Faire ses courses à plusieurs permet d'échanger ses points de vue en direct, de ne pas oublier un élément important lors de l'achat. Par exemple, l'équipe du service d'achats d'une entreprise présente une compétence de groupe qui est plus grande que la somme des compétences individuelles. Ou encore l'achat d'un cadeau : un groupe d'amis est plus compétent pour faire un choix judicieux.
- Pour une sortie au cinéma entre amis, on rassemble les informations de chacun ce qui constitue une base de discussion pour une décision commune.
- Un conseil d'administration est souvent constitué de compétences individuelles variées mais c'est ensemble que les décisions sont prises en intégrant les différents points de vue.
- Etc.

Pour terminer cette étape, identifions des **familles de situations** qui nous paraissent intéressantes à dégager en vue d'approcher des caractéristiques de la compétence. Pour la compétence « faire preuve d'esprit critique » :

- Il y a des situations où on achète un produit.
- Il y a des situations où on prend connaissance d'une information.
- Il y a des situations où il faut peser le pour et le contre.
- Il y a des situations où le facteur temps peut intervenir : face à un événement, même dans l'urgence, on peut se donner un temps d'arrêt et réfléchir.
- Il y a des situations où faire preuve d'esprit critique va à l'encontre de ses envies.
- Il y a des situations où la décision de faire preuve d'esprit critique est sans utilité.
- Il y a des situations de formation où il ne faut pas adopter de nouvelles perspectives sans discernement.

– ...

Ce listage permet de choisir une situation qu'on va approfondir pour affiner la représentation spontanée de la compétence.

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

Choisissez une situation qui vous inspire et que vous allez mettre en récit point par point afin d'affiner la représentation spontanée que vous aviez de la compétence.

Dans le cas de la compétence traitée, le groupe a fait un récit de la situation où l'on fait ses courses alimentaires. On s'est donc posé la question de savoir ce que signifie faire preuve ou ne pas faire preuve d'esprit critique en faisant ses courses. Et on explicite, en termes généraux, en quoi telle ou telle pratique rejoint l'esprit critique.

- Etablir une liste avant de faire ses courses, c'est effectuer ses achats sans se laisser conduire par son désir, il s'agit de se donner des **repères/limites**, par exemple, budgétaires.
- Prendre connaissance des prix et des réclames éventuelles avant de faire ses courses, c'est bien **s'informer**.
- Prévoir de faire ses courses dans tel magasin plutôt que tel autre car on y trouve des produits alternatifs, par exemple, c'est avoir **pesé le pour et le contre**.
- Prendre conscience qu'acheter un stylobille ou acheter une voiture ne fait pas intervenir les mêmes enjeux, en particulier financiers, c'est conceptualiser la notion d'**enjeu**. Ici, à propos de l'esprit critique, c'est se demander si le travail de réflexion critique vaut la peine. De même, lorsque, dans un magasin, l'on se rend compte que le choix concernant tel ou tel produit est trop restreint, cela vaut-il la peine, compte tenu du coût, de la dépense d'énergie, etc. de courir ailleurs pour disposer d'un choix plus grand ?
- Prendre conscience du temps dont on dispose et de l'urgence d'un achat éventuel, tenir compte de ses besoins, gérer le stock des produits disponibles à la maison, c'est tenir compte des **contraintes**, présentes ou à venir.
- Détailler les conditions d'une réclame (respect d'un délai, obligation d'acheter une autre chose, vérification de la qualité du produit...), c'est aller chercher **ce qui est caché**, c'est ne pas se fier aux apparences. C'est aussi se rendre compte qu'il peut y avoir différents niveaux de signification dans une représentation, par exemple, celui du vendeur, celui de l'acheteur, celui du fabricant, etc.
- Effectuer ses achats de fruits et légumes chez l'épicier du coin parce que les produits sont plus frais que dans la grande surface voisine même si c'est un peu plus cher (ou l'inverse !), c'est peser le pour et le contre, c'est étaler **différents scénarios** possibles.
- Comparer les prix dans le rayon et à la caisse, c'est **tester** l'exactitude d'une donnée.
- Goûter un produit en démonstration, c'est **expérimenter** et **juger** par soi-même.
- Lire une étiquette et faire la différence entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas, en fonction de ses besoins, c'est **distinguer l'essentiel de l'accessoire** en fonction d'un projet particulier.

- Décider si cela vaut la peine de postposer tel achat, ou de l'effectuer ailleurs, pour gagner, par exemple, quelques euros, c'est savoir quel **degré de précision** est de mise dans tel contexte.
- Se permettre un achat «coup de cœur », c'est reconnaître qu'on ne peut jamais avoir déployé tous les attributs importants et être au clair avec ses **priorités**.
- Savoir que tel produit, acheté au préalable, est « meilleur » que tel autre pour soi, c'est **garder en mémoire** des situations intéressantes du passé.
- Prévoir les manques ou les besoins éventuels, c'est **anticiper**, y compris d'éventuels imprévus.
- Prendre conscience que tel achat aura telle conséquence, c'est être conscient des **conséquences** liées à un choix.
- ...

Il ressort de cette liste que faire preuve d'esprit critique ce serait d'abord **bien s'informer en fonction d'un projet**. En effet, dans notre exemple, il est important de s'informer sur les prix, sur les réclames et les promotions ainsi que le budget dont on dispose, etc. D'une manière plus générale, faire preuve d'esprit critique implique que l'on prenne en compte la validité d'une information en fonction du projet que l'on poursuit. Par exemple, lors de la lecture d'un article scientifique, vérifier la plausibilité de données chiffrées, ce serait faire preuve d'esprit critique.

Ensuite, il est utile de **se donner des repères dans le temps et dans l'espace**. Dans notre exemple, ce serait, par exemple, anticiper, moyennant une liste, les articles dont on a besoin, envisager l'économie de temps/trajet par le choix judicieux d'un seul endroit où aller, etc. D'une manière plus générale, faire preuve d'esprit critique, c'est tenir compte de données du passé, de scénarios pour le futur, de ce qui se passe ailleurs. Par exemple, lors de l'achat d'une nouvelle radio, il est utile de prendre conscience qu'une radio très puissante risque, plus tard, de déranger les voisins ou... le sommeil des parents. Ou encore, lors de l'acquisition d'une maison, ce serait tenir compte d'un agrandissement éventuel de la famille.

Il est également opportun de décoder ses propres **intérêts** et ses propres **rêves et cauchemars** comme ceux des autres. Dans notre exemple, il peut être éclairant de se rendre compte que, si on rêve d'un repas somptueux – fois gras, homard, côtes d'agneau ...-, finalement, ce dont on rêve, c'est peut-être d'un repas convivial et en famille ; dans ce cas, une belle table et un appétissant poulet rôti pourraient éventuellement faire l'affaire... mais peut-être pas. D'autres peuvent cauchemarder à l'idée d'un repas trop long et trop copieux. Dans ce cas, il suffit peut-être de proposer une promenade entre deux plats mais peut-être pas... Il est aussi utile de décoder nos intérêts ainsi que ceux des autres. A-t-on besoin de ce produit ou est-ce plutôt une envie ? Y a-t-il d'autres produits à proposer et d'autres manières d'envisager un bon repas ? etc. D'une manière plus générale, faire preuve d'esprit critique, c'est tenir compte d'intérêts divers. Par exemple, lors d'un débat politique, il est intéressant de décoder les techniques de communication utilisées par les participants pour faire passer un programme politique. Il se peut aussi que l'on décide, en toute connaissance de cause, que l'on n'a pas envie ou que l'on ne trouve pas utile de faire preuve d'esprit critique. Ce serait par exemple le cas si je décide, contre raison, de m'offrir ce luxueux livre dont je rêve depuis si longtemps.

Enfin, il faut pouvoir juger, envisager différentes dimensions d'une situation, **peser le pour et le contre**. Dans notre exemple, on doit pouvoir mettre dans la balance les éléments qui nous permettent d'offrir un repas qui ne va pas nous ruiner et ceux qui vont à l'encontre

de notre projet en vue d'opérer un choix éclairé. D'une manière plus générale, il est utile de se donner des critères pour juger d'une situation. Par exemple, pour décider du parti auquel donner sa voix lors d'élections, il faut mettre dans la balance les arguments pour et contre les différents partis politiques.

On arrive ainsi à proposer quatre attributs pour évaluer la présence de la compétence. C'est ainsi que nous prenons le risque de définir la compétence « faire preuve d'esprit critique ».

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

On établit un tableau récapitulatif réunissant les attributs/caractéristiques par lesquels on prend le risque de définir la compétence. On identifie, par la même occasion, des événements/indicateurs pour repérer la présence des attributs dans différentes situations.

Tous comptes faits, pour nous, il s'agit de :

<p>Attribut 1 : Bien s'informer en fonction de son projet</p>	<p>Indicateurs (positifs et négatifs)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pour un achat, s'informer à propos des prix en fonction de mes besoins, de mes envies / foncer dans le premier magasin qui se présente. -Lors de la lecture d'un article sur les économies d'énergie, déterminer l'origine, la pertinence, la qualité de l'article / penser qu'il n'est pas nécessaire de vérifier les chiffres évoqués dans l'article. -Lors d'une expérience scientifique, tester la validité de résultats expérimentaux / ne pas envisager la plausibilité de résultats expérimentaux obtenus. -Pour se faire un piercing, comparer des informations sur l'hygiène, sur les prix, sur les conditions après piercing, etc. dans les différents établissements qui le pratiquent / ne comparer que les prix. -Lors d'un témoignage sur le nombre de personnes présentes lors d'une manifestation, comparer l'information recueillie avec une représentation personnelle raisonnable / ne pas se demander si l'information est plausible en se représentant la situation traitée. -Savoir qu'un achat raisonnable pour l'un ne le sera pas nécessairement pour un autre / prendre un modèle comme une vérité absolue valable pour tous et tout le temps. -Etc.
<p>Attribut 2 : Se donner des repères et des scénarios dans l'espace et dans le temps</p>	<p>Indicateurs (positifs et négatifs) :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se projeter dans l'avenir et envisager des conséquences possibles d'une décision / ne pas se poser de questions sur les suites éventuelles d'une décision. -Imaginer différents scénarios à une situation particulière / penser l'avenir selon un seul point de vue. -Pour faire ses courses, établir une liste de ses besoins pour la semaine par exemple / entamer ses courses sans savoir ce qu'il reste dans ses

	<p>armoires.</p> <p>-En établissant un programme d'activités pour un congé, tenir compte des contraintes liées aux participants par exemple / imaginer des activités sans tenir compte de l'âge des participants.</p> <p>-Etc.</p>
<p>Attribut 3 : Prendre distance par rapport à des intérêts divers</p>	<p>Indicateurs (positifs et négatifs) :</p> <p>-Lors d'un achat, prendre conscience qu'un vendeur a intérêt à vendre / croire que le vendeur ne cherche que le bien du client.</p> <p>-Lors d'un débat politique télévisé, analyser les intérêts des participants / croire que les participants à un débat politique sont désintéressés.</p> <p>-Lors de la lecture d'une revue spécialisée, identifier les destinataires et le projet de la revue / croire que les journalistes écrivent pour tout le monde et sans objectif particulier.</p> <p>-Montrer ce qui se cache derrière une information ou une procédure / croire que les informations ou les procédures sont innocentes ou neutres.</p> <p>-Raconter un événement que l'on a vécu en mettant en évidence son point de vue / croire qu'on peut raconter un fait comme si on était extérieur.</p> <p>-Identifier son désir / se laisser guider par ses passions.</p> <p>-Lorsqu'on écoute un ami raconter une histoire, faire la différence entre une anecdote et une conceptualisation / prendre un exemple ou une image pour une preuve.</p> <p>-Faire la différence entre une généralisation abusive et une généralisation à bon escient / croire qu'une hirondelle fait le printemps.</p> <p>-Dans une situation donnée, savoir quand on peut faire confiance et quand on doit être sceptique / être trop crédule.</p> <p>-Etc.</p>
<p>Attribut 4 : Peser le pour et le contre</p>	<p>Indicateurs (positifs et négatifs) :</p> <p>-Lors d'un achat, se donner des critères pour établir le pour et le contre / faire l'acquisition d'un objet sans savoir pourquoi il peut convenir.</p> <p>-Lors d'élections, se faire une opinion personnelle sur base de différents éléments / octroyer sa voix à un parti sans avoir bien réfléchi.</p> <p>-Lors du choix d'une activité de groupe, préciser les enjeux des différentes propositions / négliger un enjeu, par exemple de solidarité, dans le choix d'une activité de groupe.</p> <p>-Lors d'une décision de famille, identifier les valeurs en jeu / négliger une valeur traditionnelle familiale.</p> <p>-Quand je fais un choix d'études, peser le pour et le contre / ne tenir compte que de l'aspect déplacement dans le choix d'études.</p> <p>-Analyser les différentes dimensions d'une situation / envisager une situation selon un seul point de vue.</p> <p>-Etc.</p>

Étape 6. Tester la pertinence de la définition

On a procédé à la construction d'une représentation de l'esprit critique par quatre attributs. Il faut maintenant tester cette conceptualisation. Et pour tester la modélisation construite, on peut procéder à deux types de tests⁶⁶ :

Tests pratiques :

1. Voir, concrètement et sur le terrain, si le modèle permet le repérage du mauvais et du bon usage de la compétence : la modélisation construite tient-elle la route quand on la pratique⁶⁷ ?
2. La proposer à la critique de gens de terrain (par exemple : pour les achats, une ménagère ou un commerçant ; pour la critique historique, un archéologue)⁶⁸.
3. La transférer dans d'autres situations.

Par exemple, la modélisation construite est-elle pertinente pour une lecture critique d'une revue à sensation ? Chaque attribut de la grille est transféré à cette nouvelle situation :

- prise en compte de la validité d'une information :
 - Savoir préciser le projet de diffusion de la revue : quelle est la tendance ? quelle est l'orientation des acteurs et des éditeurs ? quel est le poids des images ? quelles sont les valeurs véhiculées ?
 - Savoir confronter l'information développée dans la revue à d'autres sources, à la réalité du terrain
 - ...
- clarification des repères :
 - savoir préciser des enjeux financiers et sociaux, par exemple, liés à la diffusion de ce genre de revues
 - savoir expliciter les conséquences de la lecture de ce genre de revue : quel type de lecteur cela produit-il ? quelle influence pour la société ? quelle suite sera réservée à tel ou tel sujet d'actualité traité avec sensationnalisme ?
 - savoir détecter d'éventuelles contradictions dans les articles
 - ...
- mise à distance par rapport à des intérêts divers :
 - savoir expliciter : « Cette revue, de quoi s'agit-il ? »
 - savoir identifier le public visé ; l'information est développée pour satisfaire ce type de public et, de préférence, maintenir l'audience
 - savoir identifier le désir que l'on a de lire ce genre de revue
 - savoir expliquer les différentes visions décrites dans la revue
 - savoir faire la différence entre une anecdote mise en exergue dans un des articles et une généralisation abusive à partir de cette anecdote

⁶⁶ Nous distinguons ici les tests de terrain – pratiques - qui reviennent à faire des expériences et auxquels on pense spontanément quand on parle de tests, et les tests théoriques qui consistent à voir si, en théorie, ce qu'on avance est crédible. Si, par exemple, quelqu'un prétend qu'il y a un millier de personnes dans son bureau, ou qu'il a inventé une machine qui nous fait communiquer avec Dieu et les anges, je n'ai aucun besoin de faire des expériences et de vérifier sur le terrain pour savoir que ses assertions sont fausses. Une représentation théorique suffit à me convaincre que ce n'est pas crédible.

⁶⁷ Il est intéressant d'insister sur le rôle d'usagers que les élèves peuvent jouer dans ces tests.

⁶⁸ Pour l'apprentissage d'une compétence en milieu scolaire, il convient de confronter les élèves à ce que chaque discipline peut apporter à propos de cette compétence.

- savoir faire la différence, dans les articles, entre une description et un jugement de valeur
- ...
- peser le pour et le contre :
 - savoir identifier des critères pour prendre décision par rapport à l'information développée dans la revue à sensation, en vue d'argumenter face à un public, par exemple
 - savoir expliciter le pour et le contre de ce genre de lecture en vue d'un débat, par exemple, entre jeunes
 - ...

Tests théoriques

1. La confronter à d'autres modélisations existantes (voir, par exemple, dans la littérature ce qui a déjà été écrit sur le sujet ou encore la comparer avec une grille de critique historique).
2. La comparer avec le modèle que les enseignants ont de cette compétence dans leur discipline (par exemple, il est admis qu'avoir de l'esprit critique en mathématiques, c'est... ; de même, faire preuve d'esprit critique en commerce, c'est...).
3. ...

Le modèle construit sera éventuellement enrichi ou modifié à partir de ces tests. Ajoutons que la croyance dans un caractère exhaustif ou absolu d'une modélisation est ainsi battue en brèche. Cependant, le fait de pouvoir transférer une modélisation construite sur la base d'une situation particulière vers une autre situation est un gage de pertinence de la modélisation.

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

Les élèves sont invités à transférer la compétence dans des situations nouvelles. Voici des exemples d'activités.

1. L'enseignant commence par proposer des récits de situations, éventuellement disciplinaires, où la compétence est explicitement sollicitée. Pour la compétence « faire preuve d'esprit critique », on peut lire le récit d'une ménagère qui fait ses courses en tenant compte des attributs identifiés dans la modélisation. Les élèves sont alors invités à retrouver ces attributs et à préciser en quoi la compétence visée, ici l'esprit critique a été sollicité dans ces situations. D'autres exemples concernant l'esprit critique pourraient être le récit d'un client perplexe devant le nouveau service « offert » par une banque ou encore le récit d'un expérimentateur scientifique qui assiste au déroulement d'une expérience en laboratoire, etc.
2. Ensuite, l'enseignant propose des situations nouvelles, éventuellement disciplinaires, où la compétence est moins explicitement sollicitée, et précise aux élèves que le

transfert de la modélisation est possible. Par exemple, pour la compétence «faire preuve d'esprit critique », ce pourrait être visionner une cassette à caractère scientifique ; regarder un film de science-fiction ; lire un article de presse ; découvrir une trace du passé ; retrouver, dans son grenier, une photo jaunie et l'examiner ; analyser un graphique de consommation d'énergie des habitants d'un pays au cours du temps ; décoder sa facture de GSM ; etc.

3. Les élèves sont invités à raconter ce qu'ils font en explicitant des événements de la situation qui éclairent chacun des attributs de la compétence.

Voici encore d'autres exemples à développer avec les élèves :

- Indiquer en quoi les attributs de la compétence «faire preuve d'esprit critique » peuvent concerner les achats hebdomadaires d'une famille dans un grand magasin.
 - Indiquer comment, dans le cours d'histoire, ces attributs se vérifient ou ne se vérifient pas.
 - Raconter une histoire de panne en signalant quand les acteurs font preuve d'esprit critique.
 - L'enseignant raconte une histoire dans laquelle quelqu'un ne teste pas la validité d'une source d'information, ne se met pas à distance, etc. Aux élèves de trouver ces attitudes non critiques.
4. Enfin, l'enseignant propose aux élèves d'élargir les familles de situations en posant la question : « Où, dans ma vie, puis-je changer mes comportements en utilisant la compétence visée, alors que je n'y avais pas pensé jusqu'à maintenant ? ». Une activité intéressante à développer est le jeu de rôles. Il permet aux élèves de tester la pratique de cette compétence tout en gardant distance par rapport à leur propre expérience ou leurs propres difficultés à faire preuve d'esprit critique. Les élèves sont amenés à construire un nouveau champ d'application, à construire des analogies, à mettre en évidence des adaptations, à oser transférer...

Il est intéressant, à ce stade, de faire réfléchir les jeunes sur le chemin parcouru entre la façon avec laquelle ils envisageaient la compétence au début et à la fin du module. Qu'ont-ils à gagner à développer cette compétence et à élargir son champ d'action initial ?

Il faut être conscient que l'utilisation d'une compétence comporte une dimension émotionnelle et culturelle. En effet, si quelqu'un n'utilise pas une compétence, dans une situation donnée, c'est souvent pour une raison légitimée par la culture ou les habitudes du milieu. Par exemple, dans telle famille, on a l'habitude d'élever la voix pour se faire entendre, pourquoi dès lors, prendre le temps de dialoguer dans le calme et de trouver un terrain d'entente ? Pour espérer qu'une compétence dite négligée puisse se pratiquer dans un contexte dans lequel elle n'est pas habituellement d'usage, il faut que l'utilisateur potentiel soit convaincu des avantages qu'il peut retirer de la pratique d'une nouvelle attitude, souvent en se singularisant par rapport aux autres personnes de son milieu.

Enfin, on notera les multiples occasions de former à l'esprit critique, notamment dans les disciplines scolaires.

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

Il y a lieu, à ce stade de la démarche, de procéder à une évaluation, tout en se rappelant qu'il est plus important de former les élèves que de porter un jugement sur leurs compétences. C'est pourquoi, nous insistons sur l'importance de l'évaluation formative⁶⁹ 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.

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 – le groupe –, ce que ce dernier pourrait améliorer dans sa pratique et dans sa conceptualisation de la compétence. Les cheminements effectués par l'élève – 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 les étapes de transfert de la compétence.

Voici quelques critères⁷⁰ à envisager pour donner des informations à l'élève sur son niveau d'apprentissage :

- L'élève peut-il mettre en œuvre la compétence en un lieu nouveau, peut-il utiliser les attributs de la compétence dans une situation nouvelle ? Au contraire, a-t-il tendance à prendre des informations pour de l'argent comptant ? Ou encore, a-t-il tendance à juger d'une situation sans prendre le temps de peser le pour et le contre ?
- L'élève est-il capable de raconter comment il a procédé ? Au contraire, l'élève bredouille-t-il, avance-t-il des éléments sans structure et sans pertinence par rapport à son projet ?
- L'élève est-il capable de discerner et de raconter les limites du transfert ? Au contraire, l'élève pense-t-il que toutes les situations sont toutes les mêmes et qu'il n'y a pas d'ajustement nécessaire.
- L'élève est-il 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-il pas discerner le bon et le mauvais usage de la compétence ?
- L'élève est-il capable d'expliquer la modélisation de la compétence ? Au contraire, l'élève ne peut-il pas expliquer ce que signifie l'un ou l'autre attribut définissant la compétence ?
- L'élève est-il capable de repérer les modèles implicites de la compétence dans des manuels ? Au contraire, l'élève pense-t-il que les manuels scolaires sont neutres et qu'ils disent toujours la vérité ?
- L'élève est-il capable de préciser l'usage de la compétence dans les disciplines ? Au contraire, l'élève ne voit-il pas bien en quoi on peut faire preuve d'esprit critique en mathématiques ou en sciences par exemple ?

⁶⁹ Pour une évaluation formative il est insuffisant de mettre des cotes : une analyse qualitative des « savoir-être » et « savoir-faire », avec l'étudiant (seul ou en groupe), est bien plus efficace. Rappelons encore une fois que pour estimer le degré de maîtrise d'une compétence il nous semble 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.

⁷⁰ A chacun de ces critères, on peut rattacher des indicateurs de comportement (et leur contraire) qui permettent d'observer si l'élève exerce ou non la compétence.

Étape 9. Développer une métacognition

Même si, tout au long de la démarche, l'enseignant reste 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 :

- 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'affectif⁷¹ colore, sans cesse, toute argumentation et donc, forcément, toute prise de décision ;
- faire prendre conscience aux jeunes que la dynamique d'un groupe peut conférer à ce dernier une compétence particulière.

Étape 10. Certifier

En plus de l'évaluation formative, des contraintes de société obligent les enseignants à évaluer de manière certificative au profit de diverses instances sociales. C'est le moment où l'enseignant juge les compétences de l'élève - et non l'élève lui-même - et le sanctionne d'une réussite ou d'un échec. Dans cette perspective, il faut choisir⁷² le poids que l'on donnera aux divers attributs et indicateurs sélectionnés ainsi que la manière dont on construira le bilan des compétences de l'élève. Les programmes préconisant la mise en place de diverses compétences transversales, ce type de bilan peut devenir un outil intéressant pour le conseil de classe, à condition d'être construit, en négociation, par les enseignants des différentes disciplines scolaires.

3. Séquences didactiques

Séquence didactique issue d'une expérience de terrain réalisée par un professeur qui a animé seul son groupe.

Il s'agit d'un public d'adultes inscrits à un cours de français organisé dans un OISP (Organisme d'insertion socioprofessionnelle).

Exercice pour introduire la compétence (durée : 15')

⁷¹ L'affectif individuel (ce que l'on ressent au fond de soi ...) et collectif (valeurs transmises par la société, par exemple)...

⁷² Il faut se résigner au fait que le poids à donner à l'un ou l'autre critère est le résultat d'un projet individuel ou d'équipe et est donc plus arbitraire que raisonnable. Sur ce point, l'évaluation certificative des compétences dites négligées rejoint le problème de la certification de toutes les compétences.

Je leur donne l'horoscope de la veille à lire. Que raconte le texte ? Cela vous est-il arrivé ? Que pensez-vous de l'horoscope ? Vous y croyez ? Pourquoi ? Si oui, ça change votre manière de vivre, d'aborder votre journée ? Allez-vous faire / ne pas faire certaines choses en fonction de votre horoscope ? Si vous ne l'aviez pas lu, cela aurait-il changé le déroulement de votre journée ?

A peine les horoscopes distribués, l'un des élèves dit qu'il ne croit pas à « ces machins là » et qu'il ne veut même pas le lire « car ce sont des conneries ! ». Du coup, ils ont tous pris ce parti là : « non, ils n'y croient pas ; non ça ne change pas leur vie ; non ils ne le lisent pas le matin et oui, c'est n'importe quoi ! » Ce même élève qui le premier s'était exprimé était du même signe que la personne analphabète du groupe. Il lui a lu son (leur) horoscope. Malgré leur positionnement, c'était tout de même l'occasion de sourires et de petites réflexions qui ont permis à la séance de démarrer dans une ambiance décontractée.

Conclusion : prendre du recul par rapport à des informations qu'on vous donne, c'est avoir de l'esprit critique, ça permet de ne pas se faire rouler. Voilà sur quoi nous allons travailler.

Expériences et situations personnelles (mini-récits) (durée : 10')

- Réfléchissez à une situation dans votre vie où vous avez agi intelligemment, où vous avez fait preuve d'esprit critique et où ça vous a été utile. Expliquez et dites pourquoi.
- Trouvez une occasion où vous vous êtes dit « mince, je me suis fait avoir ». Expliquez.

Je note les réponses au tableau en y annotant à chaque fois le prénom de l'élève. Ces réponses resteront sous nos yeux jusqu'à la dernière séance. Au début on patauge un peu et puis un élève donne un exemple. Un deuxième le suit. Deux des élèves ont bien saisi ce que je leur demande, les autres proposent des exemples plus flous. Je dois les orienter un peu à l'aide de quelques propositions. Le premier élève m'y aide. Le problème est qu'à chaque fois qu'on propose un exemple aux élèves qui ont plus de difficultés à raconter un récit personnel, ils se raccrochent au domaine proposé. Au début, ils cherchaient des exemples en lien avec l'horoscope. J'ai également remarqué qu'au début ils avaient tendance à proposer des situations qui étaient plus liées au hasard. J'ai pu me rendre compte que cette activité demande à l'animateur une grande aptitude à rebondir sur les exemples proposés par les élèves. Non seulement pour faire le lien avec ce qui suit mais surtout pour analyser mentalement sur le vif les exemples « acceptables » ou non.

Première représentation spontanée (élaboration collective) de la compétence (durée : 10')

A partir des situations évoquées, pour vous ce serait quoi faire preuve d'esprit critique ? On peut les aider en reprenant une situation et demander : « comment tu aurais pu faire pour ne pas te faire rouler ? » (S'arrêter pour réfléchir, prendre distance, ne pas se laisser rouler...).

A nouveau, je note au tableau ce qu'ils me proposent avec leurs mots. Je dois les tirer un peu, leur rappeler les exemples qu'ils ont cité car cette abstraction est plus difficile pour eux. Je suis tout de même étonnée et contente car nous sommes déjà fort proches des attributs que j'avais relevés au préalable. Par la suite, je me rendrai compte que le groupe est tiré par un des élèves.

Autres situations (durée : 15')

Je leur demande de réfléchir et de raconter d'autres situations où on pourrait appliquer cette compétence (situations qui présentent un air de famille). Cette étape est difficile pour eux, ils ont des difficultés à transposer et imaginer des situations semblables dans d'autres domaines que ceux qu'ils ont déjà trouvés. A nouveau, dès qu'on touche un sujet, tous les exemples s'agglutinent à celui-là. Je note toujours au tableau.

Définition plus élaborée

A partir de leur première définition, et des nouveaux exemples, on analyse les situations pour en sortir les attributs. Ex : je veux acheter une radio? je me renseigne dans un magasin? je m'arrête pour réfléchir... Je réalise une synthèse de leurs propositions et des miennes.

Tous les attributs ont plus ou moins été trouvés sauf celui relatif à l'ancrage spatio-temporel d'une situation. Je les inscris sur un tableau à part :

- Bien s'informer en fonction de son projet
- Prendre distance par rapport à des intérêts
- Se donner des repères dans l'espace/ le temps
- Peser le pour et le contre
- Anticiper les conséquences

Réinvestir la compétence dans une situation nouvelle. Approfondir la compétence

Imaginez par écrit 2 situations (20') :

- où on a fait preuve d'esprit critique dans n'importe quel domaine ;
- où on a pas fait preuve d'esprit critique (dans 1 domaine imposé par exemple en regardant une émission de télévision)

Situation particulière pour définir ensemble la compétence

Décoder une situation concrète. Outil : texte «L'achat inconsidéré de Céline»⁷³. Ce texte décrit la mésaventure de Céline qui fait un achat sans réfléchir et se fait avoir. Ensuite écrire un texte qui raconte cette mésaventure. Enfin demander aux élèves :

⁷³ Ce texte est disponible dans le module « consulter un spécialiste », point 3, séquence didactique.

- Que raconte le texte ? Que pensez-vous de l'attitude du vendeur ? De l'acheteur ?
- Qu'est ce qui a manqué à Céline pour faire un bon achat ? Pourquoi a-t-il échoué ?
- A-t-il fait bon usage ou non de son intelligence ? de son esprit critique ? A quoi peut-on le voir ?

A la lumière des attributs (rappel de la liste) nous analysons le texte et nous essayons de voir ce qui a manqué à Céline pour faire un bon achat :

- Bien s'informer en fonction de son projet
- Prendre distance par rapport à des intérêts
- Se donner des repères dans l'espace/ le temps
- Peser le pour et le contre
- Anticiper les conséquences

Exercice de réinvestissement

Réécrire le texte pour la semaine prochaine en le transformant pour obtenir une histoire où Marc fait preuve d'esprit critique (Attention aux 5 éléments de notre définition).

Investir la compétence dans sa vie.

Comment élaborer une lettre de motivation suite à une annonce ? Cet exercice permet de réinvestir la compétence dans la vie des élèves tout en restant tout à fait en accord avec l'objectif des cours.

Nous choisissons une offre d'emploi et nous analysons ensemble comment y répondre à la lumière de nos attributs. Que dois-je faire de A à Z ?

Bien s'informer en fonction de son projet

Que dit l'offre d'emploi ? Quelle est l'entreprise en question ? Quelles sont les qualités attendues ? Comment rédige-t-on une réponse à une offre d'emploi ? Comment la présenter ? A qui je la destine ? Où me renseigner ? Où trouver de l'aide ?...

Prendre distance par rapport à des intérêts

Qu'est-ce que je veux ? Quelles sont mes envies ? De quoi ai-je peur ? Quels sont mes rêves ? Que cherche l'employeur ? Comment attirer l'attention de l'employeur ? ...

Se donner des repères dans l'espace/ le temps

Quels sont les éléments que je vais écrire dans ma lettre ? Combien de temps cela m'engage-t-il ? Qu'est-ce que cela va changer pour moi plus tard ? Est-ce que cette offre d'emploi est intéressante au plan financier, professionnel ? Cet emploi est-il compatible avec ma vie de famille ou mes activités d'étudiant ?...

Peser le pour et le contre

Quels éléments vais-je mettre en avant ? Sur quoi vais-je insister ? Cela vaut-il la peine d' « omettre » un point négatif chez moi ? Quels sont les enjeux de cette lettre de réponse ?...

Anticiper les conséquences

Anticiper les réactions des destinataires par rapport à ce que j'écris : n'ai-je rien écrit d'incorrect, d'irrespectueux, de choquant ? N'y a-t-il pas de fautes d'orthographe ?...

4. Récits et commentaires

Les commentaires qui suivent sont liés à la séquence didactique ci-dessus.

Le contexte

L'établissement concerné par la séquence est un organisme d'insertion socioprofessionnelle dépendant d'un CPAS. L'action se déroule dans une classe dont la disposition a été pensée et préparée pour l'activité. Les bancs sont rassemblés de manière à former un carré au centre de la classe, ce qui permet de rassembler le groupe, de faciliter la communication et les échanges (verbaux, visuels...). Nous disposons de plusieurs grands tableaux, ce qui n'est pas négligeable puisque je serai l'unique animatrice. En effet, l'introduction d'un second animateur a été refusée afin de ne pas perturber les élèves. (Je ne sais donc pas comment les élèves auraient pu réagir à la présence d'un tiers observateur). J'utiliserai un enregistreur et les différents tableaux (sur lesquels je laisserai des notes au fil des séances) pour me souvenir du déroulement du cours. J'ai demandé au préalable à mes élèves si ça les gênait que je les enregistre. Ils ont accepté, amusés plus que gênés ; l'enregistreur a très vite été oublié.

Les destinataires

Six adultes francophones : une animatrice et cinq élèves (quatre hommes et une femme). Quatre d'entre eux suivent une formation en remise à niveau en français tandis que la cinquième personne est en alphabétisation. Les cours sont donnés à dans un OISP à raison de 2h30, 1 fois par semaine. Les niveaux des élèves sont très différents. Je devrai adapter la méthode pour la personne qui est en alphabétisation. La lecture des textes se fera à voix haute et à plusieurs reprises. Mais étant donné que la méthode se base beaucoup sur les échanges oraux, l'adaptation n'a pas été trop difficile. (On pourrait donc imaginer adapter cette méthode avec des publics ne maîtrisant pas l'écrit).

Le déroulement de l'activité

L'activité sera divisée en trois séances de +/- 1h30 distribuées sur trois semaines consécutives. Ceci afin d'alléger la matière et de ne pas prendre le risque de tirer en longueur. Ces séances prendront la première moitié du cours et dans la seconde moitié les matières seront travaillées comme d'habitude. Si les élèves ne se retrouvent pas dans cette activité, la

seconde partie du cours leur permet de raccrocher avec ce qu'ils ont l'habitude de faire et les objectifs de départ qu'ils se sont donnés pour cette formation.

Première séance : Présentation (durée : 5')

Je présente la recherche et les 3 séances de travail que nous allons poursuivre ensemble. Je leur explique que je participe à un projet de recherche à Namur (dans un centre qui s'appelle « Interfaces ») dont l'objectif est de sensibiliser les élèves dans les écoles à un degré d'intelligence qui les aidera à s'en sortir dans leur vie personnelle, quotidienne et à l'école. Je leur dit que nous avons déjà été dans des écoles à Bruxelles, Charleroi... et maintenant on voudrait essayer aussi avec eux, au sein de formations qui sont un peu différentes que l'école et puis avec des adultes. Ce projet rentre tout à fait dans le cadre de notre cours et nous permettra d'aborder les matières d'une manière un peu différente, un peu plus « intelligente »... Je leur demande de jouer le jeu. Je les préviens qu'à la fin des trois séances, j'aurai besoin de leur avis, de leurs réflexions et de leurs idées. Ils devront réfléchir à ce qu'ils auront appris. Je leur rappelle que ce que nous aurons fait ici servira à d'autres personnes jeunes et moins jeunes...

? Nous avons commencé avec 20 minutes de retard, le temps que tous les élèves arrivent. Ils ont réagi très positivement à ce projet lorsque je leur ai présenté. Ils m'ont donné l'impression de se sentir valorisés, et investis d'un rôle. Ils montraient qu'ils voulaient m'aider à la réalisation de mon projet.

Viennent ici les 5 premières étapes de la séquence didactique ci-dessus, c'est-à-dire que la première séance s'est terminée sur une définition plus affinée de la compétence par les participants.

Deuxième séance

? Objectif : Réinvestir la compétence dans une situation nouvelle. Approfondir la compétence.

? Problèmes techniques : il y a deux absents. L'un des deux ne participera plus jusqu'à la fin des trois séances pour des raisons personnelles, extérieures au projet. L'élève qui tirait le groupe la semaine dernière a complètement changé de comportement, il est tout à fait passif, voire démotivé. Je le ressens immédiatement et le groupe aussi.

? En une semaine, ils ont oublié beaucoup. Mais ils ont réfléchi à une situation personnelle. Les récits sont assez bons. Nous comprenons tous pourquoi notre « élève pilote » est dans cet état, suite au récit qu'il nous fait de sa situation où « il s'est fait avoir ». Il prend son échec très à cœur, il est déçu.

Nous rappelons la définition sous la forme des attributs que nous avons retenus la semaine passée. Ils ne s'en souviennent pas beaucoup. Je leur remets en mémoire les situations de la semaine passée pour les y aider. Ensuite, nous analysons le récit de « notre élève pilote » tous ensemble et nous remarquons qu'il avait pourtant suivi tous les attributs. Il existerait donc une dimension sur laquelle on n'aurait pas pris malgré l'application de la définition de la compétence. Comment détecter une attitude comme le mensonge, la mauvaise foi ? La question reste en suspens.

Je travaille avec la personne analphabète et je note pour elle. Par la suite les textes que nous aurons produits ensemble lui resserviront pour la méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture que nous suivons.

Le texte «Marc » n'inspire guère l'«élève pilote » qui affiche alors un désintérêt et une démotivation claire. Il se met «en mode veille ». Je le laisse faire car cela ne sert à rien de le forcer à participer. Je lui tends des perches de temps en temps pour lui permettre de reprendre le fil du cours s'il s'y sent disposé. Restent deux élèves. La situation est plus difficile car l'un des deux a du mal à se concentrer sur le texte et part dans des interprétations assez floues. De plus nous faisons tout oralement pour ne pas frustrer l'autre élève qui lit et écrit peu. Cette démarche n'est pas idéale. Après avoir vérifié la compréhension globale du sens du texte nous progressons phrase par phrase. Je dois les tirer beaucoup par des questions pour faire avancer l'analyse. A-t-il bien agi ? Par quoi s'est-il laissé séduire ? Avait-il le projet d'acheter ? ... J'ai un peu l'impression de devoir prémâcher le travail. L'élève «pilote » fait surface de temps en temps. Il a tout à fait saisi le texte et le sens de l'exercice. Il a relevé les manipulations liées à la publicité et d'autres éléments du texte qui recoupent nos attributs. Mais le fait qu'il soit resté plus en retrait par rapport à la semaine passée m'a permis de voir réellement le niveau de compréhension du groupe et d'ajuster le tir par rapport à ceux qui pataugeaient un peu plus.

Troisième séance

? Objectif : Investir la compétence dans sa vie.

? Problèmes techniques :

Sur les cinq élèves, deux seulement sont présents. L'élève pilote n'est pas là. Je ne reçois donc qu'un seul texte de la semaine passée.

? Le fait de n'avoir que deux élèves dont l'un n'est pas du tout en position de chercher du travail et ne se sent donc pas vraiment concerné par le sujet n'a pas facilité la tâche mais nous avons poursuivi l'objectif jusqu'au bout. Je n'ai malheureusement reçu qu'une seule lettre suite à cet exercice.

Fin des trois séances. Brainstorming.

Quelques impressions sur le vif :

« Oui, c'était intéressant » « On a appris »

« C'est vrai qu'il faut que je réfléchisse ».

« Les trois séances d'affilée, c'était suffisant pour le moment mais il faudrait recommencer de temps en temps ». « C'est difficile de tout retenir ». « Si je ne me suis pas fait avoir dans une situation cette semaine, c'est avec le cours que j'ai agi comme ça. Mais il y a d'autres situations où je me suis encore fait avoir ».

Malgré les conditions difficiles et surtout instables, les réflexions qui sont sorties de ces trois séances me semblent très positives et me convainquent de la nécessité de ce travail. Cependant, la mémorisation reste très difficile et je pense que l'intériorisation de cette compétence ou d'une autre, se fait plus par les réflexes que la méthode impose à force de répétition. Il me paraît essentiel de travailler différentes compétences et de revenir sur le travail réalisé dans le long terme.

5. Exercices

Voici d'autres propositions d'activités à mener avec les élèves. Il s'agit de situations de réinvestissement de la compétence et/ou d'évaluation de type formatif ou certificatif. En effet, durant ces démarches, l'enseignant peut suivre les élèves dans leur travail, évaluer leur production et entamer un dialogue pédagogique pour donner des informations aux élèves concernant leur fonctionnement.

Première proposition : lecture d'un horoscope

Voici un horoscope⁷⁴ et son analyse à la lumière des attributs retenus dans notre représentation.

« Vous êtes Capricorne - né(e) du 23.12 au 19.01 -

Humeur

Ce qu'il vous faut aujourd'hui ? Une bonne paire de pantoufles et un gros fauteuil bien mou, ainsi qu'une télévision... Ainsi, vous pourrez oublier angoisses et tracas en jouissant pleinement de votre tranquillité...

Amour

L'heure est venue pour vous de songer au mariage. En effet, le climat sentimental est béni par les dieux et permet la réalisation de tous vos désirs... Beaucoup de joie, de plaisirs amoureux, de satisfactions sont annoncés par votre ciel astral... Quelle chance !

Travail

Vous avez du mal à vous discipliner, à fixer votre attention sur un travail en particulier, essayez d'être plus constant...

Vitalité

Aucun trouble particulier ne vous assaille aujourd'hui... Seule votre grande lassitude se transforme peu à peu en fatigue... Sortez donc de votre morosité, vous avez tout à y gagner !
« .

Premier attribut : bien s'informer en fonction de son projet

Qu'est-ce qui m'amène à lire mon horoscope ? (Réponses possibles : pour le plaisir, pour voir comment ma journée risque de se dérouler et si je le lis en fin de journée, pour trouver une justification de ce qui s'est passé pendant la journée...)

...

Deuxième attribut : se donner des repères dans l'espace et dans le temps

Je lis d'autres sources (plus ou moins sérieuses) d'horoscopes et d'autres horoscopes (chinois, tibétains...).

Est-ce que je peux faire la différence entre les cultures à l'origine des différents horoscopes que je lis.

Quelles ont les valeurs véhiculées dans mon horoscope ?

⁷⁴ <http://www.horoscope.fr/horoscopes/horoscopes.php?Signe=Capricorne>

Quels sont les termes utilisés de manière vague ou sujets à interprétations, des termes à la mode ou qui suggèrent le rêve comme par exemple « une bonne paire de pantoufles », « oublier angoisses et tracas », « réalisations de tous vos désirs », « amour », « mariage », « vitalité » (à la place de santé ?), etc.

Est-ce que je me laisse influencer dans mes actions par mon horoscope ?

Est-ce que j'ai tendance à reproduire ce qui est écrit ?

Est-ce que j'ai tendance à agir pour que les points négatifs ne se réalisent pas ?

...

Troisième attribut : prendre distance par rapport à des intérêts divers

Qu'est-ce que j'ai envie d'entendre ?

Ai-je envie de tranquillité ? Il est probable que mon attention sera attirée par le point sur l'humeur.

Mon rêve le plus cher est-il de trouver l'âme sœur. Je peux croire au bonheur dans le point sur l'amour.

Ai-je des examens en perspective ? La fatigue annoncée est un excellent prétexte pour ne pas trop étudier.

...

Remarque. Il est éclairant de constater que les phrases sont souvent écrites pour que le lecteur puisse l'interpréter comme bon lui semble. Par exemple, concernant le travail. Qui, dans sa journée, n'a pas, à l'un ou l'autre moment, une certaine propension à rêver et à être moins efficace ? Etc.

Quatrième attribut : peser le pour et le contre

Finalement, qu'ai-je à gagner à m'intéresser quotidiennement à mon horoscope ?

Quels sont les enjeux de telles croyances ?

Est-ce que je considère que ma vie est « déterminée » de manière inéluctable par ma date et mon lieu de naissance ?

N'ai-je aucune possibilité d'infléchir mon destin écrit dans le sein des étoiles ?

...

N'y a-t-il pas là une dimension philosophique en rapport avec la liberté des hommes et des femmes ?

Deuxième proposition : analyse d'une lecture critique d'un fait d'actualité

A titre d'exemple, voici un article concernant les faits du 11 mars 2004⁷⁵. Il est intéressant de demander aux élèves de repérer comment l'auteur a essayé de faire preuve d'esprit critique. L'auteur aurait-il pu faire mieux ?

Eloge de la complotite ou esprit critique

vendredi 12 mars 2004, par Aragorn

⁷⁵ http://www.oulala.net/Portail/article.php3?id_article=1221

« Nous sommes le 11 mars 2004 et il semblerait que l'histoire prenne un malin plaisir à se répéter tristement. Aujourd'hui, un terrible attentat en Espagne nous rappelle que notre monde ne règle ses problèmes que dans le conflit ou la violence. Bref, dans la peur. Cependant, je suis perplexe car, ayant lu certains articles sur la théorie de l'action-réaction selon laquelle un certain évènement permettra de déclencher une réaction des populations, réaction bien évidemment souhaité par le pouvoir (Incendie du Reichstag, Pearl Harbor, 11 (encore !) septembre 2001...), je ne peux m'empêcher d'appliquer cette théorie en direct. Les témoins d'alerte sont nombreux :

- Le hasard fait bien les choses mais est-ce du hasard que de faire exploser quatre(!) bombes un 11(!) mars 2004.*
- Est-ce un hasard que ces 4 bombes éclatent dans un intervalle de temps de 3/4 d'heure.*
- Aucune revendication mais déjà un coupable : l'ETA*
- Une élection législative qui se profile dans 3 semaines.*
- Un gouvernement aux abois auprès de sa population qui ne lui pardonne pas sa participation à la pseudo-guerre en Iraq.*
- Un chef du gouvernement espagnol très proche du pouvoir américain.*

Ces quelques points parmi tant d'autres me hantent depuis que j'ai écouté les informations à midi et m'amènent à faire les réflexions suivantes :

Lors des attentats du 11 septembre 2001, je me trouvais en Egypte à un séminaire de l'entreprise pour laquelle je travaillais à l'époque. Je n'ai appris la nouvelle que dans le bus qui nous amenait à la grand-messe de ma société (archi-multinationale). Croyez-le ou non mais une heure après les attentats notre PDG nous apitoyait sur la tragédie qui se déroulait au Etats-Unis face à la menace de terrorisme issue des groupes islamistes. Pour ceux qui ont une bonne mémoire, avez-vous le moindre souvenir d'une quelconque revendication ne serait-ce que dans les jours qui ont suivi ? Bien sur que non, il n'y en a jamais eu. Seule une cassette vidéo de Ben Laden laissait entendre qu'il serait à l'origine de ceci. Pourtant dans les médias, pas le moindre soucis déontologique de reprendre en boucle le fait que Al Qaïda serait le commanditaire. D'ailleurs, par chance, on a retrouvé le passeport de Mohamed Atta dans les ruines donc aucun doute.... Aujourd'hui, même chose, les attentats ne sont pas revendiqués, on n'a pas le moindre soupçon de preuve mais on sait déjà que c'est l'ETA, ben voyons ! Et pourquoi pas Al Qaïda, après tout l'Espagne s'est engagée auprès des Américains dans la colonisation de l'Iraq et d'un point de vue logique, cela me paraît plus crédible.

Le parallèle est également vite fait entre la ressemblance des dates des deux attentats ainsi que dans le nombre des attaques prévues par les terroristes.

Décidément, il faudra toujours qu'une catastrophe de l'ordre de celles qui peuvent marquer les inconscients collectifs pour que des décisions gouvernementales, autrement impossibles à prendre, soient redéposées sur la table et, j'ai hâte de voir ce qu'il va se passer en Espagne dans les prochaines semaines afin de savoir à qui profite le crime. En France, nous avons eu notre deuxième tour avec Le Pen récemment avec toute la culpabilisation des Français qui va avec. La honte a été tellement grande que nous n'avons pas vu arriver resserrement de nos libertés et la grande braderie de nos institutions qui va avec son cortège de libéralisations sauvages. Et je passerai sous silence ce qu'il s'est passé aux USA depuis deux ans et demi.

Je ne veux pas préjuger de l'avenir mais si le 11 mars 2004 constitue une date référence pour l'Espagne, ce sera aussi celle qui aura permis aux autorités de durcir les institutions et peut être d'inverser les tendances pour le prochain scrutin et si tel est le cas alors il faudra réellement se poser la question de savoir qui a commis cet attentat. Aznar est très à droite comme Georges Bush et il serait dommage pour son allié américain qu'il disparaisse de la scène politique. On peut donc dire que cette violence arrive à point nommé pour redresser la situation politique de ce gouvernement. Les seuls finalement que cela n'arrange pas, ce sont les victimes Madrilènes ainsi que les espagnols en général qui, le jour des élections seront rongés par le conflit entre :

- sanctionner ce gouvernement autoritaire*
- prolonger son bail en priant pour que Aznar fasse le maximum pour endiguer ce flot de violence, même au prix de sa liberté.*

Vous voyez, je viens d'oublier que je voulais proposer cet article dans la rubrique « média », alors quel rapport ?

Je crois avoir trouvé un dénominateur commun à tous ces évènements que l'on croît, nous, pauvres citoyens, dus au hasard. Ce sont les informations que nous diffusent nos médias. Quand les journalistes n'ont aucune information mais qu'ils palabrent à souhait sur les responsables de telles horreurs (comme celle de ce jour), c'est qu'il y a anguille sous roche, il faut être méfiant. Si d'aventure, vous sentez dans votre for intérieur que, vous aussi, VOUS SAVEZ, alors, pensez exactement l'inverse et vous serez plus proche de la vérité... C'est que vous avez été influencé mais là, j'ai probablement mauvais esprit... ».

Premier attribut : bien s'informer en fonction de son projet

Qui a écrit ce papier ? Le site propose un lien vers les auteurs des articles. Il est intéressant de constater qu'Aragorn, l'auteur de ce papier, ne se présente pas. Néanmoins, son pseudonyme en lien avec «Le Seigneur des Anneaux », le situe dans un contexte à la fois littéraire et cinématographique.

On peut aussi s'intéresser à d'autres articles parus sur le même thème et ce dans différents quotidiens ou hebdomadaires.

Il peut être utile de vérifier des données chiffrées comme celle du temps qui s'écoule entre la première et la quatrième explosion.

Deuxième attribut : se donner des repères dans l'espace et dans le temps

Il peut être très utile de se rappeler l'actualité des dernières années et le rôle que l'Espagne aurait pu y jouer. Qu'en est-il de la situation du gouvernement espagnol au moment des faits ? Comment les élections sont-elles organisées, vécues dans ce pays ? Quels en sont les enjeux ?

Troisième attribut : prendre distance par rapport à des intérêts divers

Quelle est l'intention de l'auteur ?

Quels sont les intérêts du gouvernement espagnol ? de l'ETA ? de Al Qaïda ? etc.

Quelle lecture est-ce que je fais de ce papier, en fonction de mes convictions, de ma culture... ?

Quels sont les intérêts de la population espagnol quant à la transparence politique ?

Quatrième attribut : peser le pour et le contre

Faire la différence entre description de faits et jugement de valeur ou interprétation dans les propos de l'auteur.

Y a-t-il des controverses sur la position du gouvernement espagnol ou sur des décisions qu'il aurait prises ?

Quelle autre position le gouvernement espagnol aurait-il pu tenir ? Quels en étaient les enjeux (risques, conséquences...)?

Troisième proposition : réinvestissement des attributs dans une situation telle que le piercing

Il s'agit d'une séquence d'utilisation d'attributs construits lors de la démarche de modélisation de la compétence « faire preuve d'esprit critique », développée précédemment. L'exercice qui suit est donc à envisager comme une utilisation de ces attributs dans un contexte particulier.

Durée : 1 heure de cours.

Contexte : un contexte social où le piercing, très à la mode, peut générer des allergies et des infections sérieuses pouvant aller jusqu'à une hospitalisation.

Finalités : réinvestir la compétence « faire preuve d'esprit critique » dans une situation nouvelle en utilisant les attributs de définition de la compétence construits lors de la séquence d'apprentissage de cette compétence.

Production : une page analysant de manière critique les pratiques de piercing et débouchant sur une sorte de mémento de ce à quoi il serait bon de penser si on veut se faire percer.

Destinataires : les élèves de classes du 2ème degré.

Tâche : utiliser les attributs retenus lors de la séquence d'apprentissage de la compétence « faire preuve d'esprit critique », identifier des événements liés à une situation de piercing pour construire une sorte de mémento de ce à quoi il serait bon de penser si on veut se faire percer.

Voici des exemples d'indicateurs que l'on pourrait identifier. Par facilité, des indicateurs et les attributs associés ont été repris dans un tableau récapitulatif.

Quels sont les endroits à la mode pour se faire percer ? Qu'est-ce qui serait le plus douloureux selon les endroits ? Quels sont les risques au point de vue santé ? Chez qui vais-je me rendre pour me faire percer ? Y a-t-il différents modes de piercing ? Quelles sont les conditions matérielles du piercing ?	Bien s'informer en fonction d'un projet
---	--

<p>Que dit le règlement de mon école ? Quel est l'avis de mon médecin ? Puis-je trouver des renseignements dans un catalogue ? Puis-je avoir des informations par le bouche à oreille ? Puis-je me renseigner par Internet ? Quels sont les différents prix sur le marché ? Faut-il aller dans un magasin spécialisé ? Est-ce que des infections peuvent laisser des traces ou être dangereuses pour la santé ? Que faire pour éviter les infections ? S'informer auprès de copains sur leur expérience à ce sujet ...</p>	
<p>Qu'est-ce qui serait le plus choquant ? Qu'est-ce qui est le plus sexy ? Qu'est-ce qui est le plus caché (aux regards des parents peut-être !) ? Comment négocier avec mes parents ? A quoi est-ce que je rêve ? A quoi suis-je prêt à renoncer ? Pourquoi est-ce que je veux me faire percer ? Est-ce que je cherche quelque chose d'intime ? Est-ce que je cherche à choquer ? Est-ce que je désire respecter des normes, des règles de vie en société, le goût de ma famille ? Est-ce que je désire tenir compte de l'avis de mes parents, de mes copains ? Puis-je me le faire offrir, devrais-je déboursier mon argent de poche ou bien puis-je l'obtenir par négociation (récompense pour un bon résultat scolaire, par exemple) ? Est-ce que le vendeur n'a pas intérêt à me pousser dans un choix particulier ? ...</p>	<p>Prendre distance par rapport à des intérêts divers</p>
<p>Quelles sont les conséquences dans le futur (si je change d'avis plus tard) : est-ce que cela laisse des traces ? etc. Qu'est-ce que la société admet ? Qu'est-ce que je risque à l'école ? Quand je serai adulte, est-ce que mon piercing aura des conséquences ? Est-ce que se faire percer a une(des) signification(s) particulière(s) dans la société ? ...</p>	<p>Se donner des repères dans l'espace et dans le temps</p>
<p>Comment juger des risques ? Comment prendre une décision ? De quels éléments tenir compte pour bien choisir en fonction de mon projet ?</p>	<p>Peser le pour et le contre</p>

...	
-----	--

Quatrième proposition : réinvestissement des attributs dans une situation où il faut déceler l'idéologie sous-jacente d'un texte

Il s'agit d'une séquence d'utilisation des attributs construits lors de la démarche de modélisation de la compétence «faire preuve d'esprit critique », développée précédemment. L'exercice qui suit est donc à envisager comme une utilisation de ces attributs dans un contexte particulier.

Durée : 1 heure de cours.

Contexte : un contexte de bien-être matériel, d'abondance d'informations, de complexification due à une certaine mondialisation... qui a tendance à nous rendre plus consommateur, moins vigilant, moins critique...

Finalités : réinvestir la compétence faire preuve d'esprit critique dans une situation nouvelle en utilisant les critères de définition de la compétence construits lors de la séquence d'apprentissage de cette compétence.

Production : une page analysant de manière critique le texte proposé et débouchant sur l'identification de l'idéologie sous-jacente au texte ; ensuite une réécriture du texte afin d'y gommer le plus possible l'idéologie présente dans le premier texte.

Destinataires : les élèves de classe terminales.

Tâche 1: utiliser les attributs retenus lors de la séquence d'apprentissage de la compétence faire preuve d'esprit critique pour analyser le texte suivant et y déceler une idéologie sous-jacente :

« Des mesures ont été prises pour combattre la pollution de l'air. Les Etats développent les espaces verts, protègent les sites naturels, instaurent des réglementations sur le rejet des déchets dans l'atmosphère, informent et sensibilisent le public à la protection de la nature. Ces mesures sont souvent du domaine des spécialistes. Mais chaque individu doit se sentir concerné. Réfléchissez-y. »⁷⁶

Tâche 2: réécrire le texte en gommant le plus possible l'idéologie sous-jacente au premier texte, tout en prenant conscience qu'il n'existe pas de discours sans idéologie.

Proposition de réponse à la tâche 1 : Analyse du texte à la lumière des attributs retenus.

Il est intéressant de recueillir les premières suggestions des participants en les classant en fonction des attributs définissant la compétence. Ensuite, pour faire venir d'autres propositions, on peut travailler dans le sens contraire et partir des attributs pour trouver de nouveaux indicateurs qui pourraient éclairer l'analyse du texte avec l'objectif de découvrir

⁷⁶ Fourez G., *La construction des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 157.

l'idéologie sous-jacente dans ce petit texte. Par facilité, des indicateurs et les attributs associés ont été repris dans un tableau récapitulatif.

<ul style="list-style-type: none"> - J'identifie le projet : tenter de sensibiliser le citoyen. - J'identifie ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche d'informations : de qui est le texte ? à qui est-il destiné ? de quels états s'agit-il ? quelles sont les réglementations dont on parle ? n'y a-t-il pas d'autres actions à mener que celles qui sont énoncées ? de quels spécialistes s'agit-il ? - ... 	<p>Bien s'informer en fonction d'un projet</p>
<ul style="list-style-type: none"> - J'identifie des acteurs et leurs intérêts éventuels : l'état a intérêt à informer les citoyens et à gagner leur collaboration tout en gardant un certain contrôle sur leur participation ; le citoyen a intérêt à s'informer, à faire entendre son point de vue, à être consulté, à participer ; les spécialistes ont intérêt à faire valoir leur expertise... - J'identifie des valeurs sous-jacentes au texte : respect, devoir, participation - J'identifie mes propres valeurs en jeu et je les confronte à celles qui sont développées - ... 	<p>Prendre distance par rapport à des intérêts divers</p>
<ul style="list-style-type: none"> - J'identifie des questions ou des controverses qui pourraient éclairer le contexte dans lequel ce texte est écrit : que cherchent les auteurs ? quelle genre de société est visée par ce texte ? n'y a-t-il pas un paradoxe entre l'apparente toute puissance des états en question et leur volonté de faire que tout citoyen se sente concerné ? les spécialistes sont-ils les seuls interlocuteurs valables des états ? qu'en est-il réellement de cette pollution ? - J'identifie les mots ou les phrases qui dévoilent des enjeux : le mot « états » dévoilent des enjeux politiques, les mots « réglementations » et « doit » révèlent des enjeux de devoirs de la part des citoyens, le terme « spécialiste » fait référence à des enjeux de type technocratique et le terme « pollution » fait allusion à des enjeux environnementaux 	<p>Se donner des repères dans l'espace et dans le temps</p>

- ...	
<ul style="list-style-type: none"> - Finalement, qu'est-ce qui ressort des éléments listés ci-dessus qui pourrait m'éclairer sur une éventuelle idéologie ? - Parmi les enjeux identifiés, quels sont ceux qui sont importants pour déceler une éventuelle idéologie ? - Dans ce texte, qu'est-ce qui me paraît important, qu'est-ce qui me paraît anodin ? - Dans ce texte, qu'est-ce qui me choque, qu'est-ce qui m'encourage... - ... 	Peser le pour et le contre

Comment utiliser les éléments ci-dessus pour me faire une opinion en connaissance de cause et déceler une idéologie sous-jacente à ce texte ? L'enjeu semble être de type sociopolitique : information et sensibilisation des citoyens. Cependant le ton adopté n'encourage guère à la collaboration ni même à la réflexion puisque tout semble affaire de spécialistes.

Proposition de réponse à la tâche 2 : réécrire le texte en gommant le plus possible l'idéologie sous-jacente au premier texte, tout en prenant conscience qu'il n'existe pas de discours sans idéologie.

Voici un exemple de réécriture⁷⁷.

« La lutte contre la pollution a une dimension sociopolitique. Se rendant compte du problème de la pollution, des groupes informent et sensibilisent le public à la défense de la nature. Ils poussent leurs représentants politiques à développer des espaces verts, à protéger des sites naturels sauvages, à imposer des réglementations sur le rejet des déchets, etc. Dans l'examen de ces questions, des spécialistes scientifiques peuvent être fort utiles. Cependant la question de la pollution n'est pas purement technique car elle met en jeu des choix de société. C'est finalement notre affaire à tous. »

N.B. Aucun des deux textes ne véhicule « la bonne idéologie ». Ils en véhiculent chacun une différente.

Autres propositions

- Un enseignant demande aux élèves d'analyser une œuvre d'art en faisant preuve d'esprit critique.
- Un enseignant demande aux élèves d'analyser une publicité avec un esprit critique.
- Un enseignant demande aux élèves de participer à un jeu : info ou intox ?
- Un enseignant demande aux élèves d'analyser de manière critique un article d'une revue à sensation

⁷⁷ Fourez G., *La construction des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 157.

- Un enseignant demande aux élèves d’interpréter un graphique scientifique, comme un graphique de consommation d’énergie, en faisant preuve d’esprit critique.
- L’enseignant demande aux élèves d’analyser un texte religieux en faisant preuve d’esprit critique.
- Les élèves sont invités à analyser de manière critique un mythe antique tel que Œdipe Roi par exemple.

Chapitre X. Négocier avec des consignes pour réaliser une tâche

Pourquoi enseigner cette compétence

Dans la vie quotidienne, on est souvent confronté à des consignes en vue de faire quelque chose : un mode d'emploi pour utiliser un appareil ménager, des instructions sur une borne de paiement pour s'acquitter de son parking, le code de la route pour emprunter les voies publiques, des consignes de sécurité pour utiliser des produits ménagers, des instructions d'un entraîneur sportif pour construire un jeu d'équipe, des règles morales pour établir une charte de vie...

Dans le contexte scolaire, les élèves et d'autres partenaires ne prennent pas toujours la peine de lire les consignes ou pas jusqu'au bout (ils voient le premier mot de la phrase et foncent). Au contraire, ils peuvent être obnubilés par les consignes au point de ne pouvoir s'en détacher et ne semblent pas être sûrs d'eux. Dans ces situations, les élèves ont souvent du mal de réaliser ce qu'on leur demande ou d'aller jusqu'au bout de la tâche.

Pour nous, négocier avec des consignes pour réaliser une tâche, c'est trouver un chemin, pour la réalisation de cette tâche, entre l'obéissance aveugle et une liberté qui négligerait le principe de réalité.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Lors de l'inscription à un concours.
Lors de décisions sur base de règles éthiques.
Lors d'une démonstration en maths.
Face à un protocole d'expérience en sciences.
Face à un couple qui refuse de se marier dans les règles légales du mariage.
Lors d'une grève face à un règlement tatillon.
A l'occasion d'une négociation avec une charte de vie ou un règlement d'ordre intérieur.
En cas de rénovation d'une habitation, face au règlement d'urbanisme.
Lors d'examens, face aux consignes inscrites dans les questions.
Face aux doctrines officielles d'une religion, considérées comme normes...
Face aux règles de politesse qui me contrarient ou qui me paralysent.
Etc.

1. Présentation de la compétence : suivre des instructions à la lettre ou décider de prendre distance par rapport à elles ?

Cette compétence a une histoire au sein de notre équipe. La première formulation était « savoir réaliser un plat à partir d'une recette ». Et c'est tout spontanément que nous sommes partis d'une situation vécue pour la développer, celle d'un banquet organisé lors d'une fête de quartier et présenté ci-dessous (Les aventures d'une salade liégeoise).

Cette formulation a ensuite évolué en « Respecter des consignes », « Bien utiliser des consignes », « Tenir compte de consignes », « Réaliser une tâche à partir de consignes » et enfin comme annoncé dans le titre « Négociier avec des consignes pour réaliser une tâche ».

Le terme “négociier” (comme on négocie un virage) a été retenu en référence au fait qu’on décide toujours de la pertinence des instructions reçues. L’application aveugle n’existe pas et aurait des résultats désastreux. Lors de la réalisation d’une recette de cuisine, les ingrédients et leur quantité peuvent être modifiés en fonction des goûts, à certaines exceptions près comme un soufflé ou encore lors du montage d’un meuble en kit. Lors de la première utilisation d’un appareil tel qu’un DVD, un GSM ou un ordinateur, un jeune aura moins besoin de lire les instructions qu’une personne plus âgée, ... De plus, « suivre » des consignes trop strictes nous amène à les passer en revue les unes après les autres ... sans réfléchir.

Ce qui est visé avec la conceptualisation de la compétence, c’est non seulement, la compréhension et la négociation des consignes, mais aussi l’incitation à leur (re)lecture. En effet, les enseignants font souvent remarquer que le problème est le suivant : les élèves ne prennent pas la peine de lire les consignes et en tout cas pas jusqu’au bout, qu’ils vont trop vite, ... ils voient le premier mot de la phrase et foncent, ... ou ne semblent pas être sûrs d’eux et n’ont pas dès lors le recul pour les négocier.

« Les aventures d’une salade liégeoise »

Origine

La salade liégeoise est un plat déterminé par le procédé de conservation des aliments utilisé à l’époque : conservation dans un saloir.⁷⁸

La viande qui se conservait surtout dans le saloir était le lard (les autres parties de l’animal, côtelettes, rôtis, jambons devaient être consommées rapidement ou fumées). Certains légumes étaient aussi conservés dans le sel (haricots).⁷⁹

La salade liégeoise est donc un plat complet qui utilise des ingrédients de conservation au sel ou de saison. La recette évolue donc dans l’année.

Deux principes organisateurs du goût interviennent dans la recette :

- il s’agit tout d’abord du choc entre le chaud et le froid : patates chaudes, lard rissolé, légumes crus ou cuits froids - salade frisée, scarole, oignons et haricots cuits et tiédés, vinaigre glacé
- du choc gustatif entre le lard rissolé frappé par le vinaigre.

Il n’est pas anodin de remarquer un parallélisme, dans cette région à forte culture de métallurgie, entre les procédés de trempage de l’acier et la frappe du lard par le vinaigre.

Recette pour 4 personnes

⁷⁸ C’est un exemple de la manière dont une technologie engendre une manière de vivre...

⁷⁹ Il y a là tout un ensemble de connaissances que la technologie du frigo fait perdre peu à peu.

Choisissez un beau cochon d'une centaine de kilos, dégagez la partie intercostale, mettez la au saloir 9 semaines à raison d'une livre de sel par livre et demi de viande. Réservez les autres parties de l'animal pour le boucher.

Choisissez un beau potager afin de pouvoir y récolter les légumes de saison suivants : scarole, salade frisée, salade romaine, haricots, oignons, patates (Belle de Chératte, Qwenne de gate, Cahotte des terrils), estragon.

Prenez un plat en grès bleu, préparez une strate de fond avec une scarole agrémentée éventuellement de jeunes oignons verts + brins d'estragon (ou 1 livre de haricots cuits tièdes). Ajoutez une strate intermédiaire de patates chaudes (2 livres et ½), couvrez afin de conserver la chaleur.

Pendant ce temps, faites frire à la poêle 1 livre de lard salé (passe de 3/8 au laminoir), ajoutez éventuellement du saindoux. Lorsqu'il est cuit, formez la troisième strate en le versant prestement sur les patates avec le jus de cuisson.

Hors du bas fourneau, déglacez rapidement la poêle avec 5 cuillerées à soupe de vinaigre glacé afin de la retremper et versez le mélange sur le plat. Remuez les strates, attendez 1 ou 2 minutes l'équilibrage des températures et servez. Ventilez bien la cuisine.

Variantes, contes et légendes

Sur les coteaux ouest du Maelbeek, les autochtones agrémentent le plat de witloofs. On raconte que lors de la 3ème vague d'invasion des Vikings en 1284, ceux-ci remontèrent la Meuse jusqu'à Ougrée. Les autorités du village invitèrent les vikings à un banquet afin d'éviter le pillage (et surtout le saccage des installations de production de fer). Elles leur servirent des quantités de salade liégeoise agrémentées de Gauloise et de pèkèt. Ceci n'évita malheureusement pas la faillite du consortium local car les Vikings, passablement éméchés retournèrent à leurs instincts destructeurs, ne respectèrent pas leur promesse et mirent à sac les forges et les installations de production. Les événements de ces dernières années ont puisé dans cette légende la présente négociation du bassin sidérurgique liégeois.

Sans rancune belliqueuse, la métallurgie liégeoise a exporté son savoir-faire et a procédé à l'installation, au début du 19ème siècle, des premiers hauts fourneaux en Suède. La qualité des aciers dès lors suédois, contribua à l'essor et au développement scandinave pour aboutir aux chaînes de production automobile. On sait cependant moins que la cuisine a été elle aussi marquée par ce transfert de technologie et qu'un plat typique suédois, le « BRØÖlså » reprend les axes fondateurs de la recette (choc thermique et choc gustatif) sur base patates chaudes/chou et abats de renne frits choqués par le vinaigre d'aquavit.

Puissiez-vous à travers ces explications apprécier la richesse culturelle et chargée d'histoire de cette recette qui peut s'adapter facilement aux spécificités locales !
(Source : Marie Anne Maniet et Dominique Teheux, Banquet du Parcours citoyen, Ixelles, juin 2003)

Notons au passage qu'une telle recette mobilise une série de connaissances (c'est dire de représentations de situations).

En guise d'introduction à l'exploitation de la recette

En repérant les phases successives énumérées ci-dessous, le professeur peut se faire une idée des démarches que doivent réaliser les élèves pour donner les signes de compétence attendus. Ceci permettra aussi probablement de prévoir certaines difficultés rencontrées par les élèves dans la mise en pratique de cette compétence :

- lecture de la recette ;
- distinction des informations secondaires pour le but poursuivi (p. ex., historiques) et des éléments essentiels à la mise en œuvre de la recette ;
- identification des ingrédients, du matériel et des manipulations nécessaires ;
- identification de ce qu'on sait déjà faire et de ce qu'on ne sait pas encore faire (apprentissage si nécessaire) ;
- estimation des coûts ;
- achat des ingrédients (cf. « faire preuve d'esprit critique ») ;
- préparation des ingrédients (lavage, découpe, ... p. ex.) et du matériel (propre !) en respectant les règles d'hygiène et de sécurité ;
- disposition des ingrédients et du matériel selon un ordre qui facilite l'exécution de la recette
- repérage des étapes de la préparation ;
- organisation des étapes (ordre dans le temps, minutage, étapes à faire en même temps, ...)
- réalisation des étapes dans l'ordre voulu ;
- rapidité de la réalisation (pour éviter d'altérer certains ingrédients) ;
- présentation du plat ou des assiettes (des éléments culturels évoqués dans la recette interviendront ici) ;
- réalisation d'une variante de la recette en fonction de réalités locales ou de fantaisies liées au calendrier, ... à suivre !

Chacune de ces étapes demande une combinaison de différents savoirs et savoir-faire en vue de réaliser une tâche précise, nécessaire à la réussite de l'ensemble.

La méthode que nous proposons pour aborder ce type de compétence pourrait trouver sa place dans un cours de cuisine... Mais cette compétence a une dimension transversale parce qu'elle peut être adaptée à toute une série de situations concrètes de la vie quotidienne (de l'usage d'un appareil ménager à l'écriture d'un résumé de livre, en passant par les instructions de l'entraîneur de volley-ball) et de là à tous les cas où il s'agit de considérer des instructions pour réaliser une tâche.

Mise en œuvre de la compétence par un groupe

Par exemple, dans un sport d'équipe (football, volley-ball, ...) le jeu se construit suivant des règles qui promeuvent le jeu d'équipe. Au volley-ball, chaque joueur peut être très bon individuellement, mais s'il ne construit pas le jeu avec ses coéquipiers, son équipe a beaucoup moins de chance de gagner la partie qu'une équipe où les joueurs sont moins bons individuellement mais qui construisent leur trois passes.

Il en est de même pour un règlement d'ordre intérieur, le code de la route, un jeu de société, ..., qui, d'ailleurs, n'ont de sens que s'il y a une collectivité !

Lors de l'organisation d'un évènement (à l'école ou en dehors), les organisateurs négocient, en général, une procédure dont ..., il vaut mieux, les membres doivent tenir compte !

Dans une chorale, dans un mouvement de jeunesse, et tout travail en équipe que ce soit en classe ou dans toute autre activité en dehors de l'école!

Question de terminologie

Afin d'éviter certaines confusions, il est utile de se mettre d'accord sur le sens que l'on donne à « consigne », « ordre », « énoncé », « question ». Pour nous,

- les consignes sont des instructions concernant la tâche demandée, autrement dit « comment faire ». Elles peuvent se trouver dans un énoncé ou/et une question ;
- l'ordre est la demande venant d'une autorité mais qui ne stipule pas nécessairement le « comment le réaliser » ;
- l'énoncé est un ensemble d'informations, de données pour lesquelles il faut distinguer celles qui sont indispensables pour le travail et celles qui permettent de situer le contexte ;
- la question est ce que le professeur demande à l'élève qu'il interroge ; elle peut contenir des consignes.

2. Conceptualisation : de la définition à l'évaluation de la compétence en passant par son transfert

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 des compétences non disciplinaires.

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

Étape 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou négative) pour expliciter les représentations spontanées de la compétence et ses réactions affectives

Inviter les élèves à raconter une expérience vécue (dans la vie de tous les jours ou à l'école) lors de la réalisation d'un plat : parler de ce qui a été bien réussi, de ce qui a été réellement loupé, de ce qui a été difficile, de ce qu'il faut améliorer, ...

Noter au fur et à mesure les éléments cités, regrouper ceux que nous estimons équivalents pour la compétence que nous étudions. Dans le module d'enseignement envisagé ici, il y aura un va-et-vient (un transfert) entre la situation très précise de l'usage d'une recette avec l'exemple de la salade liégeoise, d'une part, et de la façon de négocier avec des instructions, d'autre part.

Étape 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence

Première synthèse de ce que les élèves ont communiqué autour de la proposition « je suis compétent pour réaliser un plat à partir d'une recette quand, par exemple, dans le cas de la préparation d'une crème brûlée :

- j'en connais les ingrédients,
- je connais la succession des opérations,
- je maîtrise les gestes techniques nécessaires,
- ...

Ceci fait donc apparaître un ordre dans les opérations, la vérification des ingrédients, la bonne compréhension de ce qui est écrit, ... On se contentera, à ce stade-ci, des propositions des élèves.

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

Faire raconter, sous forme de mini-récits, par des élèves d'autres situations du même genre, par exemple : préparer un tiramisu, un spaghetti bolognaise, un thé à la menthe. Réfléchir aux similitudes dans les situations. Pour chacune, faire apparaître en quoi on a utilisé ou pas la compétence mais aussi en quoi notre affectif a été atteint. Par exemple : suis-je prêt à cuisiner selon une recette dans certains cas et non dans d'autres, pour quelles raisons et pour quels sentiments?

Après les recettes de cuisines, évoquer des situations qui n'ont plus qu'un petit « air de famille », allant de la préparation du montage d'un meuble en kit à la réalisation du règlement d'un club de jeunes, en passant par l'utilisation du mode d'emploi d'un logiciel ou l'écoute d'un instructeur de Zen, ...

Dans chacun des exemples, il peut être intéressant de distinguer des situations où grâce aux instructions on est parvenu à ses objectifs et des situations où finalement notre projet n'a pas abouti. Par exemple : j'ai gagné un GSM grâce à un concours proposé dans une revue / zut, je n'ai pas profité de ma chance de gagner ce GSM car je n'ai pas rempli toutes les conditions du règlement ; nous nous sommes bien amusés en jouant aux cartes / nous nous sommes disputés car les règles ont été mal lues ou nous ne nous sommes pas mis d'accord sur ces règles, ... Qu'est-ce que j'éprouve vis-à-vis de la lecture des instructions dans chacun des cas ? Quand est-ce que les instructions m'énervent ? Quand est-ce que je les ressens comme une aide ? Quelles sont mes attitudes habituelles face à des instructions ?

Ainsi, on transfère la compétence envisagée (« négocier une tâche à partir d'instructions ») au-delà des recettes de cuisine. Chacun écoute et note pour chaque famille découverte, les ressemblances ou les dissemblances ; ou bien la moitié des élèves repère les ressemblances avec ce qui a déjà été relevé aux étapes 1 et 2; les autres élèves notent les différences. Chacun et chacune exprime aussi les sentiments qu'il ressent face aux analogies envisagées : enthousiasme, peur, différence, solidarité, tolérance, audace, transgression, contentement, culpabilité, etc.

Synthèse :

- repérage de ce qui, pour le projet, est considéré comme équivalent et qui renforce la première représentation
- repérage de ce qui, pour le projet, est considéré comme différent et peut conduire à un ajustement de la première représentation.
- expression des sentiments éprouvés face à ces transferts possibles (les cauchemars et les rêves...)

Remarque : l'enseignant a préparé une liste de familles de situations au cas où les élèves éprouveraient des difficultés à en proposer. Par exemple :

- Les jeux de société : le règlement doit être connu de tous afin d'éviter les malentendus.
- Lors de l'inscription à un concours ou à Star Academy : il est important de respecter strictement les modalités de participation sous peine que la demande ne soit pas prise en considération.
- Lors de délibérations éthiques, il y a des normes, mais on négocie avec elles.
- Lors de la mise en service ou de l'usage d'un appareil : il est utile de lire le mode d'emploi sinon on risque d'avoir des pannes ou de l'endommager et la garantie ne jouera pas.
- A l'école, comme dans les entreprises : il y a une charte de vie ou un règlement de travail ... Le non-respect peut être à l'origine d'un renvoi (tout comme dans les clubs de jeunes, dans les équipes sportives, ...).
- Dans la circulation : il vaut mieux connaître le code de la route, soit pour ne pas se faire renverser, soit pour ne pas avoir une amende, soit ...
- En cas de rénovation d'une habitation : si je veux peindre la façade de ma maison, il y a une procédure à suivre auprès de la commune.

- Si je veux construire, il faut introduire un permis de bâtir en respectant le règlement d’urbanisme. Si je construis sans ce permis, la maison sera démolie comme cela s’est déjà passé (cf. actualité).
- Lors d’examens : quand je reçois mes questions, la lecture attentive des consignes et leur application m’aideront à comprendre ce que le prof. attend de moi.
- Face aux doctrines officielles de l’Eglise, considérées comme normes... comment négocie-t-on avec elles ?
- Face à des instructions contradictoires ?
- Face à un cahier de charges qu’on peut considérer comme des instructions.

Parmi ces situations, certaines nous paraissent, à première vue, comme appartenant à un genre à propos duquel on se sent à l’aise pour négocier des instructions. Pour beaucoup, ce sera le cas s’il s’agit du code de politesse ou de questions d’examen. Mais on ne sera peut-être pas toujours à l’aise si quelqu’un propose de considérer une analogie avec les normes morales ou pour les catholiques avec les doctrines officielles de l’Eglise.

Chacun peut repérer les situations à propos desquelles il se sent prêt à examiner la compétence dans sa transversalité ; ainsi que celles à propos desquelles il éprouve une résistance⁸⁰ ... au point qu’il aimerait peut-être qu’on ne parle pas de cette compétence dans le cadre d’un transfert possible.

Bref, des facteurs psychologiques, culturels et sociaux interviennent dans la problématique du transfert.

Étape 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective liée à l’usage de la compétence

Ainsi pour étudier la compétence « négocier une tâche à partir d’instructions, nous sommes partis de la recette de la « salade liégeoise ». Pour devenir compétent dans cette négociation, on applique concrètement ce qu’on a déjà trouvé et on vérifie si c’est correct, si c’est assez mais pas trop complet, si l’ordre des éléments est valable, ... Par exemple, la liste des ingrédients, l’ordre des manipulations, ... On retrouvera ici certains éléments évoqués ci-dessus (sous le titre « Exploitation »). A ce stade de la réflexion, on n’est jamais exhaustif.

Ensuite, on cherche les caractéristiques propres à la réalisation de la salade liégeoise en mettant l’accent sur ce qui peut être transférable et qui prend du sens avec les situations antérieures. On verra que tout n’est pas valable dans tous les cas comme par exemple les manipulations.

Ainsi, j’affine la définition de la compétence «savoir réaliser un plat à partir d’une recette », à partir du moment où je peux dire : Je suis compétent pour réaliser une salade liégeoise à partir d’une recette quand :

- j’aurai lu suffisamment (et compris correctement) cette recette en fonction de mon projet ;

⁸⁰ Ainsi beaucoup de gens éprouvent une résistance quand on parle de normes pour l’amitié et l’amour. Par contre, la plupart accepte des instructions pour des questions de propriété privée.

- j'aurai distingué l'allure que doit avoir le plat fini des moyens utilisés pour y arriver (par exemple, je veux un goût acide dans la salade liégeoise, mais ce pourrait venir de citron plutôt que de vinaigre) ;
- j'aurai vérifié que je dispose des ingrédients et du matériel nécessaire et que j'aurai trouvé des équivalents pour ce qui manque (ceci est bien différent de «il me manque quelque chose, ...donc je ne sais rien faire) ;
- j'aurai organisé les étapes successives de mon travail, si nécessaire en faisant des adaptations que j'assume ;
- j'aurai passé en revue de quoi il s'agit ;
- chaque fois que je m'écartais de la recette, j'aurai réfléchi aux conséquences possibles ;
- j'aurai réalisé le plat dans le respect de la recette et des consignes d'hygiène et de sécurité ;
- je présenterai le plat réussi.

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

Ces grandes étapes peuvent être considérées comme les caractéristiques spécifiques de la compétence, transférables aux autres familles de situations. A ce stade, nous conceptualisons la compétence. En fait, le travail est presque terminé car nous avons veillé à donner à nos attributs pour la salade liégeoise une expression permettant aisément la généralisation à de multiples autres situations. On peut donc proposer les caractéristiques ou attributs qui suivent.

Attributs représentant la compétence « Négocier une tâche à partir d'instructions »

- j'aurai lu suffisamment (et compris adéquatement) ces instructions en fonction de mon projet ou du projet que j'assume car il m'est imposé ;
- j'aurai distingué parmi les instructions données celles qui sont liées fortement au but poursuivi et celles qui spécifient des moyens pour l'atteindre ;
- j'aurai vérifié que je dispose des éléments (intellectuels, affectifs et matériels) nécessaires et j'aurai trouvé des équivalents pour ce qui manque ;
- j'aurai organisé les étapes successives de mon travail, si nécessaire en faisant des adaptations que j'assume ;
- quand je m'écartais des instructions, j'aurai réfléchi aux conséquences possibles ;
- j'aurai passé en revue de quoi il s'agit et aurai vérifié que j'ai tenu compte des éléments importants pour le projet ;
- j'aurai réalisé la tâche dans un respect des normes, tout en gardant un champ pour des initiatives adéquates.

Quand il s'agit de consignes orales, il est opportun d'ajouter au premier attribut : « je me concentre pour retenir ce qu'on me demande et comment je dois le faire ».

Conceptualiser quelque chose, c'est s'en donner une représentation grâce aux caractéristiques. (Rappelons qu'une représentation est un objet -matériel ou mental- qui, dans

certaines discussions peut tenir la place de la réalité, comme une carte représente un territoire. Désormais, on testera la compétence manifestée par notre pratique en utilisant la représentation que nous avons mise au point.)

Cependant, ces attributs exprimés ainsi restent trop généraux, donc inévaluables. Pour être testés (et évalués) ils devront être rendus concrets en les traduisant en indicateurs. Par exemple, pour réaliser une salade liégeoise (indicateurs réussis/loupés) :

- j'ai lu suffisamment (et compris correctement) cette recette, peut se manifester par des indicateurs du genre ...
 - o j'ai lu attentivement les phrases de la recette / je l'ai lue en diagonale et au moment crucial de la réalisation, je me suis rendu(e) compte que des étapes m'avait échappé ;
 - o j'ai compris les mots et identifié ce que je ne comprends pas / une livre et demi de viande que j'ai confondu avec l'épaisseur d'un livre ;
 - o j'ai compris le sens des phrases ;
 - o j'ai distingué les éléments principaux et secondaires pour réaliser la recette ;
 - o j'ai compris le sens des opérations à effectuer / «je déglace la poêle » ... je la mets au surgélateur) ;
 - o j'ai vérifié que je suis capable de réaliser ces opérations, par exemple, mesurer des quantités, respecter des proportions, ... (si non j'ai appris à le faire) ;
 - o je peux raconter en d'autres mots de quoi il s'agit.
- j'aurai distingué l'allure que doit avoir le plat fini des moyens utilisés pour y arriver (par exemple). Cela peut se manifester par des indicateurs du genre :
 - o j'ai compris que certains ingrédients étaient liés à l'apparence de la salade liégeoise et que je pouvais facilement les remplacer par d'autres ayant le même effet ;
 - o je veux un goût acide dans la salade liégeoise, mais ce pourrait venir de citron plutôt que de vinaigre.
- J'ai vérifié que je dispose de tous les ingrédients et du matériel nécessaire, peut se manifester par des indicateurs du genre :
 - o j'ai écrit la liste complète des ingrédients / j'ai compté sur ma mémoire et je suis rentré(e) sans la viande ! ;
 - o j'ai me les suis procurés ou j'ai trouvé des équivalents / je n'ai pas trouvé les haricots et tant pis, je ne ferai pas à manger ;
 - o je me suis assurée de leur fraîcheur ;
 - o j'ai évité les dépenses inutiles / j'ai acheté 3 sacs de pommes de terre de 3 kg chacun car je ne savais pas ce que c'était une livre ;
 - o j'ai préparé tout le matériel nécessaire ;
 - o je me suis assurée de leur état (propreté et fonctionnement ... un couteau doit couper !) ;
 - o je ne me suis pas encombré(e) de matériel inutile ;
 - o j'ai prévu une petite touche originale pour le moment de servir ;
- J'ai organisé les étapes successives de mon travail, peut se manifester par des indicateurs du genre :
 - o j'ai écrit la liste complète des étapes ;
 - o j'en ai estimé et noté la durée / je n'ai rien évalué du tout et de peur d'être en retard, j'ai commencé à cuisiner trop tôt, tout était cuit bien avant de se mettre à table et donc ce fut raté pour la salade liégeoise ! ;
 - o j'ai écrit ces étapes dans l'ordre de leur réalisation ;
 - o j'ai organisé mon espace de travail ;

- j'ai disposé les ingrédients et le matériel selon un ordre qui facilite l'exécution de la recette / je perds un temps fou à chercher mes affaires ;
- j'organise mon temps en fonction du moment où je servirai le plat (la salade liégeoise ne se ... réchauffe pas !)
- j'ai pris un moment pour voir si je n'avais rien oublié, s'il n'y a rien d'incohérent ;
- chaque fois que je m'écartais de la recette, j'aurai réfléchi aux conséquences possibles, peut se manifester par des indicateurs du genre ;
- avant d'utiliser de l'huile à la place de beurre, j'ai réfléchi à la question.
- J'ai réalisé le plat dans le respect de la recette et des consignes d'hygiène et de sécurité, peut se manifester par des indicateurs du genre :
 - j'ai respecté les normes d'hygiène / j'ai réutilisé un couteau pour couper le lard alors qu'il avait été employé pour servir de l'américain il y a 5 jours ... un de mes amis a attrapé des boutons sur le visage ... ;
 - j'ai respecté les règles de sécurité / j'ai oublié d'éteindre le gaz et j'ai brûlé l'essuie de cuisine ;
 - j'ai gardé sous les yeux la liste des ingrédients et des étapes ;
 - j'ai exécuté toutes les opérations dans l'ordre de cette liste ;
 - j'ai évité tout gaspillage ;
 - j'ai gardé mon calme ;
 - j'ai rangé les ingrédients non utilisés dans les récipients, puis dans les armoires ad hoc ;
 - j'ai nettoyé et rangé le matériel.
- J'ai présenté le plat réussi, peut se manifester par des indicateurs du genre :
 - j'ai suivi les consignes données par la recette pour disposer les différentes préparations dans le plat / j'ai d'abord mis le vinaigre dans le plat et ensuite j'ai eu toutes les peines du monde de mélanger de telle manière que tout soit bien imbibé ! ;
 - j'ai mis en valeur mon plat par une petite touche originale ;
 - j'ai assuré la propreté des bords du plat avant de servir ;
 - je suis fier(e) de ma réalisation et je l'ai présentée avec le sourire.

Il s'agit donc, pour chacun des attributs, de se poser la question « Quels sont les indicateurs qui me disent que j'ai répondu à cette caractéristique ? ».

Et si tel n'est pas le cas, je peux avoir loupé mon menu : mon plat de légumes ressemble davantage à une soupe, ma mayonnaise a tourné car j'ai oublié la moutarde, j'ai mélangé des spaghettis temps de cuisson 3 min avec des spaghettis 20 min, mon souper revient à 20 euros par personne, j'ai acheté du harissa pour un régiment, je n'ai pas fait attention aux instructions quant à l'huile que j'ai utilisé : c'est de l'huile de voiture au lieu de l'huile de cuisine, j'ai suivi la recette à la lettre sans me rendre compte qu'elle supposait un peu de bon sens chez le cuisinier, j'ai mis 2 kg de farine alors que la recette en indiquait 200 grammes, ...

Étape 6. Tester la pertinence de la définition

Tester, c'est vérifier que les caractéristiques données (attributs) à l'étape 5 restent valables dans d'autres situations jugées analogues : les attributs établis sont-ils corrects s'il s'agit de cuire une dinde, de préparer un plat froid ou de réaliser un gâteau. On trouvera

aisément des recettes à faire réaliser. Il serait intéressant de proposer, entre autres, des recettes inhabituelles tant pour le plat concerné que pour la présentation de la recette elle-même (par exemple, tirée d'un ancien livre de cuisine ...) : cela pourra relancer la motivation des jeunes. Cette étape de la méthode permettra de préciser certains attributs, d'attirer l'attention des jeunes sur certaines nuances importantes. On aboutira à une définition d'autant plus valable pour un grand nombre de situations du même genre.

Il ne faut pas limiter les tests aux recettes de cuisine ! Concrètement parlant, on peut, par exemple, tester la pertinence de cette représentation en la faisant fonctionner sur quelques exemples comme : un cahier de charge, une négociation avec une norme éthique, un examen, une expérience en laboratoire.

Étape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et de nouvelles confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

Dans l'étape 6, on a commencé à transférer la compétence à d'autres situations. Ici, on reprend les mini-récits de l'étape 3 et on voit comment les attributs s'y appliquent et pour cela on formule les indicateurs.

C'est en appliquant concrètement la définition à des tâches menées par les élèves qu'on les aidera à fixer peu à peu la compétence visée. Ici, on devrait les inviter à chercher des applications très différentes où cette compétence peut être nécessaire. On pourrait, par exemple, leur demander de proposer d'autres situations de la vie quotidienne. Cette compétence est-elle mobilisée quand :

- on aménage une pièce d'un appartement ?
- on organise un jeu pour des enfants ?
- on doit respecter un règlement par ex. lors de l'emprunt d'un livre dans une bibliothèque ?
- on emploie une carte routière ?
- on remplit un formulaire ?
- on joue une pièce de théâtre en suivant un scénario ?
- ...

Des attributs généraux dégagés à l'étape 5 et leur lien avec des indicateurs peuvent s'exprimer dans le tableau suivant et doivent être pertinents dans diverses situations. La formulation des indicateurs dépendra de chacune des situations vécues.

Attributs décontextualisés	EXEMPLES d'INDICATEURS contextualisés (adaptés à la situation concernée, ici monter un meuble en kit)
Prendre les informations pertinentes pour réaliser la tâche	j'ai lu le mode d'emploi de manière sélective ; j'ai vérifié le sens des mots, des phrases, des opérations à effectuer ; - ...

Distinguer parmi les instructions données celles qui sont liées fortement au but poursuivi et celles qui spécifient des moyens pour l'atteindre	j'ai compris que certaines directives sont liées à l'apparence du meuble et que je pouvais facilement les remplacer par d'autres ayant le même effet.
Vérifier que l'on dispose de tous les éléments (pièces, ingrédients, ...) et du matériel nécessaire	j'ai vérifié la liste des éléments nécessaires ; j'ai préparé le matériel et j'ai vérifié son état de fonctionnement ; - ...
Organiser l'espace et les étapes successives du travail en négociant avec les consignes proposées	j'ai disposé les éléments et le matériel de manière à me faciliter le travail ; j'ai prévu les étapes de la tâche ; - ...
Réfléchir aux conséquences possibles de la transgression d'instructions	- j'ai réfléchi aux conséquences de ne pas utiliser une vis prévue par les instructions
Réaliser la tâche dans le respect des consignes négociées	j'ai exécuté toutes les opérations dans l'ordre ; j'ai gardé mon calme ; j'ai vérifié le « bon fonctionnement » de ma réalisation ; - ...
Présenter le produit fini	j'ai mis en valeur ma réalisation ; - ...

Nous pouvons réaliser le transfert à des situations disciplinaires et confronter les représentations aux attributs d'identification de la compétence « négocier une tâche à partir d'instructions ».

Par exemple :

- Français : réaliser une dissertation en s'inspirant d'un schéma donné en classe, faire un résumé de livre à partir d'une fiche de lecture.
- Mathématiques : réaliser une figure géométrique en deux dimensions permet de construire ce qu'on entend par comprendre des consignes pour réaliser une tâche. Inversement, ce qui vient d'être appris peut être transféré dans une nouvelle situation, par ex, comprendre les consignes du dessin en perspective pour construire une figure géométrique en trois dimensions.
- Géographie : réaliser une carte de synthèse en tenant compte des signes conventionnels. Inversement, ce qui vient d'être appris peut être transféré dans une nouvelle situation, par ex, comprendre les consignes de la construction d'un organigramme pour expliquer les interactions dans la problématique de la sécheresse.
- science : comprendre un protocole expérimental pour réaliser une expérience.
- Histoire : négocier la grille de critique historique pour l'appliquer à un document ancien.
- Education physique : comprendre les règles de sécurité dans la salle de gym ou les règles d'un sport.
- Morale : négocier avec les règles acceptées d'une morale.
- Religion : négocier avec les doctrines établies d'une religion.

- Langues modernes : négocier la grille de critique historique pour l’adapter au cours de langues.
- Cours techniques : comprendre les consignes de montage d’appareils médicaux, ou d’entretien de voiture.
- Langues anciennes : négocier les procédures vues en classe pour réaliser une version
- Economie : négocier la mise sur pied d’une mini-entreprise.
- Négocier avec les éventuelles méthodes de travail.
- Négocier l’essentiel de l’accessoire dans les instructions pour une cérémonie : rentrée des classes, fin des études, naissance, mariage, enterrement, cérémonies religieuses.

Étape 8. Evaluer, dans une perspective formative, ce qu’on a appris et estimer le chemin à parcourir encore

Il est utile de vérifier si les élèves ont perçu que ce travail concerne une compétence qui leur sera bien nécessaire. On pourra leur demander d’évoquer encore quelques situations concrètes où ils devront utiliser cette compétence. Ils doivent comprendre que ce travail fait vraiment partie de leur formation.

Ils peuvent alors appliquer leur compétence, tout en réfléchissant à la manière par laquelle ils s’y prennent : ils doivent pouvoir expliquer pourquoi ils font telle manipulation à ce moment-là. On pourrait les aider en leur fournissant la liste des attributs qu’on a établie, afin qu’ils vérifient s’ils mènent bien leur production en pensant à tout ce qui est nécessaire.

Il est également intéressant que l’un ou l’autre élève puisse raconter, par exemple, pourquoi

- il a raté tel ou tel repas ;
- on a dû recommencer le travail après moi ;
- il a oublié de mettre de l’huile ;
- il a raté son permis de conduire ;
- il a raté une photo ;
- ...

D’autres exercices peuvent être proposés :

- par groupe de 3 par exemple, chaque élève raconte qu’il a raté quelque chose suite à une mauvaise lecture de consignes ; chaque élève indique un point où il est particulièrement attentif pour ne pas rater l’application des consignes ;
- face à un mode d’emploi, faire le tri entre consignes essentielles et secondaires ;
- faire un exercice de réécriture : réécrire les consignes d’un mode d’emploi pour que cela soit plus compréhensible pour l’utilisateur ;
- ...

Tant qu’une partie des tâches n’est pas correctement réalisée, ils reprennent le travail. Mais ils savent que, pendant l’apprentissage, ils ne seront pas pénalisés : ils gardent un droit à l’erreur. Au contraire, c’est quand ils découvrent qu’ils ont fait une bêtise, qu’ils apprennent quelque chose.

Lorsque les élèves maîtrisent la compétence, on peut leur demander de réaliser une production sans avoir sous les yeux la liste des attributs, tout en pouvant expliquer ce qu'ils font et pourquoi ils le font ainsi, à ce moment-là.

Étape 9. Développer une métacognition

Cette étape se combine aisément avec les précédentes. Elle invite les jeunes à réfléchir à la manière par laquelle ils ont mis en action leur intelligence pour progresser dans cette compétence.

Cette étape rappelle qu'on ne peut acquérir une compétence que si on prend le temps de réfléchir à ce qu'on fait pour la développer. Au cours de ce travail, qu'est-ce qui a été facile, difficile? A quoi a-t-on pensé spontanément? Qu'a-t-on découvert uniquement parce qu'on a essayé plusieurs situations? Quelle était notre première définition de cette compétence? Quelle est notre définition maintenant? Qu'est-ce qui est intéressant dans cette évolution de ce que nous pensions? Comment notre travail est-il amélioré par cette réflexion? ...

Comme part de la métacognition, on pourrait reprendre la liste des élargissements de perspective depuis le « bien négocier avec une recette » à « négocier un cahier de charge » en passant par la négociation avec des normes éthiques ou des doctrines religieuses. Comment des situations aux contenus si différents peuvent-elles devenir analogues? Comment chaque élargissement est-il un transfert? Ce qui amène à la question finale : qu'est-ce qu'on a appris du transfert à travers tout cela?

Étape 10. Evaluer de manière certificative

Evaluer pour certifier appelle une mesure du degré de maîtrise de la compétence. Rappelons qu'un élève est « jugé » compétent quand il « donne des signes (des indicateurs) de compétence » dans une situation à laquelle il est confronté. Ceci suppose que les formateurs ont défini, préalablement, le niveau de « performance » que doit atteindre l'apprenant pour pouvoir déterminer s'il a acquis ou non la compétence. On ne certifie que si cela est nécessaire.

Pour éclairer cette évaluation, nous proposons de faire attention aux éléments suivants : l'élève sera capable de

- utiliser à bon escient les attributs établis ;
- appliquer la compétence dans diverses situations (transferts) ;
- identifier d'autres situations de la vie quotidienne où cette compétence est mobilisée ;
- faire le choix d'utiliser cette compétence dans la vie quotidienne ;
- ...

3. Séquences didactiques

Destinataires

Séquence destinée à des élèves de 5ème, 6ème primaire et 1ère secondaire.

Objectif

La compétence visée dans ce module est la compréhension des consignes. Néanmoins, tant en contexte scolaire que dans la vie de tous les jours, la finalité est qu'un élève ou une personne puisse réaliser une tâche après avoir compris des consignes. Autrement dit, ce qui est visé, c'est se donner le temps de réfléchir avant d'agir et accepter de le faire.

Mettre en projet avec des petits exercices

En contexte scolaire, il est intéressant de commencer par des exercices sans avertir les élèves de ce qui va se passer... le fait de dire que l'on va apprendre à risque de braquer certains et donc d'être moins ouverts à l'apprentissage. On leur demande de jouer le jeu, de le faire sans commentaire. 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 acteurs de l'apprentissage.

Les exercices choisis sont puisés dans les revues de jeunes de cet âge en y insérant un plus disciplinaire mais que chaque élève peut faire spontanément.

Il est évident que ces exercices peuvent être remplacés par d'autres. Il ne s'agit que d'un exemple. Les 4 exercices ont été choisis de telle manière que

- les consignes soient découvertes de manière ludique ;
- il y ait différents « niveaux » de consignes. Par ex. :
- réalisation d'un dessin avec des consignes superflues (mais pas troublantes) et où elles doivent être toutes lues avant de le commencer ;
- un énoncé donnant seulement un constat ... donc rien n'est demandé ;
- un dessin ne donnant aucune consigne quant à la réalisation de la tâche ... donc on obtiendra différents dessins répondant à la même tâche demandée ;
- un énoncé avec une consigne cachée.

Les 3 pages suivantes sont distribuées aux élèves.

Exercices

A faire sans commentaire et en individuel.

1. **Le dessin caché.** Réalise un dessin (voir pages suivantes) en reliant les nombres impairs, de manière croissante, en commençant par le nombre 1, ensuite, relie les nombres pairs, de manière décroissante en commençant par le nombre 32 ; ne t'occupe pas des nombres plus grands ou égaux à 33 ; enfin relie les lettres de A à E.

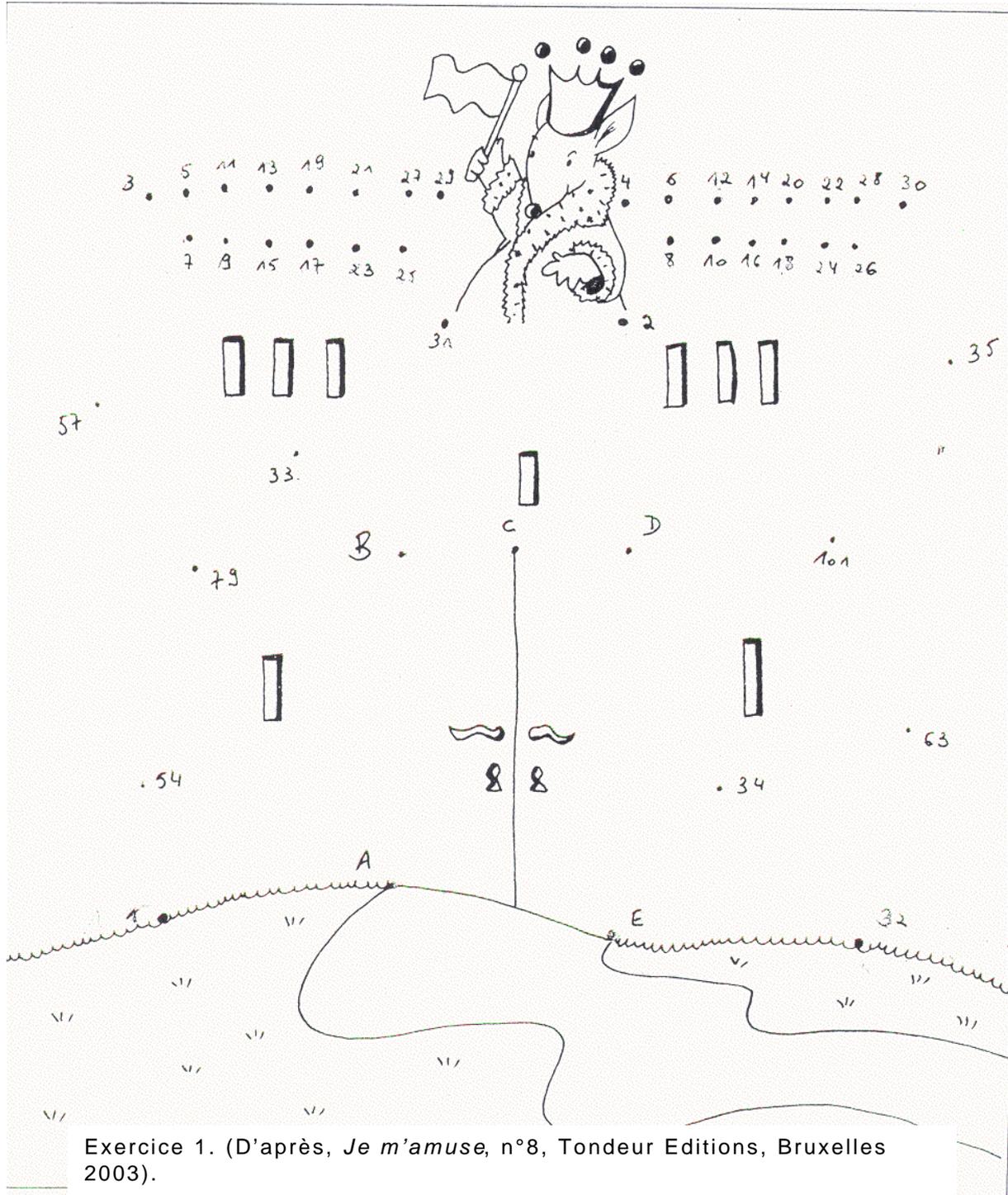
Que représente le dessin obtenu ?

2. Nadia a grandi de 10 cm et pris 3kg en 2 ans.

3. Dessine un quadrilatère ci-dessous.

4. **Soucis de souris** (voir pages suivantes)

Exercice 1 : le dessin caché



Exercice 4

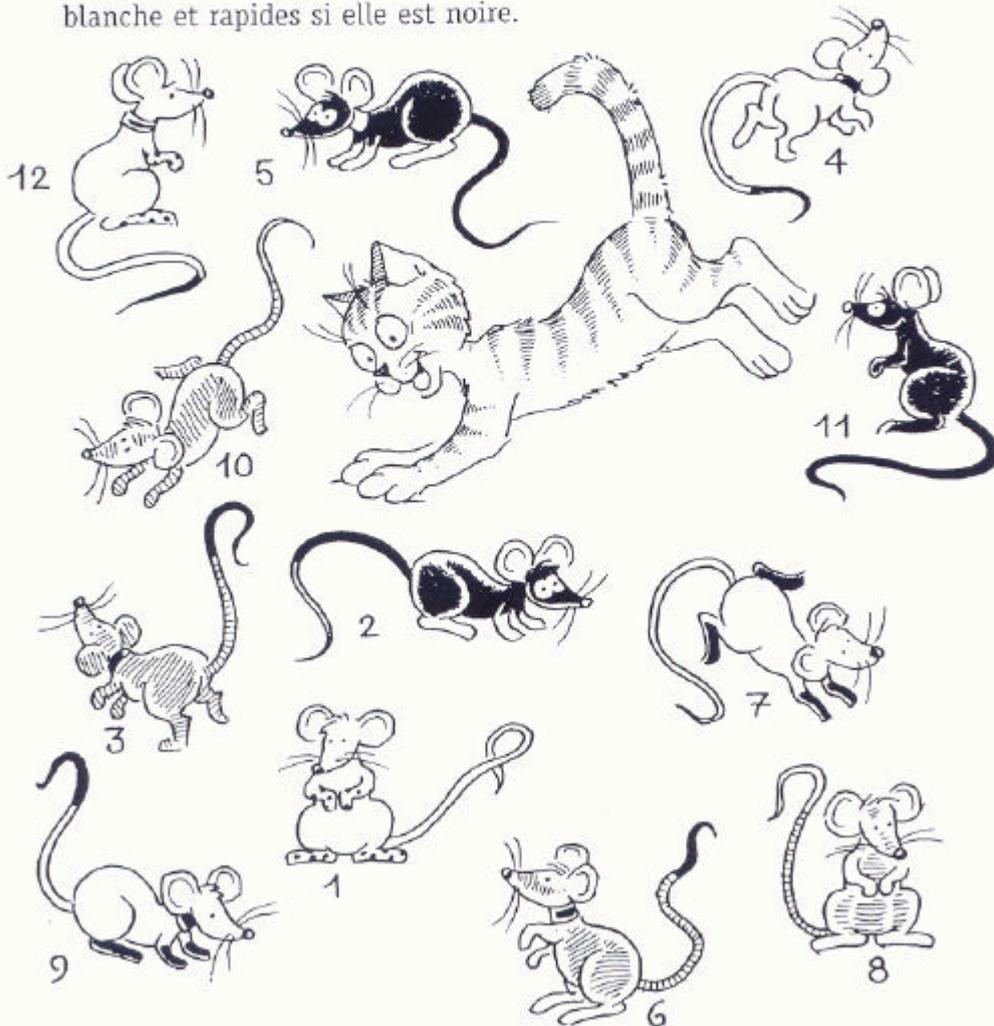
Soucis de souris

Un chat affamé est en chasse. Il y a assez de souris, mais elles ne se laissent pas facilement attraper.

Quelles souris finiront dans l'estomac du chat?

Nous savons que:

- Toutes les souris blanches sont lentes, sauf celles qui ont des pattes noires.
- Toutes les souris noires sont rapides, sauf celles qui portent un collier.
- Toutes les souris grises sont lentes si l'extrémité de leur queue est blanche et rapides si elle est noire.



84

Extrait de "Jeux de logique", Chantecler,

Une fois ces exercices terminés, on leur pose par exemple les questions suivantes :

- Quel a été l'exercice le plus facile pour toi ? Pourquoi ?
- Quel a été le plus difficile ? Pourquoi ?
- Dans le premier, qu'est-ce qui était facile ? Qu'est-ce qui était difficile ?
- Aurais-tu pu faire le premier dessin sans les consignes ? Si oui, comment aurais-tu fait ? Aurais-tu pu faire le dessin avec une partie des consignes ? Si oui, quelles sont les consignes qui ne sont pas utiles pour toi ?
- Pourquoi, au 3ème exercice, avons-nous des dessins différents, alors que la question est la même pour tout le monde ?
- Pourquoi certains ont cherché une réponse au 2ième
- ...

Les idées-clefs trouvées par les élèves sont inscrites au tableau. Par ex. :

- je n'ai pas compris le texte ;
- il y a des choses qui ne servent à rien ;
- il y a des étapes qui sont indiquées ;
- ...

Raconter des situations vécues où la compétence est en jeu

Les élèves vont se rappeler en silence et chacun pour soi, une histoire vécue en dehors de l'école où il a réussi quelque chose en suivant des consignes ; il peut aussi trouver une histoire dont l'issue a été ratée.

En petits groupes (dans lequel les élèves auront choisi un porte-parole), chacun raconte son histoire ... et dans l'un ou l'autre cas, il explique brièvement pourquoi. Ensuite le porte-parole raconte l'histoire choisie par le groupe en expliquant en quoi il a réussi ou raté ce qu'il voulait faire (voir la présence ou non de consignes).

On classe les situations racontées (recettes, modes d'emploi, posologie de médicaments, jeux de société, sécurité en rue, ...). Nous appellerons cela des « familles » de situation.

On peut raconter des histoires avec des situations différentes où on réalise quelque chose à partir de consignes. C'est peut-être le moment de faire parler ceux qui interviennent peu dans les cours disciplinaires.

Il est éclairant de faire la distinction entre les différentes façons de formuler une tâche (un ordre, un conseil, une demande...)

Identifier d'autres situations où la compétence est en jeu

L'instituteur distribue une feuille avec des situations variées, l'élève est amené à cocher celles où la compétence « négocier avec des consignes » est en jeu. Voici l'exercice :

Identifier des situations où il y a des consignes :

- Une maman à son enfant qui part à l'école : « marche bien sur les trottoirs ».
- Un papa à son enfant qui va au centre sportif pour son entraînement de foot : « sois prudent ».
- Le professeur qui demande de bien travailler.
- Un prof de cuisine qui demande à ses élèves de réaliser un gâteau pour 8 personnes à partir d'une recette pour 4 personnes, qu'il vient de distribuer.
- Une sœur à son frère : « fais-moi un bon gâteau pour mon anniversaire ».
- En classe : « Tais-toi ».
- A la maison : « prends une cuillère à café de sirop contre la toux le matin et une le soir », dit un papa à Laura, sa petite fille.
- A l'école : Gauthier, « n'oublie pas de prendre ton sirop ! »
- En mathématique : « dessine un triangle rectangle dont deux côtés sont isométriques ».
- En français : « écris une lettre en respectant les instructions données en classe ».

Dans les cas où il est question de consignes, voir ce qui se passerait si on ne les suivait pas. Par exemple : ne pas arriver au bout de sa tâche, la rater, perdre du temps,

Première définition de la compétence

Les élèves sont amenés à compléter la phrase suivante : « pour moi, suivre des consignes pour réaliser une tâche, c'est ... »

Ils nomment ainsi une série de caractéristiques de la compétence. Exemple de réponses proposées par les élèves :

- c'est une aide, une indication, une précision ;
- respecter ce qu'on nous dit ;
- il faut comprendre ce qu'on nous dit ;
- il faut lire attentivement ;
- on n'a pas toujours envie de les suivre ;
- ...

Comparaison des caractéristiques proposées par les élèves avec celles proposées par le module (ou autres trouvées dans la littérature)

Après distribution et lecture du tableau qui reprend les caractéristiques de la compétence, les élèves sont invités à noter les leurs. En général, les élèves ont trouvé dans leurs mots les différentes caractéristiques.

Dans notre jargon, nous appelons ces caractéristiques des « attributs ».

Caractéristiques de la compétence	Les caractéristiques telles que je les ai trouvées
Lire, écouter, prendre et comprendre des informations	

Accepter de travailler avec des consignes	
Vérifier qu'on a les éléments pour réaliser la tâche demandée	
Organiser l'espace et le travail	
Réaliser la tâche	

Elargir l'usage de la compétence à d'autres situations

Il s'agit ici de trouver des « familles de situations » qui n'ont pas encore été évoquées, situations dans lesquelles on a eu besoin de consignes pour réaliser une tâche. Par exemple :

- les jeux dans la cours de récréation ;
- la pratique d'un sport ;
- le mouvement de jeunesse ;
- l'utilisation d'un ordinateur ;
- la pratique d'un instrument de musique ;
- dans les différents cours ;
- l'évacuation d'urgence d'un bâtiment ;
- les consignes de sécurité (produits de ménage, pharmacie, ...) ;
- à la bibliothèque ;
- ...

On peut poser ici, aux élèves, la question : d'après-vous, pourquoi a-t-on essayé de trouver d'autres situations ?

Apprendre à transférer

Au point précédent, nous avons surtout énuméré des situations et des caractéristiques. Maintenant, voyons comment utiliser la compétence dans les différentes situations. Pour cela, choisissons 2 situations. Soit en reprenant 2 situations proposées par les élèves. Dans ce cas, il est prudent pour l'instituteur de continuer l'activité le lendemain ou le surlendemain. Soit les 2 situations sont choisies et préparées par l'instituteur. Nous vous proposons ainsi 2 situations :

- le tri des déchets (les consignes données sont celles de la ville de Charleroi) ;
- la réalisation d'un herbier.

Il est évident que le travail est beaucoup plus porteur lorsque ces situations sont vraiment vécues par les élèves. La compétence prend alors tout son sens.

Pour chaque situation, les élèves utilisent le tableau reprenant les différents attributs. En face de chaque attribut, ils indiquent comment ils peuvent appliquer la compétence à cette situation. Dans notre jargon, nous appelons cela des indicateurs.

Les 4 pages suivantes sont distribuées aux élèves

Comment trier⁸¹ ?

Le tri est utile et nécessaire à condition de le faire de manière correcte. Seuls les emballages qui aboutissent dans le bon sac sont recyclés effectivement.

D'autres emballages ou d'autres déchets qui aboutissent dans le sac peuvent gravement endommager le processus de recyclage.

Guide récapitulatif :

	A déposer :	A ne pas déposer :	Sont toujours interdits:
Papiers- cartons	Sacs en papier Boîtes en carton Magazines et journaux Dépliants publicitaires Livres Annuaire téléphoniques Papier ordinateur Papier machine et à écrire	Papier souillé ou gras Papier aluminium Papier cellophane Papier peint Films en plastique Sans film plastique autour des journaux, magazines et dépliants	Appareils ménagers Déchets de cuisine Déchet médicaux Vêtement / langes Jouets / seaux Tous les emballages ménagers ayant contenu des produits toxiques et/ou corrosifs
Verre	Bouteilles, flacons et bocaux en verre Bien vidés sans couvercle ni bouchon	Vitres et miroirs Ampoules de lampes Tubes néon Bouteilles et cruches en grès ou terre cuite Porcelaine Faïence Pyrex Opaline Cristal	Déchets spéciaux des ménages: solvants, peintures, acides, pesticides et les emballages ayant contenu ce type de produits

⁸¹ D'après : <http://www.fostplus.be>.

<p>Emballages PMC : bouteilles et flacons en plastiques</p>	<p>Bouteilles et flacons (éventuellement écrasés avec leurs bouchons) de : Eau, limonade, lait Produits de lessive et adouçissants Agent de blanchiment Eau distillée Produits de bain et douche Jus de fruits et de légumes Produits de vaisselle et d'entretien liquides ou en poudre</p> <p>Bien vidés sans reste alimentaire. Maximum 8 litres.</p>	<p>Pots et ravers (yaourt, beurre, margarine...) Sacs et sachets en plastique Films en plastique Bidons en plastique d'huile moteur Frigolite Feuilles d'aluminium</p>	
<p>Emballages PMC : Emballages métalliques</p>	<p>Canettes Boîtes de conserve Couvercles et capsules de bocaux et bouteilles Boîtes et bidons Plats, ravers et barquettes en aluminium Aérosols cosmétiques et alimentaires</p> <p>Bien vidés sans reste alimentaire. Maximum 8 litres.</p>		
<p>Emballages PMC : Cartons à boissons</p>	<p>Tout emballage laminé (de type brique de boissons) qui a contenu des produits liquides (jus de fruit, lait...)</p> <p>Bien vidés sans reste alimentaire. Maximum 8 litres.</p>		

Créer un Herbarium⁸²

Ce qu'il vous faut :

- Un cahier ou un grand classeur pour coller les plantes et les planches de découverte
- Des plantes et des fleurs sauvages ou de culture
- Des feutres, des crayons de couleur ou de la peinture

Comment faire ?

- Cueillir et sécher les plantes choisies
- Coller la plante, une fois séchée, sur une première page (planche 1)

Écrire les légendes :

- nom de la plante
- nom savant
- commentaires sur la plante (profitez de l'occasion pour rechercher des informations sur cette plante et sa famille)
- habitat
- lieu et date de cueillette

Dessiner, disséquer la fleur sur une deuxième page (planche 2). Écrire les **légendes**.

Dessiner ou coller le fruit disséqué sur une troisième page (planche 3). Écrire les **légendes**.

Ecrire la famille à laquelle la plante appartient.

⁸² <http://www.teteamodeler.com>

Et voici à titre d'exemple, les tableaux complétés :

Caractéristiques de la compétence	Comment je comprends les consignes de la ville de Charleroi pour trier les déchets
Lire, écouter, prendre et comprendre des informations Exemple : dans un exercice, je mets les consignes sous forme de plan (avec des tirets)	Je me renseigne sur ce qui est à trier dans la ville de Charleroi ; Je vois si je comprends tous les mots ; J'identifie les types de déchets ; J'identifie les contenants associés aux différents types de déchets ; Je repère les couleurs associées aux déchets ; - Je me renseigne sur les jours de ramassage ou les lieux de dépôt ; etc.
Accepter de travailler avec des consignes Exemple : dans un exercice, j'essaie de comprendre en quoi les consignes peuvent m'aider	Je le fais pour l'environnement ; Même si je ne suis pas pénalisé, je le fais pour le bien commun ; etc.
Vérifier qu'on a les éléments pour réaliser la tâche demandée Exemple : dans un exercice, est-ce que j'ai le crayon et l'équerre dont j'ai besoin ? sinon, comment faire ?	Je vérifie si j'ai tous les sacs appropriés - Je vérifie si j'ai des supports pour accrocher les sacs de tri ; etc.
Organiser l'espace et le travail Exemple : avant d'entamer un exercice, je dispose le matériel à portée de mains et je planifie mon travail	Je dispose les sacs pour qu'ils soient faciles d'utilisation ; Je dispose les sacs dans des endroits accessibles et aérés ; Je prévois de rincer les bouteilles ; Je prévois un bac à côté de mon bureau pour y déposer les feuilles à trier ; etc.
Réaliser la tâche Exemple : dans un exercice, je respecte l'ordre des étapes qu'on m'a données	Je dépose mes déchets dans les sacs ad hoc ; - Je mets les sacs dehors les jours prévus ; etc.
Voir le résultat et présenter le travail réalisé Exemple, je regarde si le résultat correspond à ce qu'on m'a demandé	- Je vérifie que mes sacs sont remplis avec les bons déchets et que je n'aurai pas une pastille rouge le lendemain ; etc.

Caractéristiques de la compétence	Comment je comprends des consignes pour créer un herbier
Lire, écouter, prendre et comprendre des informations Exemple : dans un exercice, je mets les consignes sous forme de plan (avec des tirets)	Je lis tout le texte distribué avant de commencer ; Je vois si je comprends tous les mots ; - Je dessine rapidement un herbier pour voir comment cela se présente ; etc.
Accepter de travailler avec des consignes Exemple : dans un exercice, j'essaie de comprendre en quoi les consignes peuvent m'aider	Je me rends compte que les consignes vont m'aider pour mieux présenter mon herbier ; Les consignes vont me permettre d'organiser mon travail car c'est un travail important ; Je ne m'énerve pas, je prends les consignes une par une ; - Les consignes vont me faire gagner du temps et je pourrai passer du temps pour peaufiner mon herbier ; etc.
Vérifier qu'on a les éléments pour réaliser la tâche demandée Exemple : dans un exercice, est-ce que j'ai le crayon et l'équerre dont j'ai besoin ? sinon, comment faire ?	Je vérifie si je possède le classeur et les feuilles ; Je vérifie que j'ai des marqueurs et/ou des crayons en suffisance ; Je dispose d'une ou plusieurs sources d'informations pour trouver le nom des fleurs et de leur famille ; - S'il me manque des informations, je les cherche (par exemple, comment sécher les feuilles) ; etc.
Organiser l'espace et le travail Exemple : avant d'entamer un exercice, je dispose le matériel à portée de mains et je planifie mon travail	Je prends conscience que la tâche se fait en plusieurs étapes (cueillette, séchage, achats éventuels, classement dans le classeur) ; Je prévois un endroit pour sécher les feuilles ; - Je prévois un endroit bien plat pour faire le collage ; etc.
Réaliser la tâche Exemple : dans un exercice, je respecte l'ordre des étapes qu'on m'a données	J'achète le matériel qui me manque ; Je cueille les plantes désirées en faisant attention de les garder entières ; Je les mets sécher entre des feuilles de journaux que je renouvelle régulièrement ; Je procède au collage avec soin ; - Je recherche les noms et les familles et je les écris au bon endroit ; etc.
Voir le résultat et présenter le travail réalisé Exemple, je regarde si le résultat correspond à ce qu'on m'a demandé	Je vérifie la présentation de mon herbier : est-il soigné, les informations sont-elles complètes, correctes en fonction de ce qu'on me demande ? - Est-ce que j'ai fait preuve de créativité ? Etc.

S'autoévaluer

Exercice d'utilisation de consignes : l'horaire de train.

Travailler avec l'horaire qui suit.

Nous partons au Maroc le dimanche 3 avril 2005. Notre avion décolle à 17h00 de Paris-Orly. Il faut être au moins deux heures à l'avance à l'aéroport. Pour aller de Bruxelles à Paris-Orly, il faut prendre un train Thalys à Bruxelles Midi à destination de Paris-Nord puis un RER de Paris-Nord à Paris-Orly. Ce dernier trajet dure $\frac{3}{4}$ d'heure.

A l'aide de l'horaire ci-joint, détermine le train que tu vas réserver au départ de Bruxelles, en tenant compte des contraintes ci-dessus ainsi que des moments d'attente éventuels et du stress qu'il vaut mieux éviter.

	9496	9496	9412	9416	9420	9428	9436	9448	9452	9460
Liège-Guillemins	06:40	06:47	07:41	08:41	09:41	11:41	13:41	16:41	17:41	19:41
Namur	07:20	07:29	-	-	-	-	-	-	-	-
Charleroi-Sud	07:56	07:59	-	-	-	-	-	-	-	-
Mons	08:25	08:26	-	-	-	-	-	-	-	-
Bruxelles-Midi/Brussel-Zuid	-	-	08:40	09:40	10:40	12:40	14:40	17:40	18:40	20:40
Paris-Nord	09:44	09:44	10:05	11:05	12:05	14:05	16:05	19:05	20:05	22:05
lundi à vendredi	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+
Samedi	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Dimanche	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+

(1)

+ circule

ne circule pas

circule les 28/03, 05/05, 16/05 dans l'horaire du samedi et dimanche

D'après <http://www.thalys.com/fr/fr/horaires>

Certifier

Votre classe désire participer au concours de dessins du journal « Le Soir ». Vous demandez à votre instituteur de soutenir votre projet qui vise à remporter le prix interclasses. Votre instituteur est d'accord mais à certaines conditions : on n'y consacrerait que deux après-midi (donc ne pas perdre de temps en courant à gauche et à droite pour trouver le matériel) et

le local doit être remis en état après chaque activité. Vous avez, ci-joint, le règlement de participation.

Afin de mettre toutes les chances de votre côté :

- réécrivez les consignes qui concernent le groupe-classe
- proposez un plan d'action efficace pour remporter le premier prix

Voici l'annonce du concours (avec l'aimable autorisation du journal Le soir).

48^e Concours de dessins LE SOIR

Règlement

Si tu as moins de 15 ans :

le grand concours de dessins du journal Le Soir fête son 48^e anniversaire et te réserve plein de cadeaux :

- **Des prix pour 25.000 euros** : des séjours et des entrées à Disneyland[®] Resort Paris, des jeux, des dictionnaires, du matériel de coloriage, des livres, des BD, etc.
- **Le prix interclasses** : les 3 classes qui nous feront parvenir les meilleurs envois verront leurs élèves invités à un merveilleux séjour à la mer.
- **Le prix «Place Royale»** récompensera le plus beau dessin «rois et reines».
- **Un prix «familles» sera décerné.**
- **L'exposition des dessins primés se tiendra du 15 au 27/03/2005 aux Musées royaux d'Art et d'Histoire à Bruxelles.**

Cette année, les thèmes sont :

- **Catégorie A, moins de 7 ans** : la Belgique, ses rois et reines, ses zinnekes (chiens), ses personnages célèbres.
- **Catégorie B, de 7 à 10 ans et Catégorie C, de 11 à 14 ans** : la Belgique, ses rois et reines, ses habitants, ses paysages, ses fêtes, ses monuments, ses rues, ses artistes...

Laisse libre cours à ton imagination pour réaliser un dessin en utilisant les couleurs, le papier et le format de ton choix.

Attention :

les collages et bricolages ne sont pas acceptés. Les dessins doivent être récents. Ils seront envoyés au journal Le Soir, concours de dessins, 120 rue Royale, 1000 Bruxelles avant le 30/11/2004. Le jury se réserve le droit d'apprécier les dons des jeunes dessinateurs. Tous les dessins resteront la propriété du journal. Aucun d'entre eux ne sera restitué.

Ce qu'il faut savoir :

Si tu participes seul : n'oublie pas de coller au dos de ton dessin le bulletin de participation dûment complété. Il paraît chaque jeudi, jusqu'au 25/11/2004, dans Le Soir.

Si tu participes avec ta classe : nous remercions les enseignants de nous faire parvenir les dessins de la classe en un seul envoi muni d'un bon de participation, à découper dans le journal Le Soir (parution chaque jeudi). Chaque dessin portera au dos le cachet de l'établissement scolaire, ainsi que les renseignements suivants :



Nom : Prénom : Age : Catégorie :

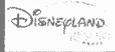
Rue : N° : Bte :

Code postal : Localité :

J'autorise la vente de mon(s) dessin(s) au profit des Œuvres du Soir : oui / non

Je participe au prix interclasses : oui / non

Nom de l'école et de l'enseignant(e) (uniquement pour les prix interclasses) :



4. Commentaires et récits

Commentaires à destination des formateurs suite au travail de terrain.

En ce qui concerne les exercices qui introduisent la compétence

- Ils motivent car ils sont ludiques (aspect affectif) ;
- il est important que les exercices soient concrets, qu'ils représentent quelque chose. C'est le but qu'on poursuit, c'est ce qui donne le sens aux consignes, et c'est aussi une façon de cadrer la démarche et d'identifier des situations où la compétence est en jeu ;
- on observe que certains élèves grommencent, recommencent ou ont du mal à démarrer (bien lire et relire, comprendre), d'autres les trouvent faciles ;
- certains démarrent ces exercices trop vite (pour toutes sortes de raisons et notamment parce qu'ils utilisent des procédures automatiques) et donc n'arrivent pas à ce qui est demandé, d'autres, par contre, voient tout de suite ce qu'on leur demande sans détailler les consignes, du moins pour certains exercices ;
- ...

En ce qui concerne une introduction expliquant aux élèves ce qu'on va faire

Pour introduire la compétence, le formateur prendra conscience de :

- l'importance de présenter aux élèves la finalité de l'apprentissage
- la différence entre « négocier » et « obéir » : négocier ne veut pas dire ne pas respecter ... mais signifie qu'on soit à même de juger comment faire en fonction du résultat attendu
- une motivation nécessaire pour suivre des consignes. Par ex. pour respecter celles du code de la route, des motivations sont soit de ne pas me faire renverser par une voiture, soit de ne pas avoir de contravention ; pour mettre ma chambre en ordre, des motivations peuvent être d'y retrouver mes affaires, qu'elle soit accueillante quand mes amis viennent, ...
- de l'intérêt d'être à l'écoute du pourquoi les élèves ne suivent pas les consignes.

En ce qui concerne les expériences racontées par les élèves

Une situation souvent évoquée est celle du professeur qui dit « travaillez ». N'est-ce pas l'occasion de faire la différence entre un ordre, une consigne, une recommandation, ... car peut-on considérer « travaillez » comme une consigne ?

Ils ont du mal de voir ce qu'est une situation vécue où la compétence est en jeu, ils sont partis dans des situations très vastes, loin du concret. Ceci n'est pas facile à gérer. Il vaut mieux insister sur le vécu des expériences plutôt que de les laisser s'imaginer des expériences. Il est important de faire expliquer brièvement pourquoi la compétence est utilisée.

Petit à petit, d'autres situations apparaissent : au basket, on doit suivre les consignes pour gagner ; à la piscine, on ne peut pas courir pour raison de sécurité... Déjà apparaît le but à poursuivre.

En ce qui concerne la première définition de la compétence

A première vue, suivre des consignes pour eux, c'est :

- lire, comprendre, obéir, exécuter, faire, accepter, voir le but.
- Cela vient assez facilement.
- En ce qui concerne la formulation des attributs (étape 5)
- On peut confronter la formulation élaborée des élèves avec celle proposée dans la conceptualisation.
- Certains ont peur car ils disent que, forcément, la définition des adultes sera meilleure. Ce n'est pas nécessairement vrai. Il s'agit souvent d'une différence de formulation.
- En ce qui concerne le transfert dans d'autres situations
- montrer le transfert, donner d'autres situations, par exemple, dès qu'on entre dans l'école le règlement d'ordre intérieur donne des règles pour vivre en communauté
- partir de leur vécu pour arriver à des situations scolaires
- faire trouver aux élèves des indicateurs pour de nouvelles situations

Voici des exemples d'indicateurs trouvés lors de multiples situations proposées par les élèves.

Lire, écouter, prendre une information, comprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Je mets les consignes sous forme de plan (avec des tirets) ; - Je comprends tous les mots utilisés ; - Je comprends le sens des phrases ; - Je vois plus ou moins ce qu'on me demande ; - Je connais les règles d'entrée à l'école ; - Je prends connaissance de la recette de cuisine et je vois si je connais tous les ingrédients ; - ...
Accepter de travailler avec des consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne me braque pas contre les consignes ; - J'essaie de comprendre qu'elles peuvent m'aider ; - J'essaie de voir celles qui donnent du sens à l'exercice ; - J'essaie de voir pourquoi on me donne des consignes ; - ...
Vérifier qu'on a les éléments pour réaliser la tâche demandée	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que j'ai mon matériel pour écrire ? - Est-ce que j'ai les ingrédients pour réaliser la recette de cuisine ? - Est-ce que j'ai le matériel de laboratoire nécessaire ? - Est-ce que le matériel est en ordre ? - Si je ne dispose pas de tout le matériel demandé, par quoi puis-je remplacer ? - Est-ce que j'ai les vis et les écrous pour monter un meuble ? - ...
Organiser l'espace et la progression du travail	<ul style="list-style-type: none"> - Je trace une ligne du temps pour mettre les personnages célèbres ; - Je prévois un espace suffisant sur ma feuille pour construire une carte géographique à

	l'échelle ; - Je prévois les étapes de la réalisation de la tâche ; - J'organise la table de laboratoire pour être à l'aise ; - Je dispose les ingrédients et le matériel à portée de mains tout en me laissant un espace de travail ; - ...
Réaliser la tâche	- J'exécute les étapes que j'ai prévues ; - Je respecte l'ordre des étapes ; - Je garde mon calme et je réfléchis à l'organisation ; - ...
Voir le résultat et présenter le travail réalisé	- Je regarde si le résultat correspond à ce qu'on m'a demandé ; - Je regarde si le résultat a du sens par rapport à ce qu'on m'a demandé ; - Je relis les consignes ; - Je reviens aux étapes précédentes si nécessaires ; - Je rends le travail en soignant la présentation ; - ...

En ce qui concerne la métacognition

La métacognition permet une prise de conscience des partenaires de la démarche et est indispensable à l'apprentissage, mais d'autre part une verbalisation intensive risque d'embarquer le groupe trop loin du concret et de susciter une certaine démotivation de leur part.

Récit (qui n'est pas mini) d'une expérience en 5ème primaire

Deux d'entre nous ont été accueillis dans une classe de 5ème primaire de 28 élèves. L'instituteur avait informé les élèves qu'il y aurait une animation mais sans en dévoiler la teneur. Cette animation se déroulera en deux séances de 1h30 chacune.

Après les présentations, nous avons opté, assez spontanément, pour commencer directement par des exercices (ceux qui sont proposés dans la première séquence didactique). Nous avons bien insisté qu'ils devaient le faire pour eux et sans parler ni réagir verbalement et qu'ils avaient 15 min. pour réaliser la tâche. Ces consignes furent assez bien respectées ! Les élèves, intrigués et/ou curieux se sont mis très vite au travail. La plupart ont réalisé assez facilement le premier exercice (celui du château). Peu ont foncé en reliant tous les points successivement.

Le deuxième exercice (celui sans question) ont interpellé plusieurs qui ont levé le doigt ... « Que faut-il faire, il n'y a pas de question ? ». Certains ont essayé de calculer quelque chose.

Le troisième (le quadrilatère) n'a pas posé de problèmes. Et quant au dernier, nous avons été surpris par la rapidité de certains, d'autres ont eu un peu plus difficile.

Pour chaque exercice, nous leur avons posé les questions suivantes : « Qu'est-ce qui a été facile pour toi ? », « Qu'est-ce qui a été difficile ? ». Le mot « consigne » a été dit assez rapidement par les élèves.

Pour le premier exercice, il leur a été demandé « Aurais-tu pu faire le dessin sans les consignes ? Comment aurais-tu fait sans consignes ? Y a-t-il des consignes inutiles ? ». Certains ont fait remarquer qu'ils avaient vu tout de suite ce que le dessin allait donner.

Lorsqu'on a posé les questions pour le deuxième exercice, les élèves ont réagi très vite en disant que rien n'était demandé. Mais ils avaient été déstabilisés car ils ont l'habitude, à l'école, de trouver une réponse sans trop se poser de questions sur le sens que leur réponse peut avoir.

Quant au troisième exercice, en prenant les réalisations de trois élèves, on a pu constater que les trois quadrilatères étaient différents. Pourquoi ? Mais oui, il n'y avait pas de consignes. Lors d'une autre animation, nous avons, de notre côté, dessiné un quadrilatère irrégulier et avons demandé « Que fallait-il dessiner et pourquoi n'avez-vous pas le même que le nôtre ? ».

Nous avons consacré 15 min à ce questionnement.

C'est maintenant que nous avons expliqué ce que nous sommes venus faire avec et pour eux.

Ensuite, en groupe de 4 (avec un porte-parole) nous leur avons demandé « Choisis en silence une situation vécue où tu as bien (ou mal) suivi des consignes ». Deux, trois min. après « Raconte ton expérience à ton groupe ». Ensuite le porte-parole explique à la classe une expérience choisie par le groupe en expliquant en quoi la compétence est en jeu.

Après un petit flottement car nous voulions partir de leurs récits, nous avons dû rassembler tous nos moyens ! Des situations ne comportaient pas de consignes, mais en leur faisant davantage détailler et en demandant pourquoi ils ont bien fait (ou pas trop bien fait), on y arrivait. D'autres situations étaient difficiles à raccrocher à notre contexte, et nous ne voulions pas les rejeter d'emblée. Et d'autres situations ne comportaient qu'un ordre et pas de consigne. C'était le moment de verbaliser avec eux ce qu'est un ordre, ce qu'est une consigne.

Au fur et à mesure, les situations sont notées au tableau en essayant de les regrouper et on fait nommer chaque famille de situations par les élèves : recettes de cuisine, tâches à la maison (comme mise en ordre de sa chambre, faire une course, ...), tâches scolaires, déplacements pour aller à une activité, jeux de société, (30 min.)

Pour vérifier la compréhension, nous avons distribué une feuille avec différentes situations, les élèves devaient y cocher celles où ils pensaient que la compétence est utilisée et dire pourquoi. (10min)

Ici, encore, les différences entre ordre, tâche, consigne, donnée sont apparues.

A partir de ce qui a été fait jusqu'à présent, les élèves, toujours en groupe de 4, ont pu compléter la phrase « Suivre des consignes, pour mon groupe, c'est ... ». Ceci représente une première définition de la compétence. La mise en commun (annotée au tableau) a été assez riche.

Voici ce qu'ils nous ont dit :

- c'est une aide, une indication, une précision ;
- respecter ce qu'on nous dit ;
- il faut comprendre ce qu'on nous dit ;
- il faut lire attentivement ;
- on fait quelque chose ;
- on n'a pas toujours envie de les suivre.(15 min)

Nous avons comparé leur définition à celle que nous avons réalisée lors de la conceptualisation. Nous leur avons proposé d'écrire chacun des éléments de leur définition en face de nos éléments correspondants. Ils ont remarqué qu'ils avaient trouvé par eux-mêmes avec d'autres mots. Ceci est aussi très motivant pour eux !

Notre première séquence (soit 1h30) se terminait ici. Nous leur avons proposé pour la prochaine séance d'être attentif à deux situations où on leur demande de respecter des consignes : une en situation scolaire et l'autre en dehors de l'école, en essayant d'utiliser les caractéristiques (attributs) trouvées ensemble.

Deux semaines se sont écoulées entre les deux séances, dont l'une était le congé de carnaval.

La deuxième séquence a débuté par une série de questions permettant à tous les élèves de se rappeler de ce qui a été fait et d'intégrer ceux qui avaient été absents. Les élèves en avaient gardé quelques traces, même si la manière de le dire était souvent maladroite.

Quant aux exercices demandés ... le congé a été vécu comme tel et ils n'avaient rien préparé ! Ces exercices nous auraient pourtant aidés à leur apprendre le transfert en élargissant la définition à d'autres situations.

Vu le temps dont on disposait, nous avons proposé deux situations qui étaient susceptibles de les motiver. Il s'agit du tri des déchets dans leur ville et de la réalisation d'un herbier (l'idéal, ce serait de choisir deux situations que les élèves vivent). Nous avons trouvé sur Internet les documents relatifs à ces deux situations et explicitant le « comment faire ».

Après avoir lu avec les élèves les documents relatifs au tri des déchets, nous leur avons demandé de dégager les caractéristiques propres à cette situation (les indicateurs). Nous leur avons distribué le tableau « attributs-indicateurs » à compléter. Le premier exercice est toujours assez difficile. Après quelques minutes de travail à deux, nous leur avons proposé de travailler ensemble.

En ce qui concerne la deuxième situation, nous leur avons demandé de travailler seuls. Les minutes passant assez vite et ne pouvant pas prolonger cette animation, nous n'avons pas pris suffisamment de temps pour expliquer comment trouver les différents indicateurs propres

à une situation à partir du tableau des attributs. Les élèves ont eu des difficultés pour réaliser ce transfert.

Nous n'avons pas pu réaliser les dernières étapes, à savoir les évaluations formative et certificative. L'instituteur s'est proposé de les faire lui-même.

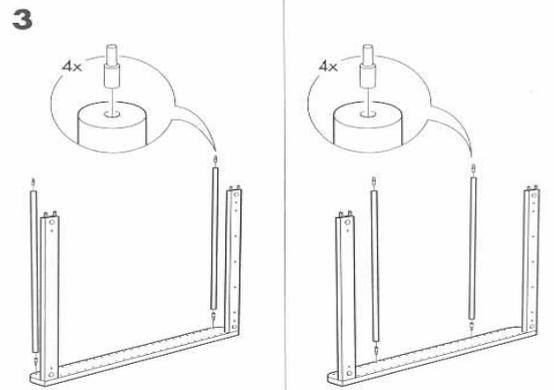
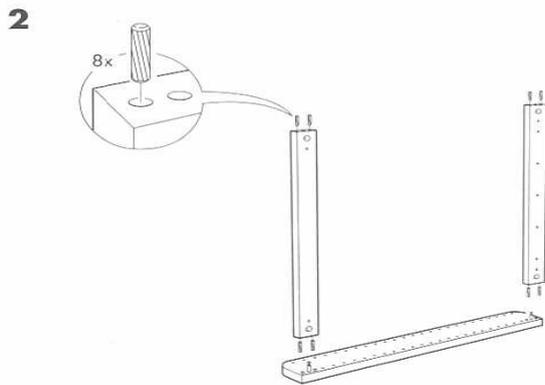
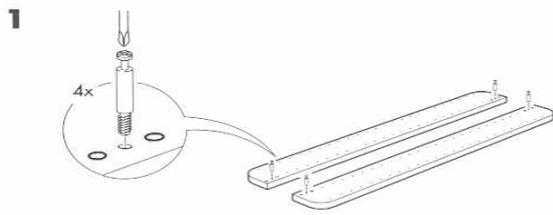
Il ressort de la discussion que nous avons eue avec l'instituteur que

- les élèves ont été très motivés pour ce travail
- ils sont restés « accrochés » toute l'animation malgré la densité du travail et que les plus taiseux s'exprimaient plus que d'habitude
- même si le transfert a paru difficile, le schéma s'est mis petit à petit en place et l'élève a perçu l'utilité de cette compétence.

5. Exercices

Exercice 1 : montage d'une étagère Ikea

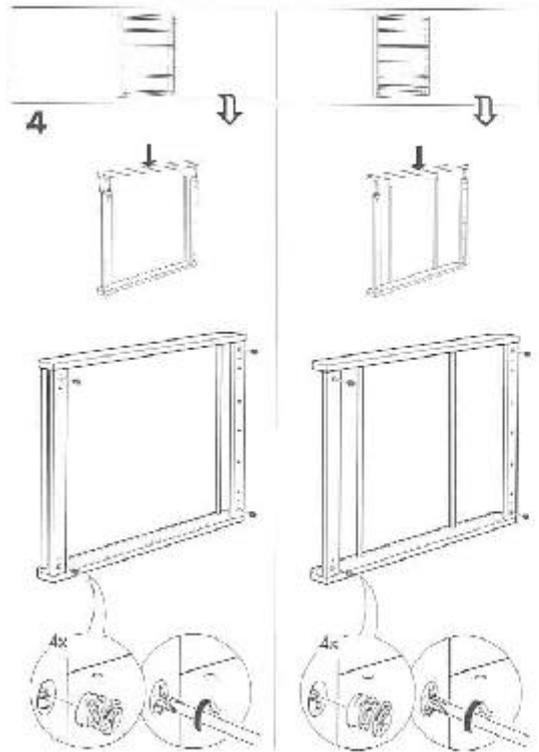
Voici un mode de montage d'une petite étagère Ikea. Sans lui, impossible de la monter correctement (avec l'autorisation des magasins Ikea; étagère Lillsved)...



4

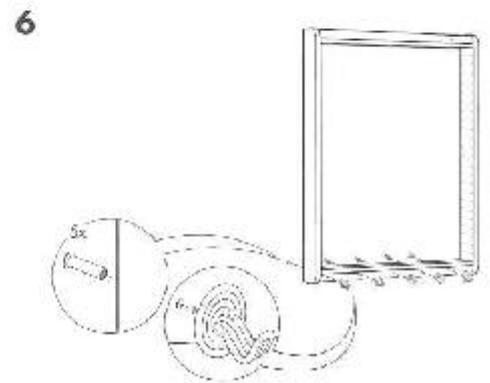
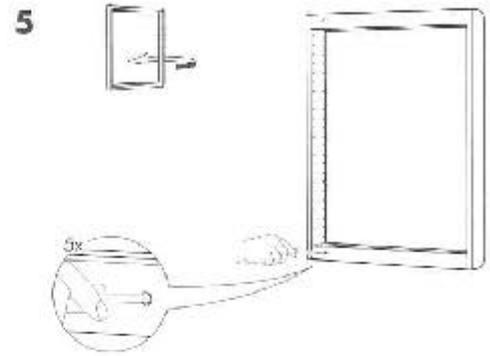
AA-8826-2

5



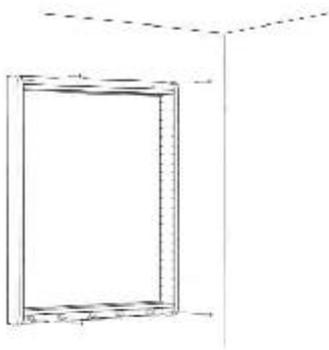
6

608091

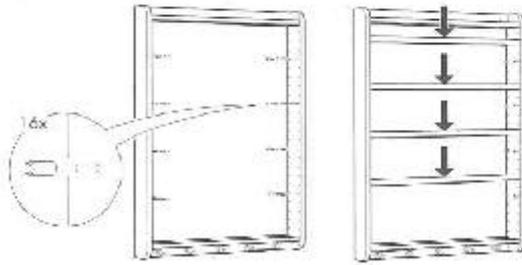


7

7



8



16x

16x16x

L'apprentissage d'une compétence n'est motivant que si le projet existe réellement. Si l'école ou la classe n'a pas de projet d'achat d'un meuble en kit, quelqu'un parmi le personnel a peut-être besoin d'un nouveau meuble. Un petit meuble, facilement transportable en voiture, pourrait être monté à l'école avec les élèves.

Les élèves sont informés du projet et reçoivent le kit. Quand les pièces seront déballées et après s'être gratté la tête, les élèves passeront en revue les différents attributs de la compétence et les appliqueront à ce cas. Voici à titre d'exemples.

Caractéristiques de la compétence (attributs)	Caractéristiques de la compétence dans cette situation (indicateurs)
Lire, écouter, prendre et comprendre des informations	je cherche le mode d'emploi ; j'observe toutes les images pour me faire une idée de la succession des étapes ; j'observe le croquis du meuble monté ; ...
Accepter de travailler avec des consignes	je m'arrache tellement les cheveux que j'ai vite compris que j'ai intérêt à le lire convenablement ; j'essaie de comprendre en quoi les consignes peuvent m'aider à monter correctement le meuble ; pourrais-je le monter sans ces informations ; ...
Vérifier qu'on a les éléments pour réaliser la tâche demandée	je vérifie si le kit contient bien toutes les pièces annoncées dans le mode d'emploi ; je vérifie si j'ai besoin d'autres éléments comme par exemple un tournevis et de quel type ; ...
Organiser l'espace et le travail	je m'assure que j'ai un espace plane suffisamment grand pour le montage ; je dispose le matériel à portée de mains et dans l'ordre d'utilisation ; ...
Réaliser la tâche	je monte le meuble en respectant les éléments à utiliser et l'ordre des étapes ; ...
Voir le résultat et présenter le travail réalisé	je regarde si le résultat correspond au croquis ; je m'assure que les coins soient bien d'équerre ; je m'assure que toutes les vis ont été bien vissées jusqu'au bout ; je peux être fier de ma réalisation ; ...

Exercice 2 : comprendre l'usage de la compétence

Une autre façon de comprendre l'usage de la compétence est de vérifier si dans les situations proposées ci-après, les consignes ont été respectées.

Voici 3 exercices.

Pour chacun est donné un exemple de réponse d'un élève.

Il y a une ou plusieurs erreurs dans chaque réponse.

Tâche : trouver les erreurs dues à la mauvaise lecture des consignes.⁸³

Exercice 1

1. Mettez le sujet et le verbe de ces phrases au pluriel.
2. Encadrez les marques du pluriel.
3. Ecrivez en dessous les marques du pluriel qu'on entend lorsqu'on lit le texte à haute voix.

Voici le texte :

« Le petit ours pleurait dans la forêt quand soudain il vit s'approcher une petite fille accompagnée d'un étrange chien. »

Voici la réponse à rectifier :

« Les petits ours pleuraient dans la forêt quand soudain ils virent s'approcher une petite fille accompagnée d'un étrange chien. »

On entend : les, virent.

Exercice 2

Ecrivez 5 lignes d'un conte, puis soulignez les mots au pluriel : une fois les noms, deux fois les verbes. (Il faut 4 noms, 4 verbes)

Voici la réponse à rectifier :

« Les trois frères partirent à la recherche de leur sœur prisonnière de l'ogre. Ils traversèrent d'étranges montagnes et d'étonnantes rivières. Enfin, ils arrivèrent. »

Exercice 3

Mettez les verbes qui suivent à la 3e personne du singulier du passé simple, puis employez-les chacun dans une phrase : manger – paraître – lancer – faire – boire.

Voici la réponse à rectifier :

« Il mangea – Il parut – Il fit – Il but. »

⁸³ Repris à Zakhartchouk, op. cit.

Exercice 3 : une station météo

Au cours de géographie, on peut monter une station météo. Par exemple, lors de la construction du pluviomètre, les consignes suivantes sont données :

- éviter une ouverture trop grande pour collecter l'eau de pluie
- le diamètre de l'entonnoir doit être le même que celui du récipient

Pourquoi est-il important de suivre ces consignes? Autrement dit, quel sens peut-on leur donner ?

Les réponses que l'on peut attendre sont :

- les risques d'évaporation seront trop importants d'où utilisation d'un entonnoir ;
- la mesure des précipitations tombées se fait en litre par unité de surface.

Exercice 4 : des consignes dans les différents cours

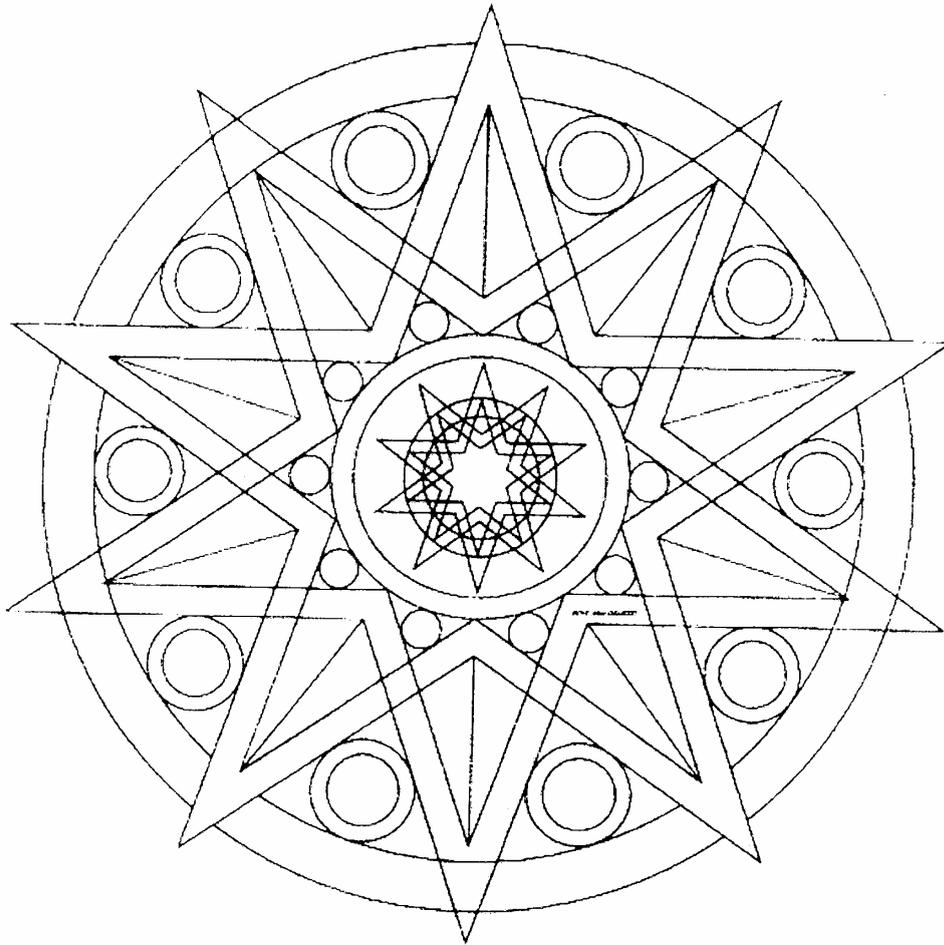
Faire rechercher par les élèves, dans leurs différents cours, des exercices dans lesquels ils avaient des consignes à suivre. En quoi les ont-ils respectées ou pas ? Que se serait-il passé s'ils les avaient mieux respectées ?

Exercice 5 : favoriser l'usage de la compétence

Demander aux professeurs des différentes branches de privilégier des activités avec consignes et d'être attentifs à la manière de les suivre.

Exercice 6 : une mandala

Voici une mandala à faire réaliser par les élèves en stimulant leur créativité et leur sens artistique.



<http://perso.wanadoo.fr/rickylasouris/mandalas/mandanico/original/Nico02.jpg>

Colorie ce mandala en mettant en évidence :

- les cercles : le cercle représente l'univers, le cosmos. Dans les icônes chrétiennes, il représente l'éternité.
- △ les triangles : chez les hébreux, le triangle est symbole de perfection
- ✳ les étoiles : l'étoile est source de lumière, elle a toujours guidé l'homme. L'étoile polaire (qui indique le Nord) donne l'axe de la galaxie autour duquel tourne le firmament.

Construis ta légende en choisissant 3 couleurs et en coloriant le symbole qui précède le nom des formes. Pour chaque couleur, tu peux utiliser des tons (clair, foncé) différents.

Chapitre XI. Observer dans la perspective d'agir

Pourquoi enseigner cette compétence

La compétence « observer dans la perspective d'agir » est envisagée comme une capacité de tirer, dans une situation donnée, des informations adéquates pour mettre en œuvre un projet que l'on porte.

On distinguera l'observation (moment où l'on récolte et organise l'information) de l'action (mise en œuvre d'un projet).

Il s'agit ici d'apprendre à utiliser la compétence « observer » dans le monde scientifique, mais aussi dans des situations concrètes de la vie quotidienne (par exemple, la circulation à l'approche d'un carrefour, ...). En effet, spontanément, on croit qu'observer, c'est regarder mais cela va bien plus loin. Cette compétence est importante parce que l'observation ne se limite pas à utiliser les différents sens mais intègre aussi de la sensibilité, des éléments culturels, etc. Par exemple, lorsqu'on rencontre un ami en rue, on se salue d'une manière différente en Belgique et au Mali.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Repérer un itinéraire.

Goûter un plat pour en connaître les ingrédients et pouvoir le préparer soi-même.

Lors du choix d'une carte postale, afin de montrer ce qui reflète le mieux l'ambiance des vacances.

Quand je cherche mes clefs.

Lors d'un conflit entre deux personnes.

Quand on m'apprend pour la première fois à remplacer la roue d'une voiture.

Quand, en écoutant un morceau de musique, j'essaie de repérer les différents instruments ou les différents sentiments que j'éprouve.

Quand je choisis un tissu, je sens si je le supporterai sur ma peau.

Quand je désire aborder une personne.

Quand on observe une expérience en sciences.

Quand on étudie un poème en français.

Quand on compare des volumes en maths.

Quand on étudie un moteur de voiture, ses différents composants et les liens entre eux.

Etc.

1. Présentation de la compétence : observer n'est pas réagir

La compétence « observer dans la perspective d'agir » est envisagée comme une capacité de tirer, dans une situation donnée, des informations adéquates pour mettre en œuvre

un projet que l'on porte. Il est donc important de préciser dans chaque situation la perspective (le lieu) à partir d'où l'on observe. On distinguera aussi l'observation (moment où l'on récolte et organise l'information) et l'action (mise en œuvre d'un projet).

Il ne s'agit donc pas ici d'apprendre à utiliser la compétence « observer » uniquement dans le monde abstrait du scientifique, mais aussi dans des situations de la vie quotidienne :

- l'énerverment d'une personne avec qui je dois entrer en communication,
- un chat qui rode dans la rue et qui risque de passer devant ma voiture,
- les caractéristiques d'une fleur pour décorer la table de fête,
- toucher un tissu que je voudrais porter et réaliser si ma peau le supportera,
- goûter un plat pour en connaître les ingrédients et pouvoir le préparer à la maison,
- écouter un bruit insolite dans une voiture pour en trouver l'origine,
- un groupe d'élèves qui réclament parce qu'ils ont trop d'ouvrage,
- un couple d'amoureux dans un parc dont la spontanéité nous enchante,
- ...

Un enfant commence très jeune à observer et petit à petit l'adulte oriente son observation. Par exemple, la manière dont un(e) instituteur(ric) maternelle fait observer des « choses » à ses élèves les amène à se faire une idée, généralement non consciente, de ce qu'on appelle « observer ». Très vite l'observation est socialisée.

Dans le cadre de ce module, agir par un réflexe acquis n'est pas considéré comme « observer ». Par exemple :

- se précipiter sur quelque chose qui tombe
- appuyer sur la pédale de frein en voiture est un réflexe (on n'observe pas où se situe la pédale de frein), cependant, il est le résultat de l'analyse (observation), qu'il vaut mieux rapide, d'une situation routière.
- ...

Généralement, quand on parle de la compétence « observer » on se réfère à un individu qui observe. Pourtant la mise en œuvre de cette compétence par un groupe est fréquente. Par exemple, dans un sport d'équipe comme le football, ou dans toutes les situations où l'objectif est la collecte d'informations pour et par une collectivité, on peut parler d'un sujet collectif qui observe. Nombreuses sont les situations où c'est une équipe qui observe, par exemple, dans le cas du service de renseignement d'une division en campagne, ou dans le cas d'une équipe médicale qui observe un patient. Il en est de même pour tout déplacement sur les routes ... des observations mutuelles rapides permettraient d'éviter certains accidents.

Une autre situation, mais celle-ci est davantage un clin d'œil :

« Quand on demande aux gens d'observer le silence... au lieu de l'observer, comme on observe une éclipse de lune, ils l'écoutent ! » Raymond Devos.

2. Conceptualisation

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 soient impliqués dans la construction de la compétence.

Nous développerons le modèle selon les étapes suivantes (transférables à des 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"> 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives. 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence. 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"). 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées. 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). 6. Tester la pertinence de la définition. 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. 9. Développer une métacognition. 10. Évaluer de manière certificative.
---	---

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

Les élèves proposent des situations dans lesquelles ils sont amenés à observer. La plupart du temps, on se rend vite compte que, pour les élèves, le verbe « observer » ne se différencie pas des verbes « voir » et « regarder ».

En fait, il faudrait peut-être sensibiliser les élèves aux autres perceptions sensorielles qui peuvent nourrir l'observation : auditives, tactiles, olfactives, gustatives ... Et puis, il importe que les élèves se rendent compte que les champs d'observation sont beaucoup plus larges que les 5 sens⁸⁴. On observe un mouvement de troupe, une colère, une chute, un éclat de rire, une dispute, et pas seulement des couleurs, des sons, des odeurs, des sensations tactiles, etc.

Les élèves racontent de petites expériences (des mini-récits) où **l'observation** proprement dite a été utilisée. Par exemple :

⁸⁴ Dans la culture occidentale on a tendance à croire plus « objectives » les observations basées sur les sens. On a ainsi tendance à négliger d'autres catégories de lectures comme celles basées sur les sentiments à observer. Pourtant, dans chacun des cas on notera une catégorie d'analyse (les couleurs de l'arc-en-ciel, par exemple, ou un sentiment sorti d'une liste) qui permet de structurer l'observation. En fait ce que nous appelons les cinq sens, c'est déjà une organisation culturelle de nos observations.

- Je dois acheter un poulet au supermarché. Je regarde s’il n’est pas trop gras, je regarde le poids, la date limite de consommation, son label, s’il contient des produits conservateurs, s’il a été nourri ou pas aux OGM, le prix,
- J’ai eu une crevaison avec mon vélo en pleine campagne. Heureusement, mon copain n’était pas à sa première crevaison et avait pris avec lui le kit de réparation. Sans lui, j’aurais pu continuer mon chemin à pied en traînant mon vélo ! Rien qu’à penser à la situation dans laquelle j’aurais pu me trouver, j’ai regardé bien attentivement et ai essayé de retenir comment il réparait la chambre à air pour une crevaison future.
- J’adore la mousse au chocolat ! Comme une copine m’a dit que ce n’était pas bien difficile à faire, je lui ai demandé de me montrer. Elle est venue à la maison et nous avons réalisé une mousse. J’ai regardé attentivement comment elle la faisait. J’ai retenu que le plus difficile c’est de bien battre les blancs d’œuf en neige, puis de les incorporer au chocolat.
- J’ai entendu un bruit bizarre et tenace dans ma voiture. Durant mes déplacements, j’ai bien écouté pour le localiser. En déposant ma voiture au garage, j’ai pu préciser au mécanicien l’endroit d’où venait ce bruit. Ma facture s’en est vue allégée d’une heure ou deux de main d’œuvre.

Les élèves sont invités à raconter des mini-récits pour lesquels ils n’ont **pas observé** ou ils ont **mal observé** alors qu’ils auraient peut-être bien pu le faire. Par exemple :

- Je dois me présenter à une société qui souhaite engager du personnel. Je m’y rendrai en transport en commun. Dimanche, un ami m’a montré l’itinéraire. Comme je dois impérativement arriver à l’heure fixée, je pars à temps. Je prends le tram, mais, horreur, je ne reconnais plus rien. L’arrêt est dépassé depuis un certain temps quand je me renseigne auprès du conducteur. Le temps de reprendre le tram dans l’autre sens ... vous vous imaginez la suite ! ... Je n’ai plus qu’à déduire que, dimanche, j’ai mal pris mes points de repère sans doute parce que j’étais sécurisé par l’ami qui était avec moi.
- J’étais au labo de chimie. Le prof a montré comment il fallait installer l’appareil pour distiller de l’eau de mer. Au même moment, mon copain me montrait son nouveau GSM ... et je n’ai pas fait attention. Quand j’ai réalisé le montage je n’ai pas veillé à l’étanchéité de l’ensemble. Résultat, j’ai eu plein de vapeur partout et je n’ai récupéré qu’un tout petit peu d’eau, je n’ai pas pu faire les mesures.
- J’ai essayé de monter un fauteuil de bureau. Dès que j’ai regardé l’ensemble des pièces, j’ai jeté un petit coup d’œil sur le plan de montage. J’ai vu tout de suite que je savais comment faire. J’ai donc monté le fauteuil jusqu’au moment où je me suis aperçu que j’avais oublié de placer le pivot qui permettait au siège de tourner ... j’ai dû démonter et recommencer !

Suite à ces exercices, on suppose que le groupe est plus conscient de l’image de départ qu’ils ont de la compétence.

Étape 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence

A partir de leurs récits, les élèves sont invités à compléter la phrase suivante : « Parler d’observation pour moi c’est ... ». Par exemple, ce pourrait être :

- dans le premier mini-récit, c'est regarder autour de moi et prendre des points de repère afin de pouvoir les retrouver lorsque je devrai suivre le même itinéraire,
- dans celui de la crevaisson, c'est regarder comment mon copain retirait la chambre à air, détectait la fuite et y mettait une rustine,
- dans celui du bruit dans la voiture, c'est tendre l'oreille vers une partie de ma voiture puis vers une autre pour trouver l'endroit précis et mieux décrire sa sonorité,
- ...

A la fin, on tâchera de proposer une ou deux définitions possibles.

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 de la dimension affective des situations évoquées

Faire raconter, sous forme de mini-récits, par des élèves d'autres situations du même genre, par exemple :

- raconter des événements auxquels on a assisté,
- examiner un vélo que l'on désire acheter,
- observer le comportement d'une personne avec qui on va traiter (attitudes, mimiques, gestes, expressions du visage, mouvements d'humeur, ...),
- examiner des comportements au travail : un artisan, un gymnaste en compétition, la réalisation d'un plat par un chef, ...,
- observer un animal qui boîte,
- s'imprégner d'un paysage, un environnement, une rue, une œuvre d'art, ... afin de pouvoir le partager avec un ami,
- être frappé par l'ambiance d'un appartement, d'un café, d'une rue (bruits, odeurs, ...),
- goûter un plat afin de pouvoir le refaire,
- examiner un appareil électronique en panne pour situer la défektivité,
- surveiller une classe en examen pour éviter les tricheries,
- observer la manière de mener une enquête par Maigret ou Columbo,
- observer la mode, la vitrine d'un magasin pour assortir ses nouvelles toilettes,
- ...

On réalise bien vite que la finalité avec laquelle on observe est importante : « on observe dans le but de ... » :

- faire un choix,
- identifier un problème ou une opportunité,
- décoder un message,
- décrire pour quelqu'un qui n'est pas là,
- tenir éventuellement compte de certains éléments qu'on risquerait de négliger alors qu'ils pourraient être pertinents.

Un cuisinier n'observe pas les légumes comme un agriculteur.

Un mécanicien, un garde forestier ou un critique d'art voient ce que d'autres ne voient pas.

Un adulte cherche, en général, à répondre à des questions orientées et souvent précises qu'il se pose, un enfant cherche à repérer ce qui paraît être le plus petit détail.

Un autre exemple, lorsque j'observe un paysage :

- je l'observe en fonction d'une finalité : a) admirer la variété des couleurs ou b) répondre à une question que je me pose ou encore c) dans le but de décrire ce paysage à des amis ;
- je relève donc a) les couleurs et leur palette ou b) les éléments nécessaires à la réponse ou c) les éléments marquants du paysage et leur agencement les uns par rapport aux autres ;
- je m'assure que tout est utile à ma finalité : a) je ne m'encombre pas des formes dans le paysage sauf si elles sont vraiment nécessaires, b) de la couleur du ciel si ma question porte sur le relief, c) de détails auxquels ces amis sont insensibles, ...

Autre exemple, j'observe un animal :

- la finalité de l'observation peut être : comment l'animal se déplace ou pourquoi il se déplace ;
- en fonction de la finalité choisie, j'observerai ses pattes, leur morphologie et leur démarche ou ses habitudes alimentaires ;
- si j'observe le déplacement de l'animal, peu m'importe sa dentition mais par contre pour le motif de son déplacement, la dentition peut révéler des informations.

Examiner si certains genres de situations n'ont pas échappé à la réflexion :

- observer comment un prof. de cuisine réalise un soufflé,
- observer comment le dépanneur arrange en trente secondes la portière de ma voiture que je ne pouvais plus fermer,
- observer comment un prof. insiste sur certaines parties de la matière afin de ne pas devoir tout étudier pour l'examen,
- observer, au tennis, la position de son adversaire afin d'anticiper la trajectoire de la balle qu'il va m'envoyer,
- observer, au football, la position des joueurs de son équipe et celle des joueurs de l'équipe adverse afin de créer une occasion pour marquer un but,
- ...

Sans doute objectera-t-on que si beaucoup d'observations sont orientées vers un projet, il en est aussi qui essaient simplement de considérer sans aucun à priori ni projet les choses telles qu'elles sont. Mais cette façon de voir néglige que cette observation « tous azimuts » est guidée, consciemment ou inconsciemment, par le projet de ne pas être trop influencé par des préjugés...

Il importe en effet de noter que l'affectif joue un énorme rôle dans l'observation, pour le meilleur et le pire. Ainsi un amoureux est-il à la fois très bon observateur et très mauvais.

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

Choisir une situation concrète et voir comment la compétence s'exerce : par exemple, l'achat d'une paire de chaussures. En partant de ce cas particulier, on pourra, ensuite, envisager une généralisation. L'intérêt spécifique d'un cas particulier, c'est qu'on sait mieux ce que signifie « observer » dans un tel contexte.

Qu'est-ce que je fais quand je choisis une paire de chaussures que je désire acheter ? Remarquons qu'il s'agit d'une observation en vue d'un choix et non du choix lui-même. Observer n'est pas choisir. Ce pourrait être quelque chose du « genre » :

- Je me donne un ensemble d'éléments dont je veux tenir compte dans la représentation de cette paire de chaussures que je veux acheter (pratique, esthétique, culturelle, économique, ...), je sais dans quelles circonstances je vais mettre ces chaussures (bottes, sandales, mocassins, ...), je connais les couleurs des vêtements avec lesquels je compte les assortir, je dispose de 60 euros, j'ai l'expérience d'autres chaussures que j'ai déjà achetées (odeurs des pieds avec certains matériaux, ...), ... en un mot j'ai déterminé mon projet d'observation. En le situant dans un contexte, j'ai déterminé le lieu à partir duquel j'observe (parfois ce lieu est déterminé explicitement, parfois implicitement).
- En observant la paire que je souhaite acheter, je me pose les questions suivantes en fonction de mon projet : sa couleur, sa robustesse, son étanchéité, son prix, la qualité de la semelle, son confort au pied (pointure, souplesse, largeur, ...), son esthétique, ... j'ai donc pris en compte les éléments importants, en fonction de mon projet. J'estime avoir tenu compte des catégories les plus importantes.
- Je prends conscience de ce que mon observation est influencée par ce que je connais (mes représentations de ce qu'est une « bonne » paire de chaussure) et que je suis aussi pris affectivement par ce qui peut être le regard affectif du cœur. J'en tiens compte.
- Si je veux acheter dans une telle gamme de prix je ne vais pas regarder les chaussures plus chères ; si je veux acheter des chaussures de marche, je ne vais pas regarder les petits escarpins, ... je ne m'attarde pas aux autres types de chaussures ; je ne tiens pas compte de l'humeur du vendeur, ... j'ai délaissé les éléments qui ne correspondent pas à mon projet et tenu compte des éléments pertinents pour mon projet (cette sélection comporte toujours un risque !).
- Les chaussures que je choisis correspondent aux indicateurs précédents que je me suis donnés : j'ai essayé la paire de chaussures, j'ai vérifié son prix, je me suis assuré que les chaussures sont assorties aux vêtements que je prévois ou sont adaptées à la situation prévue, j'ai vérifié que je n'avais pas mal aux pieds, je ne me suis pas laissé influencer par les arguments de vente du vendeur, ... mon observation est-elle cohérente avec mon projet ?
- Je teste la représentation que je me suis donnée de la paire de chaussures à acheter en me demandant si je n'ai rien négligé indûment. Je vérifie aussi si je ne me suis pas laissé emballer au point de ne plus avoir observé en fonction de mon projet. Ce que j'observe est-il plausible (si on m'offre une chaussure dite « pur cuir » pour pratiquement rien, je me méfierai) ? Je demande l'avis de l'une ou l'autre personne qui s'y connaît dans l'achat de souliers ... j'ai ainsi mis à l'épreuve mon observation.

- Mon observation peut être résumée en un «protocole », produit de mon observation. ... J'exprime la description de mon observation.

Les six points mis en exergue ci-dessus peuvent être considérés comme des attributs caractéristiques de la compétence appliquée à l'observation dans la perspective de l'achat de chaussures.

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

Les caractéristiques de l'observation dans la perspective d'un cas particulier (comme l'achat d'une paire de chaussures) peuvent être transférées à d'autres familles de situations et être décontextualisées. On les appellera dès lors les attributs de la compétence « observer ».

Nous prenons donc le risque d'affirmer que nous exerçons la compétence « observer » lorsque :

- nous définissons un projet d'observation partant d'un lieu précis (ce projet peut être implicite ou explicite ; il a généralement une implication affective, indispensable, mais dangereuse pour l'observation) ;
- nous sélectionnons les éléments importants en fonction de ce projet ;
- nous tenons compte nos représentations mentales et de notre affectivité qui peuvent nous influencer dans notre observation ;
- nous sélectionnons ce qui est pertinent pour notre projet ;
- nous testons et mettons à l'épreuve notre observation ;
- nous pouvons résumer notre observation et dire « voici ce que j'ai observé ».

Pour chacun de ces attributs, on peut mettre en évidence des indicateurs (qui ont leur sens dans le contexte donné).

Attributs décontextualisés	Indicateurs contextualisés
1. Définir le projet qui sous-tend l'observation et le lieu d'où l'on observe	<ul style="list-style-type: none"> – j'ai noté ce que je veux observer – j'ai noté pourquoi je réalise cette observation et pour qui – je connais les enjeux de mon observation – je me rends compte de l'implication affective qui fait de moi un bon ou un mauvais observateur – je connais les contraintes – ...
2. Sélectionner les éléments importants en fonction du projet	<ul style="list-style-type: none"> – j'utilise tous mes sens ainsi que d'autres catégories pertinentes qui me permettent d'observer des sentiments, des événements sociaux ou psychologiques, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> - je prends le risque de sélectionner les éléments qui répondent au projet de départ - j'organise ces éléments - j'établis des relations entre les éléments - je ne m'attarde pas à ce qui ne rentre pas dans le contexte de mon observation - j'essaie d'être objectif (je me méfie de mes interprétations) - je dépasse ce que j'ai déjà relevé en fonction de mes acquis et de ma culture - ...
3. Prendre conscience de ses représentations mentales	<ul style="list-style-type: none"> - je me choisis une grille de lecture - je suis conscient que j'observe avec un point de vue déterminé - j'utilise mes souvenirs et mes connaissances pour mieux observer - j'accepte de douter de ce que je crois savoir - je suis ouvert à l'inattendu - ...
4. Sélectionner ce qui est important dans l'observation et notamment en fonction de la cohérence entre le résultat de l'observation et l'objectif de départ	<ul style="list-style-type: none"> - je relis la question de départ ou l'objectif d'observation - je relis tous les éléments de mon observation - je m'assure de ce que ces éléments répondent à l'objectif - je vérifie les relations établies entre les éléments observés - je me pose les questions : est-ce possible, est-ce crédible ? - ...
5. Mettre son observation à l'épreuve	<ul style="list-style-type: none"> - je demande à quelqu'un d'autre s'il observe comme moi - je demande à un spécialiste si ce qu'il observe correspond à ce que j'observe - j'examine si je ne me suis pas laissé entraîner par mes préjugés intellectuels ou affectifs - ...
6. Laisser une trace de l'observation	<ul style="list-style-type: none"> - je formule clairement mes critères d'observation - je rends compte par un écrit ou un schéma, ou oralement, du résultat de mon observation

	<ul style="list-style-type: none"> - j'utilise le vocabulaire adéquat - ...
--	---

Les attributs restent pertinents dans les diverses situations mais la formulation des indicateurs dépendra de chacune des situations vécues, notamment les éléments que l'on observe et la finalité de l'observation.

L'observation peut être liée à des réactions affectives, comme celles liées aux couleurs des feuilles d'automne : j'aime et j'ai envie de regarder ou je n'aime pas et je ne fixe pas mon attention.

Étape 6. Tester la pertinence de la définition

Il s'agit ici de tester si l'ensemble des attributs rassemblés dans cette grille est applicable à d'autres situations. Pour cela, on commence par les essayer sur un cas particulier. Par exemple : observer un meuble en vue d'un achat éventuel pour la classe. Les élèves se poseront des questions comme :

- à quoi va-t-il servir ? ... livres ou casseroles
- avons-nous beaucoup à y mettre ? ... encyclopédies ou livres de poche
- où allons-nous le mettre ? ... entre une cheminée et un mur ou entre deux fenêtres ou sous les fenêtres, ...
- quelle est la somme d'argent dont on dispose ? ... 100€ ou 200 €

C'est dans ce contexte que l'on observera les meubles.

Les élèves se procurent des publicités ou vont dans les magasins. Ils regardent les différents meubles répondant favorablement aux questions que l'on s'est posées, les autres meubles ne répondant pas au projet de départ.

D'autres questions peuvent se présenter : le matériau (bois, métal, ...), éventuellement des pieds ou un socle, avec ou sans porte, les couleurs, ...

Reprenons les attributs établis au point 5 :

1. Est-ce que j'ai un projet d'observation ?

Oui, j'ai précisé un contexte qui me permettra de discerner les caractéristiques du meuble.

2. Ai-je pris en compte les éléments importants, en fonction de mon projet ?

J'ai été voir les meubles possibles et j'ai vérifié qu'un de ceux-ci présente bien les caractéristiques voulues.

3. Ai-je délaissé les éléments qui ne correspondent pas à mon projet ?

Je n'ai pas regardé les meubles dépassant le budget, ni ceux ne correspondant pas aux dimensions souhaitées, ...

4. Mon choix est-il cohérent avec mon projet ?

De retour, en classe, nous constatons que le meuble correspond aux dimensions, à l'usage auquel nous le destinons,

5. Ai-je éprouvé mon observation ? Quelle personne ai-je consulté ?

6. Comment est-ce que je résume mon observation ?

Tester la pertinence de la définition c'est vérifier que les attributs donnés au point 5 restent valables dans d'autres situations du même genre : l'achat d'un meuble mais aussi l'achat d'une voiture, d'un livre, d'un vêtement, ... Ou encore : lorsqu'il s'agit d'observer une dispute, un environnement où l'on va habiter, une ville où l'on passe comme touriste, une classe qui s'ennuie, un partenaire dans une danse, etc. C'est également prendre appui sur des grilles d'observation existantes telles que celles qui existent dans le domaine des sciences, de l'histoire, dans des pratiques professionnelles, ... Cette étape de la méthode permettra de préciser certains attributs et d'attirer l'attention des jeunes sur certaines nuances importantes. On aboutira à une définition d'autant plus valable pour un grand nombre de situations qui peuvent être considérées comme analogues.

Si la mise à l'épreuve de la démarche se fait, il faudra inévitablement faire face à l'objection : « Vous dites qu'une observation est toujours liée à une intentionnalité, mais n'y a-t-il pas des observations qui essaient de voir les choses telles qu'elles sont, et sans préjugés ? ». À cela, on peut répondre qu'effectivement certaines observations se font dans cette perspective-là. Mais justement, cela est encore une intentionnalité : celle d'éviter que l'observation qu'on fait soit déterminée par des grilles de lectures existantes. Cela encore définit un projet et une intentionnalité.

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

C'est en appliquant concrètement la définition à des observations menées par les élèves qu'on les aidera à fixer, peu à peu, la compétence visée. Ici, on devrait les inviter à chercher des applications très différentes où cette compétence peut être nécessaire. On pourrait, par exemple, leur demander de proposer d'autres situations de la vie en général. Cette compétence est mobilisée quand :

- je vais voir une exposition,
- je veux réaménager une pièce de l'appartement,
- je me balade,
- je suis témoin d'une confrontation entre 2 personnes,
- je suis témoin d'un accident,
- je cherche un cadeau pour un anniversaire,
- je gare ma voiture et j'ai intérêt à vérifier les conditions de stationnement !,
- j'observe des produits à travers leur emballage avant l'achat,

- j’observe une manifestation pour raconter l’évènement à des amis (ex. Zinneke parade, un match de foot, ...),
- je veux reconnaître les oiseaux de mon jardin grâce à leur chant,
- j’observe mes agissements afin de les améliorer, mes émotions afin de les contrôler si nécessaire, mes activités de l’esprit afin ... de mieux me concentrer, ...

Selon la situation choisie, on constatera que, sous l’effet de notre éducation, de notre culture, on a tendance à «voir», «observer» les personnes et les choses en fonction de ce que nous savons déjà. Une sorte de cécité mentale occulte notre attention d’un certain nombre de caractères effectivement présents dans ce qui nous entoure. Par exemple, puis-je dessiner, de mémoire, telle qu’elle est, la façade de la maison située en face de chez moi ?

L’usage de la compétence peut être testé aussi dans des situations plus disciplinaires. Par exemple :

- En **math** : observer l’ombre représentant un homme debout à proximité d’un arbre ou d’une tour pour en estimer la hauteur, ...
- En **langues** (modernes ou anciennes) : observer des significations similaires de mots dans des langues différentes pour mieux les assimiler ...
- En **histoire** : observer trois documents iconographiques concernant un même évènement afin d’en faire la critique : observer l’attitude face à l’esclavage dans trois situations sociohistoriques différentes, en vue de les comparer aux débats éthiques actuels sur les contrats de travail
- En **géographie** : observer un cours d’eau et les rives d’un de ses méandres afin de comprendre le mécanisme de la formation des méandres.
- En **sciences** : observer l’expérience des vases communicants dans le but d’expliquer le mécanisme de distribution d’eau en ville.
- En **éducation physique** : observer le professeur qui montre un exercice.
- En **éducation artistique** : observer une nature morte pour en réaliser un croquis ; observer une avenue (un parc, ...) afin d’analyser les lignes directionnelles des plans et des volumes et d’en réaliser un croquis perspectif.
- Au cours de **religion** : observer une célébration liturgique ; observer comment une communauté prie.
- Au cours de **morale** : observer comment quelqu’un a pris la décision de mettre son grand-père dans une maison de repos, en vue de mieux percevoir les valeurs impliquées ; observer comment des belges ont décidés pendant la guerre de transgresser des lois, en vue d’alimenter un débat éthique sur les guérillas du tiers-monde ; observer comment un bourgmestre justifie une décision.

Si la démarche appliquée à la compétence peut apporter quelque chose à la discipline, celle-ci peut aider à mieux fixer la compétence. Par exemple :

- En **géographie**, décrire un paysage selon trois personnages différents (par exemple un garde forestier, un promoteur, un artiste) permet de construire ce qu’on entend par observer en fonction d’un projet. Inversement, ce qui a été appris par cette activité peut être transféré dans une nouvelle situation, par exemple, observer les images satellites d’une ville afin de décrire sa structure et son évolution.
- En **science** : observer les fleurs cueillies au bord de la route afin de les classer suivant certains critères. Inversement, ce qui vient d’être appris peut être transféré dans une autre situation, par exemple, comprendre une clé de détermination d’insectes afin de classer les insectes de la prairie voisine.

Étape 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore

A ce stade-ci, les élèves doivent pouvoir transférer ce qu'ils ont appris. On leur demandera d'énumérer quelques situations nouvelles qui font appel à cette compétence. On leur demandera de citer les attributs retenus et de les appliquer à une situation choisie, en énonçant les indicateurs relatifs à cette situation. Cet exercice formatif permet une première évaluation de l'intégration de la compétence. Les éléments ainsi recueillis donneront des indications quant aux réajustements à faire pour améliorer l'apprentissage.

Ce type d'évaluation formative devrait être pratiqué plusieurs fois au cours d'une même année, en appliquant la compétence dans des situations différentes (disciplinaires ou prises dans la vie quotidienne).

Tant qu'une des étapes n'est pas réalisée correctement, les élèves reprennent le travail ! Mais ils savent que, pendant l'apprentissage, ils ne seront pas pénalisés : ils gardent un droit à l'erreur.

Étape 9. Développer une métacognition

Par cette démarche, le jeune devrait pouvoir observer en sachant ce qu'il sait déjà et comment il le sait. Cela peut lui remettre en question les représentations qu'il se donne des objets (et des êtres ou des situations) ... Observer, c'est construire une représentation de la situation observée. C'est donc un travail beaucoup plus théorique que certains le croient. Il y a beaucoup de représentations possibles, comme une infinité de points de vue. Mais la représentation n'est pas ce qui est représenté. On se rappellera le tableau de René Magritte « Ceci n'est pas une pipe ».

Pour assurer un apprentissage durable et bien utilisé, il faut que l'élève soit conscient des démarches par lesquelles il y arrive. Concrètement, après avoir attiré son attention sur ces démarches tout au long des exercices réalisés au cours de l'année, l'élève devra exprimer comment il a fonctionné pour apprendre.

Le développement de cette compétence ne devrait pas se faire uniquement sur commande, mais il faudrait faire en sorte que le jeune s'y livre délibérément en utilisant les attributs convenus et en déterminant lui-même ses indicateurs en fonction de la finalité de son observation.

D'un point de vue de « métacognition », on peut se demander ce qu'est une représentation « objective ». Ce n'est pas la seule bonne représentation puisqu'il y en a une infinité ; mais on dira qu'elle est objective si elle produit une représentation (c'est-à-dire un « objet » qui peut tenir la place de la situation dans un bon nombre de circonstances et qui suit les règles qu'on s'est donné pour normes (Cf. les cartes géographiques).

Étape 10. Evaluer de manière certificative

Evaluer pour certifier demande une mesure du degré de maîtrise de la compétence. Rappelons qu'un élève est «jugé» compétent quand il «donne des signes de compétence» dans une situation fortuite.

Pour éclairer cette évaluation, nous proposons de faire attention aux éléments suivants : l'élève sera capable de

- reconnaître les attributs établis dans des situations nouvelles
- utiliser à bon escient les attributs établis
- appliquer la compétence dans diverses situations (transferts)
- identifier d'autres situations de la vie quotidienne où cette compétence est mobilisée
- ...

3. Exercices

Exercice 1 : Si on observe sans savoir pourquoi, l'observation ne mène à rien

Matériel : autant de pistaches (ou autre chose) que d'élèves.

Déroulement :

- distribuer une pistache à chaque élève et demander de la dessiner (aucune consigne n'est donnée)
- reprendre toutes les pistaches et les mélanger
- demander à chaque élève de retrouver « sa » pistache en s'aidant de son dessin
- demander aux élèves comment ils ont retrouvé leur pistache ou pourquoi ils ne l'ont pas retrouvée ?
- redistribuer une pistache à chacun et donner maintenant l'objectif de l'observation : observer et dessiner pour pouvoir reconnaître sa pistache parmi toutes les autres
- recommencer b. et c.
- demander aux élèves pourquoi ils ont retrouvé leur pistache, du moins presque tous
- autoriser chacun à manger « sa » pistache

Exercice 2 : Autant d'observations que de regards

Matériel : un objet de la vie quotidienne ou une plante ou une dia d'un paysage, ou une peinture ou un poisson placé dans un aquarium, ou un hamster dans sa cage, ...

Déroulement :

- demander aux élèves de décrire ce qu'ils observent ; même si c'est fastidieux pour eux, il vaut mieux les faire écrire afin qu'ils ne se laissent pas influencer par ce que leurs camarades ont dit avant eux,
- faire lire quelques résultats assez différents,
- demander aux élèves pourquoi de telles différences.

Exercice 3 : Autant de stratégies d'observation que d'observateurs

Matériel : un objet tel qu'une peluche, un livre, une roche, ...

Déroulement :

- disposer les élèves autour de l'objet de telle manière qu'il soit à portée de leurs mains,
- demander aux élèves de le décrire sans autre consigne,
- demander si tous ont utilisé la même approche pour observer et décrire les différentes approches : certains n'ont fait que regarder, d'autres ont touché ou même manipulé, d'autres l'ont peut-être senti, certains ont peut-être eu une réaction affective ...,
- refaire le même exercice avec un «objet» social comme une dispute, la préparation d'un repas, etc. à observer.

Exercice 4 : Autant de regards que de points de vue d'observation

Matériel : des photos d'un même site mais prises d'endroits différents. Par exemple : la confluence de la Meuse et de la Sambre, ou le méandre de La Roche en Ardenne ou le Mont Saint-Michel ou encore, une sculpture ...

Déroulement :

- demander aux élèves de décrire ce qu'ils observent à partir de l'endroit où ils se trouvent
- faire lire quelques résultats assez différents
- demander pourquoi ces différences, faire expliquer le pourquoi de ces différences.

Exercice 5 : Un extrait de « Ballade du beau hasard » de Paul Fort : « Songe d'une nuit d'été »

Le texte original a été dicté à un enfant. Sa copie suit chaque vers de l'original. Recherchez par analogie avec le texte de Paul Fort, les fautes d'orthographe réalisées par l'enfant.

Aux élèves d'un degré supérieur, on pourrait demander de déceler si les erreurs présentent des « cohérences » et lesquelles afin de procéder à une remédiation.

La rose libre des montagnes a sauté de joie cette nuit,
La rose lipre des montane a sauter de joi cet nui,
et toutes les roses des campagnes, dans tous les jardins ont dit :
et tout les roses des campane, dans tout les jardin, on di :
« Sautons, d'un genou léger, mes sœurs, par-dessus les grilles.
« sotons, dun jenou légé, mes seurs, pardessu les grille.
L'arrosoir du jardinier vaut-il un brouillard qui brille ? »
La rosoir du jardinié vaut-il un broullar qui prie ? »
J'ai vu, dans la nuit d'été, sur toutes les routes de la terre,
Jé vu, dan la nui d'été, sur tout les route de la tere,

courir les roses des parterres vers une rose en liberté !
courrir les rose des par terre vèr une rose en liperté !

Exercice 6 : « Observer » pour « résoudre un problème » ou pour « résoudre une situation »

Nous partirons de la distinction selon laquelle « résoudre un problème » suppose qu'on ait trouvé une solution à une question définie dans le cadre d'une discipline ou d'une vision organisée des choses. Ainsi « résoudre un problème de biologie » renvoie à un problème bien défini dans le cadre de cette discipline : « Comment distinguer une ortie d'un lamier ? ». Cette manière de s'interroger différera de celle-ci : « Comment observer un endroit pour ne pas se faire piquer par des orties ? »

Une personne souffre d'un défaut de prononciation; le guérir permet de résoudre ce problème. Mais l'aider à vivre bien avec ce problème pourrait être aussi une solution de cette situation difficile.

Une entreprise ne parvient pas à vendre un produit : c'est un problème à résoudre. Mais la situation pourrait se résoudre par une diversification de la production.

Quelqu'un ne parvient pas à accepter un handicap (comme la cécité) ? Comment traduiriez-vous cela en un problème à résoudre et en une situation à résoudre. Une réponse possible : le problème est la cécité, résoudre le problème est la guérir. Mais apprendre à vivre avec ce handicap pourrait aussi être une solution de cette situation difficile.

Par rapport à l'observation, observer une boîte à outil pour trouver un tournevis implique une résolution de problème. Si vous vous mettiez dans la perspective de solution de situation, comment parleriez-vous de votre observation (réponse possible : j'observerais pour voir si je trouve quelque chose qui pourrait jouer le rôle du tournevis qui me manque).

Donner un exemple où certains observent pour résoudre un problème ou pour résoudre une situation dans le cas de la lecture d'un journal.

4. Commentaires à partir du terrain

Il nous paraît intéressant de citer ici des réflexions glanées lors de nos contacts sur le terrain :

- On observe davantage ce qui intrigue, ce qui est inhabituel
- Il n'y a pas d'observation sans fait, quelque chose doit attirer notre attention
- Quand on observe une personne, il y a non seulement notre interprétation mais aussi celle de la personne observée sur celui qui l'observe.
- On peut observer :
 - o en étant impliqué, alors l'affectif intervient davantage
 - o en étant extérieur à la situation, alors l'affectif intervient moins
 - o parfois, pour assouvir sa curiosité
- Sommes-nous de bons observateurs quand on est impliqué affectivement ?
- Sommes-nous de bons observateurs quand nous ne sommes nullement impliqués ?

- Pendant l'observation, nous pouvons évoluer, changer de point de vue, se donner une intention que l'on n'avait pas au départ
- L'objectif de l'observation peut être conscient (observer la réalisation d'un bouquet de fleurs afin d'en réaliser un tout aussi bien réussi) ou inconscient (observer un enfant qui pleure et dont la mère ignore le chagrin)
- Il peut y avoir un délai entre l'observation (sans doute inconsciente et sans intention explicite), l'interprétation explicite et a fortiori l'action. Par exemple, au cours de la journée, je constate que la boîte à pain est vide. C'est seulement, dans mon lit que je réalise que j'aurais dû sortir le pain du surgélateur ... et j'ai passé une mauvaise nuit de peur de l'oublier.

Chapitre XII. Pouvoir confronter sans provoquer de violence inutile ou comment ne pas jeter de l'huile sur le feu

Pourquoi enseigner cette compétence

Dans la vie quotidienne, qu'il s'agisse de la sphère privée, scolaire, professionnelle,... nous sommes régulièrement en situation de « confrontation ».

La démarche proposée ici vise à faire acquérir aux élèves, des attitudes qui leur permettent de régler des différends interpersonnels ou institutionnels sans trop de violence. Il s'agit donc d'un objectif limité qui n'entend pas résoudre toutes les formes de violence ou même de conflit mais de faire adopter une posture qui contribue à gérer les confrontations en réduisant au maximum la violence inutile.

L'approche est pragmatique (technique). Il s'agit de devenir capable d'agir d'une façon efficace et pacifique dans des confrontations et non de faire la morale. Pour atteindre cet objectif, il faut utiliser savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit donc là d'une compétence, dans le sens usuel du terme et non d'une interpellation éthique. La question éthique relative à la violence et à la non-violence est une question différente de celle-ci. Ce module ne pose pas la question de savoir s'il existe des situations où l'on choisit légitimement la violence. Il vise la compétence permettant, si on le veut, de minimiser les heurts inutiles.

Des situations où cette compétence est en jeu

Une confrontation peut intervenir dans toutes sortes de situations de la vie courante, qu'il s'agisse d'une grève, d'un accident, de relations d'affaires, d'une consultation d'un médecin, de délibérations éthiques... Ou encore lorsque :

Un jeune veut expliquer à ses parents qu'il veut changer d'orientation scolaire.

Le capitaine d'une équipe de sport veut faire comprendre à un arbitre qu'il n'est pas d'accord avec son choix.

Une classe est divisée sur le choix de destination du voyage de fin d'étude.

Des voyageurs expriment leur mécontentement suite à une grève de trains.

Un voisin ne respecte pas votre quiétude après 22h...

Un élève conteste la cote que son professeur lui a donnée.

Un adulte n'est pas d'accord avec les remarques de son directeur.

Etc.

1. Présentation de la compétence

La démarche proposée ici vise à faire acquérir aux élèves, des attitudes qui leur permettent de régler des différends interpersonnels ou institutionnels sans trop de violence. Il s'agit donc d'un objectif limité qui n'entend pas résoudre toutes les formes de violence ou même de conflit mais de faire adopter une posture qui contribue à gérer les confrontations en réduisant au maximum la violence inutile.

L'approche est pragmatique (technique). Il s'agit de devenir capable d'agir d'une façon efficace et pacifique dans des confrontations et non de faire la morale. Pour atteindre cet objectif, il faut utiliser savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit donc là d'une compétence, dans le sens usuel du terme et non d'une interpellation éthique. La question éthique relative à la violence et à la non-violence est une question différente de celle-ci. Ce module ne pose pas la question de savoir s'il existe des situations où l'on choisit légitimement la violence. Il vise la compétence permettant, si on le veut, de minimiser les heurts.

La proposition ci-dessous est largement développée pour que l'enseignant puisse y puiser des éléments qui lui permettront de construire son propre module d'enseignement, adapté à son public et à son contexte de cours.

2. Les étapes de la modélisation

La démarche se compose de 10 étapes :

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

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

Comme la charge affective peut parfois être forte quand quelqu'un raconte un incident brutal dans lequel lui-même ou un proche est impliqué, il importe de créer les conditions d'écoute d'une part pour favoriser l'expression et d'autre part pour faciliter la mise à distance de la charge émotive. Cette mise à distance est nécessaire pour l'analyse des actions. C'est un des rôles de l'animateur de permettre un échange serein. Pour cela, il aura souvent à refléter les apports des participants de manière à les objectiver.

De même, il faut obtenir que les narrations s'en tiennent, si possible, aux faits, (c'est-à-dire aux interprétations non contestées) et évitent, autant que faire se peut, d'amalgamer récits et jugements de valeur. Dès lors, plutôt que de dire « X arriva avec un œil méchant », on préférera « X arriva avec un œil en colère ».

Pour enrichir les exemples, on peut demander aux élèves de décrire deux scénarios. Dans le premier ils imagineront une situation sous sa forme tout à fait catastrophique (la pire qui soit : le cauchemar qui n'arrivera probablement jamais mais qui hante nos esprits). Par exemple : imaginez le déroulement d'un conflit (pensons, pour être concrets, à un problème de voisinage) qui se passe le plus mal possible. Au contraire, dans le second (qui peut être l'œuvre d'un autre sous-groupe) ils imagineront le même problème mais dans sa forme idyllique (la meilleure qui soit). Dit autrement, on considère les cauchemars et les rêves que la problématique éveille. Avec ces récits, on dispose de riches matériaux pour réfléchir aux facteurs d'agressivité et de pacification.

Étape 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence

Le formateur demande aux élèves de compléter la phrase : « Nous employons les mots 'confrontation non-violente' quand ... » On arrivera à des expressions du genre « quand on ne met pas l'adversaire à bout de nerfs », « quand on dit ce qu'on a à dire sans agressivité », ...

Pour arriver à de telles formulations, on peut partir aussi bien des constats négatifs, issus de situations considérées violentes, que des situations jugées positivement négociées. Il peut se révéler efficace, pour chacun des aspects, positifs ou négatifs, de trouver son contraire.

Étape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains attributs, qui présentent un « air de famille ») et tenir compte de la dimension affective liée aux situations évoquées

Demander aux élèves de raconter des scènes dans lesquelles se déroulent des confrontations : entre un jeune et un agent de police qui le siffle ; entre des automobilistes qui se sont heurtés dans le parking d'une grande surface, entre un manifestant et un contre-manifestant ; etc. Insister pour que les élèves racontent comment cela s'est passé et non

comment cela aurait dû se passer. On rassemble ainsi une famille de situations souvent très dissemblables.

Il importe que les élèves envisagent de nouvelles situations entre lesquelles ils vont tisser un lien d'analogie, ce qui va amplifier la famille de situations en lien avec la compétence cible. Les familles de situations qui définissent une notion ne sont pas fermées mais elles s'étendent sans cesse grâce à de nouveaux transferts. Ceux-ci sont en œuvre au nom du projet qui habite la conceptualisation et la mise en œuvre transdisciplinaires. Concrètement parlant, il est probable que des situations auxquelles on n'avait pas songé au début deviennent, suite à l'échange, de bons terrains pour mettre en œuvre la compétence. Par exemple, dans des cas de grèves, d'accidents, de relations d'affaires, de consultation d'un médecin, etc.

Demander aux élèves s'ils retrouvent dans ces situations, l'ébauche de la définition qu'ils ont donnée. En partie seulement ? Quels sont alors les éléments nouveaux introduits ? Une synthèse permet de repérer :

- ce qui peut être considéré comme un renforcement de la première définition ;
- ce qui est significativement différent et entraînera une vision plus ancrée dans l'histoire humaine.

Amélioration de la première définition.

Il est possible que les élèves éprouvent quelques difficultés à trouver des exemples de situations conflictuelles qui s'écartent de leur expérience immédiate. L'enseignant peut favoriser l'élargissement de la recherche d'exemples en faisant des suggestions. A ce stade, il est important que le professeur fasse prendre conscience à ses élèves, si cela n'est pas apparu dans les exemples proposés précédemment, qu'il existe une dimension individuelle mais aussi collective dans la confrontation sans violence (tout comme dans d'autres compétences). En effet, seul, je peux faire preuve ou non de ma capacité à gérer une situation de conflit sans violence. Dans le cas d'un groupe, ce sont les différents éléments constitutifs du groupe qui doivent mettre en œuvre cette compétence. C'est à chacun de faire en sorte que sa petite pierre soit façonnée de manière à permettre à l'édifice la plus grande stabilité. Voici quelques exemples à proposer aux élèves s'ils sont « en panne » d'imagination :

- Un jeune veut expliquer à ses parents qu'il veut prendre une orientation scolaire différente de celle souhaitée par ceux-ci ;
- Une classe veut exprimer son désaccord au professeur qui a annoncé que la matière non vue au cours serait quand même à étudier pour l'examen ;
- Un jeune a fouillé dans les poches de son ami et ce dernier veut lui dire qu'il est choqué ;
- Un pays réclame, par voie diplomatique, l'extradition d'un terroriste qui s'est réfugié dans un autre pays ;
- Un débat télévisé sur les vols de nuit, dans lequel chacun souhaite faire comprendre à l'autre les inconvénients ou les avantages du plan adopté ;
- Un groupe de travailleurs veut exprimer son mécontentement et ses revendications face aux conditions de travail ;
- Démarcher auprès de certains habitants d'un immeuble de logements sociaux pour qu'ils adoptent un comportement moins raciste ;
- Un capitaine d'une équipe de football veut faire comprendre à un arbitre qu'il n'a pas sanctionné une brutalité de l'adversaire ;

- Des voyageurs expriment leur mécontentement suite à une grève de trains.
- Un homme/une femme estime que son conjoint ne s'occupe pas de l'éducation de leurs enfants. Il/elle en a assez.
- Une équipe de foot veut faire comprendre à l'arbitre qu'il ne remplit pas bien son rôle :
- Un alcoolique veut expliquer à son conjoint que, s'il boit, c'est en partie à cause de lui.

Étape 4. Approfondir la définition de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective liée à l'usage de la compétence

À l'issue de l'étape précédente, on pourra discuter un peu plus sur la manière dont on pourrait, maintenant, redéfinir ce que nous entendons par confrontation non-violente. Pour cela, on partira d'une situation concrète (par exemple, une lettre de réclamation à un voisin qui joue du saxophone après 22 h ou une réclamation à un magasin dont la caissière n'a pas rendu la monnaie exacte).

Pour donner une consistance à cette analyse, il est nécessaire de décrire dans le détail, la ou les situations qui vont être analysées. La lettre sera écrite dans son intégralité ; la démarche de réclamation sera précisée, voire jouée. On évitera de sauter d'une situation à l'autre (au risque de ne jamais prendre une approche concrète).

On analysera comment la compétence s'y exerce ou ne s'y exerce pas. Il s'agit de dégager les aspects caractéristiques dans les comportements d'une confrontation non-violente.

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. À 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.

Dans la confrontation non-violente, l'affectif revêt une place toute particulière. À un moment donné (que le professeur choisira en fonction du déroulement de la/les séance(s)) il peut être nécessaire de donner une place plus structurée à la dimension affective et de mettre en évidence le « ressenti » des élèves. On peut les inviter, par exemple, à raconter leurs sentiments face à la confrontation dont ils sont témoins. Sont-ils parfois tentés de discuter avec l'autre partie ? Dans des situations diverses, l'affectif joue un grand rôle dans les confrontations, surtout si l'on n'a pas fait son deuil de certains événements. Certaines possibilités prennent alors des allures intolérables. Ainsi, une confrontation relative à la fidélité dans l'amitié ou à l'argent prendra une autre allure chez un enfant de parents divorcés ou dans une famille ruinée. Il convient donc d'évoquer les dimensions affectives des confrontations qu'on a commencé à analyser.

Une multitude de sentiments peuvent habiter quelqu'un qui confronte : la bonté, l'agressivité, la peur, la confiance, l'irritation ou l'acceptation face à l'autre, l'arrogance, etc. L'objectif est de devenir capable d'engager tout son être dans les confrontations sans se laisser absorber par les ambiguïtés d'une situation.

On peut compléter l'approfondissement en prenant une seconde ou une troisième situation. Qu'est-ce qui fait dire que, dans telle situation la compétence s'est exercée et dans telle autre pas ?

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

On reprend les éléments apparus lors des étapes antérieures et on les systématise. On décontextualise ce qu'on avait d'abord analysé comme un cas particulier. Cela donne une définition produite par les participants. Pour ce faire, on complètera la proposition suivante : « On peut dire que quelqu'un se confronte à d'autres de manière non-violente quand... ». Ainsi, par exemple, quand... :

- Il parle de façon calme.
- Il décrit ce qui s'est passé.
- Il exprime ce qu'il a ressenti.
- Il montre qu'il a compris ce que dit son interlocuteur.
- Il distingue bien ce qui lui fait problème et ce qui fait problème à l'autre partie... (Ainsi si l'autre n'a pas fait ce que j'attendais de lui, j'ai un problème ; lui n'en a pas nécessairement un...)
- Il parvient à parler au « je », exprimant clairement sa position.
- Il peut utiliser la parole pour dire les risques d'une situation, pour avertir des conséquences d'une action (avertissement), pour prononcer des ultimatums (à distinguer du chantage !)⁸⁵.

À ce stade, il importe de formuler ces attributs de façon plus générale. On le fera en trouvant une formulation plus abstraite à partir de la liste précédente.

Cette étape consiste donc principalement à considérer les résultats de la précédente, à les retirer de leur contexte pour obtenir ainsi une notion de la compétence qui puisse (moyennant toujours adaptation) être élargie à beaucoup de situations.

Pour faciliter ce travail, on peut aider les élèves en leur proposant de confronter leurs réflexions à la liste suivante, élaborée par des enseignants qui ont eux-mêmes réalisé ce travail.

Cette liste doit permettre de retrouver les idées déjà systématisées par les élèves et de les compléter. On identifiera les attributs communs aux deux listes (celle des élèves et celle proposée ici) et l'on s'arrêtera sur les attributs qui ne figurent que dans une des deux listes, pour les discuter.

La plupart diront qu'il y a **confrontation non-violente** si les interlocuteurs :

⁸⁵ L'ultimatum, l'avertissement et le chantage sont tous trois des moyens de faire pression pour obtenir quelque chose. Mais on parle de chantage quand on sort du domaine de l'éthiquement accepté par celui qui parle de chantage. L'exemple suivant permettra de les distinguer. Un voisin me doit 50 euros, je lui dis : « si tu ne me les rends pas avant vendredi je ferai appel à un huissier ». Ceux qui estiment cela éthiquement acceptable parleront d'avertissement ou d'ultimatum. Mais si je dis « si tu ne me rends pas mon argent, je vais dire à ta femme que je t'ai vu avec une autre », la plupart parleront de chantage car ils n'estiment pas cela éthiquement acceptable.

- Parlent plus des « faits » que de l'interprétation de ceux-ci. Ils évitent d'interpréter les actes des autres ; et quand ils interprètent, ils essaient d'avoir un présupposé favorable quant aux intentions, aux actes et aux analyses d'autrui.
- Sont polis entre eux.
- Évitent, autant que possible, ce qui pourrait blesser l'autre partie (on utilisera plus l'humour que l'ironie). Ils évitent en conséquence de dénigrer, railler, ... la personne ou les agissements de l'autre.
- Évitent de se placer eux-mêmes « dos au mur ». Se méfient des ultimatums qu'on ne peut (ou ne veut) tenir ou des menaces qu'on ne peut (ou ne veut) mettre à exécution.
- Évitent de menacer l'autre. (La peur conduit à la colère et à la violence.)
- Évoquent ce qu'ils ressentent à la première personne plutôt que de condamner l'attitude de l'interlocuteur.
- Montrent qu'ils ont compris le point de vue de l'autre.
- Ménagent une porte de sortie à l'adversaire (pour lui permettre de sauver la face).
- Donnent des signes qu'ils sont prêts à négocier un compromis.

Il est parfois plus facile de déceler les attributs en cherchant leur formulation négative, ce qui donnerait : il y a **confrontation violente** si les interlocuteurs...

- Dénoncent des intentions malveillantes à la base des faits.
- Agressent verbalement l'interlocuteur.
- Ironisent, raillent, ridiculisent l'adversaire.
- Exigent de manière absolue un comportement donné.
- Menacent le protagoniste.
- Imputent à l'autre leurs humeurs.
- N'écoutent pas l'interlocuteur.
- Veulent sortir vainqueur absolu du différend.
- Sont intransigeants.

Dans cette étape, il peut y avoir un apport de l'enseignant et tout ne doit pas être produit par les élèves. En effet, le professeur a fait des lectures et a réfléchi préalablement aux caractéristiques de la compétence. Il a établi de son côté sa propre liste d'attributs ou a adopté celle d'un spécialiste... Lors de cette définition plus précise de la compétence, il peut y avoir confrontation entre les découvertes de la classe et celles du professeur. Ces deux apports se complètent pour ainsi donner une définition la plus appropriée et la plus critique possible.

Les attributs ainsi exprimés restent généraux et ne sont pas, comme tels identifiables. Il est nécessaire de disposer pour chacun d'eux, d'indicateurs c'est-à-dire d'actions ou d'événements qui montrent l'exercice de l'attribut. Ainsi, on reconnaît une confrontation qui évite la violence inutile du fait que :

Attribut	Explicitation	Recherche d'indicateurs
Partir des faits plutôt que d'interprétations	Celui qui confronte parle plus des « faits » que des interprétations de ceux-ci.	Ce qui est dit. Ainsi, affirmer « Il y a de l'eau de votre corniche qui coule sur le mur et s'infiltre dans ma chambre » est un langage factuel. Tandis que « Vous avez négligé de réparer votre corniche, et, de ce fait, l'eau coule dans ma chambre » est beaucoup plus chargé d'interprétation. ...

Politesse	Les interlocuteurs sont polis entre eux.	Il est assez facile de repérer les propos grossiers, agressifs, les attitudes de provocation et de mépris ou, au contraire, les paroles de courtoisie, de respect, les attitudes de fair-play, ...
Eviter de se blesser verbalement.	Les interlocuteurs évitent de se blesser mutuellement.	Du côté négatif, moquerie, raillerie, allusion perfide, critique, ironie plutôt qu'humour ; du côté positif, absence de ces attitudes, propos neutres.
Se ménager une porte de sortie.	Les interlocuteurs évitent de se placer eux-mêmes « dos au mur ».	Si quelqu'un prononce un ultimatum à la légère, il risque de déclencher beaucoup de violence.
Bien user de l'avertissement	Les interlocuteurs utilisent à bon escient l'avertissement, voire l'ultimatum.	Les propos contiennent-ils des menaces (du genre : je te préviens, si tu ne fais pas ceci ou cela ..., alors tu ...) ou non ? Les interlocuteurs confondent-ils avertissement et chantage ? Les interlocuteurs utilisent-ils l'avertissement pour éviter d'en arriver à de la violence.
Parler en "je" et pas trop en "tu" accusateur.	Les interlocuteurs évoquent ce qu'ils ressentent à la première personne, plutôt que d'interpréter l'attitude de l'autre en employant le "tu"	Pour éviter la violence, on parlera de sentiments suscités par les faits, comme : « j'ai été énervé, parce que l'eau s'infiltrait dans ma chambre par la corniche » (et pas « par ta corniche » !) ... Il s'agit de trouver des façons de parler qui ne soient ni explicitement ni implicitement des accusations ou des condamnations (« Tu as oublié de faire la vaisselle », « Tu as énervé le professeur. Etc. »)
Refléter le point de vue de l'autre	Les interlocuteurs montrent qu'ils ont compris et ressenti le point de vue et les sentiments de l'autre.	Par des paroles (par exemple en reprenant le point de vue de l'autre) ou des attitudes (par exemple, le ton employé ou des hochements de tête), il est possible de faire comprendre à son vis-à-vis qu'on a entendu son message. Pour cela, refléter à son interlocuteur le contenu intellectuel et affectif de ce qu'il a exprimé est capital
Chercher des compromis	Les interlocuteurs donnent des signes qu'ils sont prêts à négocier un compromis.	Passé le temps de l'explication, vient le temps de la recherche de solutions. Les propos des interlocuteurs traduisent-ils l'intention de dépasser le problème et montrent-ils que l'on est prêt à rechercher une formule qui donne satisfaction à toutes les parties ?
Sauver la face de son interlocuteur	Les interlocuteurs ménagent une porte de sortie à l'adversaire.	Évoquer qu'on comprend le point de vue de son « adversaire », qu'une autre manière d'agir rejoint son intérêt. Préciser qu'on n'est pas dans sa situation et donc, qu'on ne peut saisir toutes ses nuances, etc., tout cela contribue à permettre à

		l'autre de sauver la face. Eviter de poser une situation où l'autre est obligé de se battre à mort...
--	--	---

Étape 6. Tester la pertinence de la conceptualisation (définition)

Il s'agit ici de tester la définition construite par les élèves. Pour ce faire, il est nécessaire de reprendre la liste de caractéristiques qui vont représenter la compétence et se poser ensemble une série de questions. Ces caractéristiques (les attributs et indicateurs) que l'on a construites, sont-elles valables pour d'autres situations du même genre ? Où l'usage de ces caractéristiques fait-il apparaître de grosses lacunes (tests de terrain). Si nous présentons notre conceptualisation à un spécialiste de l'action non-violente, comment réagira-t-il (test théorique c'est-à-dire de la confrontation avec une théorie ou une pratique réfléchie) ?

Pour tester la définition construite par les élèves on peut chercher des contre-exemples qui échapperaient aux attributs. On peut aussi confronter la définition, par exemple, à celle d'une équipe éducative ou à des modèles établis par des spécialistes ou encore 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 ?

C'est à nouveau l'occasion d'élargir le champ des exemples où cette compétence peut s'exercer et ainsi montrer le caractère transférable de ce qui a été formalisé. Les critères attributs énoncés rendent-ils compte - et moyennant quelle adaptation ? - de situations comme une discussion familiale sur la garde des enfants, la rencontre en rue de deux groupes de supporters d'équipes différentes, l'interrogatoire d'un suspect de faits de mœurs, les négociations pour la constitution d'un gouvernement, une prise d'otages, une intervention militaire pour évacuer des nationaux, ...

Si les situations évoquées ne peuvent être correctement décodées avec la liste d'attributs dont on dispose, il faut revoir cette dernière et affiner la définition. Si ce n'est pas le cas, la modélisation est jugée pertinente pour l'instant.

Étape 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

C'est en appliquant concrètement la définition à des réalisations menées par des élèves qu'on les aidera à fixer peu à peu la compétence visée.

Cette étape comporte deux parties, la recherche de nouvelles situations et la mobilisation de la compétence dans ces dernières.

Si l'expérience des élèves est limitée, on peut leur demander d'évoquer des situations qu'ils seraient censés rencontrer plus tard, eux-mêmes ou leur entourage. Le professeur peut faire des suggestions pour montrer le type d'exemples qui est recherché.

- Des voisins se réunissent pour discuter d'un projet d'aménagement de leur rue en piétonnier ;
- Un passager explique au contrôleur du train qu'il a oublié involontairement de remplir son billet de voyage ;
- Un jeune argumente pour obtenir l'autorisation de ses parents pour sortir à la soirée de l'école vendredi...

L'approfondissement de cette étape peut se faire par des exercices divers.⁸⁶

Il est possible, également, de puiser dans les différentes disciplines pour y trouver des matériaux qui peuvent faire l'objet d'une réflexion sur la confrontation violente ou non. Qu'apportent les différentes disciplines à l'apprentissage de la compétence, et en sens inverse, qu'apporte cette compétence à l'étude d'une discipline ? Cette étape ou les disciplines sont convoquées est essentielle pour nos institutions scolaires parce qu'elle met les enseignants de « branches » dans le coup. Notons qu'il ne s'agit pas d'un enseignement « par thèmes » mais de la contribution d'une discipline à l'apprentissage d'une compétence précise.

Ainsi, par exemple :

En histoire	à travers l'examen de différentes négociations ayant abouti à des traités de paix (dont certains ont perduré tandis que d'autres ont rapidement été dénoncés pour ouvrir sur de nouveaux conflits) ; voir comment les négociations terminant la guerre de quatorze ont conduit à plus de violence.
En français	en puisant dans la littérature, abondante en descriptions de conflits de tous ordres et de tous niveaux ;
En langues modernes	idem
En géographie	par l'étude de la manière dont ont été gérées les conséquences de décisions concernant les infrastructures (par exemple, la construction d'un barrage comme celui de Yangzhou) et la façon dont ont été vécues les réactions des différents acteurs (décideurs, populations, groupes de pression divers) ;
En mathématiques	par la défense et l'illustration de la pertinence d'une méthode de démonstration distincte de celle donnée par le professeur ;
En cuisine	pour expliquer à un débutant qu'il va rater sa sauce ;
En coiffure	pour tenter de faire comprendre à une cliente que sa coiffure ne convient pas à la forme de son visage ;
En commerce	par le traitement de réclamations ;
En biologie	à travers les débats bioéthiques ou écologiques, ou encore l'histoire de la querelle Pasteur - Pouget ;
En chimie	autour des divergences concernant l'usage des colorants ou le recyclage des détritux ;
En géologie	par l'étude de la querelle entre Tazieff et les géologues « officiels », concernant le volcan de « La Poudrière » ;
En économie	en étudiant la façon dont sont décidés les arbitrages dans les dépenses budgétaires ou encore la politique d'investissement d'une entreprise ;

⁸⁶ Voir point 5 : exercices.

En sociologie	en décortiquant comment sont vécues les tensions culturelles au sein d'une communauté, tiraillée entre une tradition venue du pays d'origine et celle du pays d'accueil ;
En psychologie	en puisant dans les études de cas d'analyse de conflits, très nombreux dans cette discipline ;
En morale	en se demandant comment convaincre de la pertinence de certaines vertus ou en examinant la façon dont est traité le mariage des homosexuels et le problème de l'adoption par de tels couples ;
En religion	autour de la confrontation entre Jésus, la femme adultère et les pharisiens ou encore les événements autour de la guérison de l'aveugle ; ou d'autres passages des écritures présentant un conflit
	Etc.

Étape 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore

L'évaluation formative se caractérise par le fait qu'on cherche à suivre les intérêts de l'étudiant (et non ceux de la société) et que chaque lacune y est envisagée positivement car elle permet de prendre conscience des progrès qui vont être réalisés.

Qu'est-ce que les élèves ont appris ? Qu'est-ce qu'ils savent de plus sur la manière de se confronter sans violence ? Se sentent-ils plus à l'aise dans ce genre de situation ? Quelles sont les limites de la représentation qui a été construite ?

Mais avant de tester la maîtrise de la représentation, il est judicieux de commencer par un rappel des différentes étapes parcourues dans le module de formation. C'est l'occasion de s'interroger sur ce qui a été appris au fil des étapes. C'est également l'occasion de se demander ce que ces étapes sont susceptibles de changer dans les futurs comportements, suite à ces découvertes : qu'est-ce que je ne ferais plus de la même façon ? Quels sont les problèmes que je rencontrerais si j'étais amené, maintenant, à devoir affronter d'autres personnes ? ...

A l'occasion de cette lecture rétrospective, les élèves peuvent être amenés à évoquer les sentiments qui sont liés au vécu des différentes situations examinées : « j'ai bien compris ce qu'il est préférable de dire ou de faire mais j'aurais du mal à garder mon calme parce que ce genre d'attitude me fait grimper aux murs... ». La prise de conscience des émotions liées à des situations de vie permet de les mettre à distance plus facilement et donc d'adopter des comportements plus sereins.

L'évaluation formative s'appuie également sur des tests. Quels tests peut-on se donner pour vérifier ce que l'on maîtrise ? La série d'exercices proposée plus haut et ceux que pourrait inspirer ce genre de test, permet de répondre aux questions posées au début de cette section.

Quelques exemples d'exercices :

1. Distinguer entre menace, accusation, chantage, ultimatum

- Comment lancer un ultimatum à un amoureux sans commencer à faire du chantage ?
- Comment dire à un conjoint qui boit que, s'il ne s'arrête pas, il va briser la famille ?
- Comment dire à quelqu'un qu'il n'a pas rendu le livre qu'on lui avait prêté.

Dans chacun de ces cas, on pourrait proposer aux élèves d'écrire une lettre à l'interlocuteur qui tienne compte des attributs suivants : parler de faits plutôt que d'interprétations, distinguer mes problèmes de ceux de son interlocuteur, laisser un espace pour que l'autre puisse sauver la face.

Pour les classes où les élèves manient mieux le style oral qu'écrit, on transformera l'exemple en conséquence.

2. Exercices pour apprendre à permettre à l'adversaire de sauver la face

En prenant les situations évoquées plus haut, examiner comment il serait possible de procéder à une confrontation en laissant à l'autre partie la possibilité de sauver la face.

3. Un gâteau brûlé et quelques questions !

- Comment, dans une famille, face à un(e) cuisinier(e) qui a brûlé son dessert :
- Distinguer faits et interprétations.
- Distinguer les problèmes d'un(e) cuisinier(e), du restaurateur et du client.
- Comment, dans cette situation, distinguer ultimatum, chantage et avertissement
- Comment aider le(la) cuisinier(e) à ne pas perdre l'appétit et à sauver la face ?

Transférer ce qui est apparu ici au contexte d'un restaurant

4. Un propriétaire peu consciencieux ... (Voir lettres se trouvant en annexe)

Cet exercice peut être proposé en test individuel après avoir été fait ensemble à partir d'une autre situation à l'étape précédente. La démarche est la même (voir étape 7).

Il peut être intéressant de réaliser ce type de test un certain temps après la phase d'enseignement proprement dite, pour vérifier ce qui est fixé de l'apprentissage. En même temps, ces tests et leur « corrigé » sont l'occasion de rafraîchir et d'approfondir l'apprentissage.

Si ces tests montrent des lacunes dans la maîtrise de la compétence, il faut renforcer les acquis en retravaillant de nouvelles situations en liaison avec la modélisation.

Étape 9. Développer une métacognition

Cette étape s'appuie sur tout ce qui précède. Elle invite les jeunes à réfléchir à la manière dont ils ont mis leur intelligence en action pour progresser dans la maîtrise de cette compétence.

Comment est-on parvenu à conceptualiser la compétence, à la mettre en pratique, à la tester ? Quelles difficultés a-t-on rencontrées ? Comment les a-t-on surmontées ? On demande aux élèves de réfléchir à la façon dont ils se sont approprié la démarche développée à propos de cette compétence et la manière dont ils ont essayé de la transférer à d'autres contextes. Par exemple, l'élève comprend-il que, par une analyse décontextualisante, il devient possible de construire des analogies entre diverses compétences et/ou concepts ?

Notons que si ce processus de métacognition est présenté au sein d'une étape précise, il peut cependant s'appliquer à tout moment de la méthode. En effet, ce processus participe à la compréhension et à l'acquisition de connaissances et compétences nouvelles au fur et à mesure que l'on progresse dans la démarche. Cela peut se faire sous la forme d'une simple question qui permet aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils font.

Étape 10. Certifier

Pour certifier cette compétence, il faut faire passer un test du type de ceux expliqués dans l'étape 7. Par ailleurs, il faut déterminer des critères de réussite. Par exemple, on peut décider que l'élève aura montré qu'il maîtrise la compétence s'il utilise dans un exercice de simulation au moins 5 des critères retenus. Le test se fera ou non avec la liste des attributs sous les yeux (à décider).

Certifier n'est évidemment nécessaire que lorsque la réussite de cet apprentissage est considérée comme requise pour réussir l'année (compétence à atteindre et non seulement à développer).

Les exigences pour une certification ne découlent pas des sciences mais d'une décision relative à la société. C'est donc un acte de type politique : on décide que, pour obtenir telle prérogative, il faudra satisfaire à une épreuve déterminée. La grande différence entre les évaluations certificatives et formatives se situe en ceci que l'une privilégie l'intérêt de la société, l'autre celui de l'individu. Les deux sont d'ailleurs utiles : quand je bénéficie des services d'un chirurgien ou d'un pilote d'avion, je suis heureux qu'ils aient une solide formation aux techniques qu'ils vont utiliser... au point que je me soucie peu, alors, de l'évaluation formative tandis que je me sens concerné par la façon dont leur compétence est certifiée. Sur la table d'opération ou dans un avion, il est difficile de ne pas voir l'intérêt de bien distinguer entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative : aimeriez-vous que l'on permette à un médecin de vous opérer simplement du fait qu'il a fait beaucoup de progrès en chirurgie ?

3. Récits et commentaires

Récit du souvenir

Il y a un an, Madame Y. s'est essayée, seule, à notre méthode avec sa classe d'adolescents de 15 à 16 ans dans une école pour enfants caractériels.

L'occasion de travailler la compétence confronter sans provoquer la violence s'est présentée au cours de religion.

Après une année et demie passée... Mme Y. pensait que les souvenirs étaient trop loin. Pourtant, au fil de notre discussion, les souvenirs en appelaient d'autres et les impressions lui revenaient à la mémoire. Là, je me sentais forte et imprégnée de la méthodologie. C'était une classe que je savais gérer. Je savais que je pouvais gérer les choses. C'est important parce que ça se dégrade vite, surtout avec eux. L'expérience s'était étalée sur deux séances. La première a plus ou moins marché : au bout d'une séance, ils avaient écrit un texte et l'avaient retravaillé par rapport à la méthodologie, mais ils n'avaient pas tous pris. Par contre, la deuxième expérience a très bien marché. Une dispute avait éclaté dans la classe en l'absence du professeur et concernait principalement un élève. C'est à partir de cette situation conflictuelle partagée et vécue par chacun que le professeur et le groupe ont travaillé sur base de la méthode des mini-récits. La situation a été expliquée et analysée par chaque élève. Chacun à son tour donnait son point de vue de la situation. La consigne était d'être le plus objectif possible. J'arrêtais quand ça allait trop loin. Moi aussi, j'ai joué le jeu. C'est un jeu dangereux. Mais ça a été une grande réussite, très bénéfique. Ensuite, chacun a dû expliquer une situation où il avait été seul contre tous, le professeur inclus.

Au début les souvenirs et les idées venaient difficilement, mais lorsqu'un élève met la machine en route, les autres suivent directement. Enfin, il y a eu prise de distance grâce à des jeux de rôle. Les élèves ont joué des situations imposées que l'ensemble du groupe décortiquait ensuite. Là on ne parlait plus d'eux, la dimension personnelle avait été évincée.

Après un an et demi, les éléments de cette méthode qui sont restés les plus ancrés dans la mémoire de Madame Y. sont : l'objectivité, la mise à distance et la prise de parole en « je » qu'ils avaient travaillé durant ces deux séances.

Suite à cette expérience, le point fort de cette méthode semble résider dans le fait qu'on déculpabilise l'autre et qu'on lui donne une possibilité de s'en sortir, on lui laisse une porte de sortie. Cependant cette méthode est parfois lourde à vivre et à porter dans le sens où elle implique une remise en question constante. Par moments, on a envie de tout balancer quand des élèves disent n'importe quoi, n'importe quand, ne se gèrent pas. On voudrait se confronter avec violence mais ce n'est pas constructif. Cette méthode demande également d'être clair et serein face à un imprévu, une violence imprévisible. Il faut donc savoir rebondir. Mais elle permet de développer une autre manière de penser l'acte d'enseignement et la vie personnelle. C'est vital dans les relations humaines...

B.M

4. Exercices

Exercices pouvant être courts

Les exercices qui suivent sont évidemment à adapter au niveau des élèves et au type de section. Voici tout d'abord quelques exemples d'exercices proposant d'analyser des phrases et de réfléchir à leurs effets probables.

1. Donner une liste de phrases qui pourraient être entendues dans des confrontations et qui présentent plus une interprétation que des faits. Demander aux élèves de formuler un propos plus descriptif, plus factuel. Exemple de phrases véhiculant beaucoup d'interprétations : « Je me demande qui a pu voler mon vélo » ; « Tu t'es fichu de nous hier, en nous laissant toute la vaisselle », « à la dernière réunion, tu as critiqué systématiquement nos initiatives. A quoi tu joues ? Tu veux saboter le travail ou quoi ! », ... A comparer avec : « Je me demande ce qu'il en est de mon vélo », « hier c'était, je crois, ton tour de faire la vaisselle et tu ne l'as pas faite », « Hier, la vaisselle est restée non lavée ; c'était ton tour de la faire, je crois, mais peut-être as-tu eu un empêchement », « A la dernière réunion, tu as critiqué presque toutes nos initiatives ? Es-tu mal à l'aise avec quelque chose ? », et « hier tu as fait plusieurs remarques critiques sur notre travail : cela paraissait comme un travail de sape, ce qui m'a d'ailleurs un peu énervé ; Peux-tu nous aider à comprendre ce qui s'est passé ? »
2. Faire écrire aux élèves une lettre de confrontation et relever quand et pourquoi la manière d'écrire risque d'engendrer la tension et la violence ou, au contraire, permet de l'éviter. Faire retravailler les lettres suite à l'analyse des premières versions.
3. Jouer un jeu de rôle centré sur une confrontation, reprenant des thèmes comme : faire comprendre à un professeur qu'on ne comprend pas son cours ; expliquer à sa mère qu'on aime pas son plat préféré qu'elle sert si souvent ; expliquer à l'accueil d'une grande surface qu'il y a eu, cette fois encore, une erreur dans la note de caisse, ... Ce type d'animation prévoit de jouer la scène, de l'analyser, puis de la rejouer en tenant compte des éléments d'analyse.

Exercice long : Une lettre de mise au point

L'exercice qui suit fut réalisé autour d'une situation vécue : deux jeunes ayant de la peine à communiquer. Un des deux décida d'écrire une lettre à l'autre. Cela donna un premier texte. Par la suite, il participa à une session sur la confrontation sans engendrer trop de violence. Il fut ainsi amené à écrire un second texte. (Ces textes sont proposés ci-après)

L'exercice, inspiré de cette situation, est proposé sous une forme abrégée. Certaines étapes peuvent être réalisées par des petits sous-groupes de 2 ou 3 personnes.

Voici les étapes de l'exercice.

1. Introduction par l'enseignant qui explique qu'il arrive parfois qu'on écrive des lettres délicates à des personnes avec lesquelles on vit une tension. C'est le cas ici. Deux amis (un garçon et une fille) de 18 ans sont un peu en brouille. Elle écrit un premier texte. Avant de l'envoyer, elle décide sagement de tester les effets de son projet de lettre en utilisant les critères d'une confrontation sans violence. Elle rédige alors une deuxième version de sa lettre.
2. Faire lire par les élèves la première lettre.
3. Faire exprimer par les élèves ce qu'ils ressentent suite à cette lecture. Une dimension affective peut être associée, à chaque attribut de la compétence, surtout dans la version négative. Cet affect peut servir à son tour de point d'appui pour analyser le comportement qui a suscité cette réaction. Autrement dit, les élèves sont-ils choqués ou heurtés par certains propos, s'ils se mettent dans la peau de celui qui reçoit la lettre ? Ou, inversement, apprécient-ils d'autres passages ? Ensuite, examiner les points forts et les points faibles de la lettre en regard des attributs de la compétence.

4. Mettre en commun et discuter ce à quoi on arrive. Demander aux élèves une réécriture de la lettre plus propice à une confrontation sans violence.
5. Faire lire par les élèves la deuxième version. Leur faire exprimer ce qu'ils ressentent.
6. Comparer les trois textes (et les différentes versions produites par chaque sous-groupe) et discuter des points forts et des points faibles de chacune.

L'exercice lui-même peut donner lieu à des prolongements touchant la métacognition comme :

- faire prendre conscience qu'un texte de confrontation (comme tout autre texte) peut sortir amélioré quand il est travaillé par plusieurs personnes ou en groupe ;
- prendre conscience de la méthode plus générale qui consiste à améliorer le produit en réalisant d'abord une première version qui est retravaillée ensuite ;
- chercher une série de situations autres où le type de travail réalisé dans l'exercice peut être appliqué ;
- prendre conscience que le sentiment fait partie de la confrontation ;
- percevoir que la conscience du ressenti face aux événements peut être un point de départ pour une analyse plus intellectuelle.

Un second texte proposé, ci-dessous, témoigne d'une expérience de confrontation non-violente entre un locataire et son propriétaire. La même démarche a été utilisée.

Exercice : Comparer des lettres de confrontation

Un différend entre deux amis

Première version de la lettre

Cher Jacques,

Je voudrais éclaircir le différend qu'il y a entre nous. Différend que je ne comprends toujours pas...

Jacques, tes reproches à mon égard sont nombreux, trop nombreux et, sont presque tous incorrects et injustes. J'ai l'impression que tu interprètes à ta façon des situations vécues ensemble et que tu les réécrites d'une façon qui t'arrange, en te donnant le beau rôle, celui de victime.

Visiblement, tu ne vois pas les choses comme moi !

Tu es retourné si loin (des reproches de 10 ans passés !) que je me demande comment tu as fait pour ne pas exploser plus tôt. Tu veux m'enfoncer en me faisant passer pour un monstre.

Tu trouves que je suis sans respect pour toi, que je t'utilise, que je suis jalouse, que, que, que, ... Je te laisse le soin de continuer la liste ; cela ne doit pas t'être trop difficile, tu en as l'habitude.

Ces reproches, je ne les accepte pas, sache-le.

Ces reproches me blessent profondément parce que venant de toi et qui, en plus, sont injustes ! Ce n'est pas parce que tu as des difficultés à communiquer que tu dois t'en prendre à moi.

Si tu restes fâché et que nous n'arrivons pas à nous entendre et retrouver la confiance l'un dans l'autre, cela me semble difficile de poursuivre pour le moment nos relations. C'est bien triste mais il faudra sans doute en arriver là, si tu ne changes pas.

Je ne demande pas mieux de m'ouvrir au dialogue mais il faut que tu le veuilles aussi. La balle est maintenant dans ton camp. J'attends une initiative de ta part. Bisous,

Andrée

Deuxième version de la lettre

Cher Jacques,

Je voudrais éclaircir le différend qu'il y a entre nous et qui nous fait souffrir tous les deux, je crois.

Je voudrais essayer de comprendre et aussi expliquer comment je ressens les choses. Je prends bon nombre de tes remarques comme des reproches et, de plus, je ressens beaucoup d'entre elles comme incorrectes voire comme injustes.

Tu es retourné si loin. Tu fais allusion à des événements de 10 ans passés. Si tu n'en parles que maintenant, ce n'est sans doute pas sans raison. Il pourrait être utile que nous essayons de voir pourquoi c'est le cas.

Manifestement, ta manière de ressentir les choses est très différente de la mienne, ce qui fait que nous avons chacun une interprétation qui nous fait voir les choses autrement.

J'ai l'impression que tu me reproches mon manque de respect, ma jalousie, une façon de t'utiliser et je trouve que ce n'est pas fondé. J'ai donc du mal à l'accepter. Venant de toi, cela me blesse mais je me dis que vu notre affection, à travers ce que je perçois comme des reproches, tu essayes de me dire des choses importantes pour toi, que je ne parviens pas à comprendre.

Je ne demande pas mieux de m'ouvrir au dialogue qui doit s'appuyer sur une confiance réciproque. Ce serait triste d'en arriver à ne plus pouvoir nous comprendre et de ne plus pouvoir poursuivre notre relation profonde.

Voilà comment je ressens la situation, mais tu en as peut être une vision très différente. Dans ce cas, j'aimerais beaucoup avoir ton point de vue.

A bientôt, j'espère. Bisous,

Andrée

Un propriétaire peu consciencieux

Première version de la lettre

J'accuse bonne réception de votre courrier du 10 février, ci-annexé, nous avertissant de l'indexation de notre loyer conformément au bail de location qui nous lie.

Ceci dit, ce même bail aurait dû vous faire réagir à mes différents appels au cours de l'année 2004 ainsi qu'aux courriels envoyés à votre adresse électronique. Ces appels et messages concernaient en premier lieu la fuite de notre toit au niveau de la poutre inférieur côté Sambre et, en second lieu, la panne d'interphone de l'immeuble promise d'être réparée lors de notre emménagement.

J'ai en effet tenté de vous contacter à votre bureau (suite à un appel téléphonique à votre domicile privé au cours duquel vous m'avez demandé de ne plus vous y joindre) et ai laissé à votre secrétaire des messages demandant de me rappeler auxquels vous n'avez pas fait suite. Le premier courriel envoyé à votre adresse est resté sans réponse, les suivants me sont revenus.

Pour mémoire, suite à de premiers échanges téléphoniques fin 2003, vous m'aviez dit demander au couvreur du chantier voisin de venir arranger ce toit. Je devais ensuite vous signaler si la situation évoluait. Je n'ai jamais su si cette personne était passée sur notre toit et ai constaté, quelques semaines après que la fuite était toujours là. Sur une période de trois mois, je vous ai appelé cinq fois à votre bureau où vous m'aviez demandé de vous joindre, chaque fois en laissant un message à votre secrétaire, je n'ai pas eu de réponse de votre part et me suis découragé.

Lorsqu'il pleut et que le vent souffle de l'Est, notre plafond à cet endroit devient humide et je dois pendre un seau à la poutre qui, en moins d'une heure, fuit abondamment. Plic-Ploc.

Par ailleurs, le problème de panne de l'interphone toujours pas réglé et c'est un véritable inconfort lorsqu'on habite, comme nous, au troisième étage. D'après nos mêmes échanges de fin 2003, cette panne devait trouver une fin début 2004.

En conséquence, je voulais vous dire que je serais ravi de tenir compte de l'indexation que vous nous proposez lors des paiements des prochains loyers si ces deux soucis étaient arrangés et à cette seule condition.

J'espère que vous n'y verrez pas de mauvaise volonté de ma part, mais je trouve que l'ordre dans lequel les choses doivent se passer est plutôt celui-ci.

M.

Deuxième version de la lettre

Cher Monsieur X.,

J'accuse bonne réception de votre courrier du 10 février nous avertissant de l'indexation de notre loyer conformément au bail de location qui nous lie. Cette indexation me semble tout à fait normale mais je profite de l'occasion pour vous rappeler que deux problèmes que nous avons dans notre appartement n'ont pas encore trouvé de solution.

Lorsqu'il pleut et que le vent souffle de l'Est, notre plafond côté Sambre devient humide et la poutre inférieure, en moins d'une heure, suite abondamment. Plic-ploc. Au point que j'y pends un seau.

L'interphone est en panne depuis notre arrivée et c'est un véritable inconfort lorsqu'on habite, comme nous, au troisième étage.

Mais au vu de ces deux points, je crois que c'est notre système de communication qui ne me satisfait pas puisque je ne peux pas vous joindre à votre domicile privé, que les messages laissés à votre bureau n'ont pas de suite et que les courriels que je vous envoie me reviennent.

Voici comment je me rappelle les choses : Lors de nos premiers échanges téléphoniques fin 2003, vous m'aviez dit demander au couvreur du chantier voisin de venir arranger ce toit. Je devais ensuite vous signaler si la situation évoluait. Je n'ai jamais su si cette personne était passée sur notre toit mais ai constaté à l'averse suivante que la fuite était toujours là.

Lors d'un appel téléphonique à votre domicile privé, vous m'avez demandé de ne plus vous y joindre. Ensuite, sur une période de trois mois, je vous ai appelé cinq fois à votre bureau (à chaque averse pénétrante en fait). Je n'ai pas eu de réponse aux messages laissés et me suis découragé. J'ai ensuite tenté de vous écrire par Internet, le premier courriel envoyé à votre adresse est resté sans réponse, les suivants me sont revenus. Ces différentes tentatives de communication concernaient la fuite de notre toit et l'interphone de l'immeuble.

Je voulais donc vous dire que je serai ravi de payer l'indexation que vous nous proposez lorsque ces deux soucis seront écartés. Il n'y a aucune mauvaise volonté de ma part, mais je trouve que ces problèmes doivent être solutionnés. Et ceci dit, je suis tout prêt à vous faciliter la tâche, comme je l'avais fait précédemment pour le changement de stores ou la désinfection des puces.

Espérant que ce différend soit prochainement aplani, je vous prie de recevoir, cher Monsieur X, nos meilleures salutations locatives. Bien à vous,

M.

Chapitre XIII. Traiter l'information

Pourquoi enseigner cette compétence

Un journal télé, une brochure de voyages, le mode d'emploi d'un appareil photographique, des publicités sur une foire, un bail locatif, une bibliographie, les explications embrouillées du témoin d'un accident...

Tant à l'école que dans la vie de tous les jours, nous sommes souvent submergés d'informations. Pour nous y retrouver, nous avons appris à nous débrouiller, plus ou moins bien, par essais et erreurs.

La compétence «traiter l'information» a été travaillée à la demande d'une école. Elle est envisagée ici comme la capacité de récolter puis de traiter, dans une situation donnée, des informations adéquates pour mettre en œuvre un projet que l'on se donne ou qu'on nous donne.

En identifiant quelques grandes caractéristiques de cette compétence, il s'agit d'apprendre à l'utiliser dans le monde scolaire ou dans de multiples situations concrètes de la vie quotidienne.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Je veux préparer un voyage.

Je dois réaliser un exposé ou préparer un TFE.

Je recherche un emploi.

Je voudrais acheter une maison.

Je prépare une soirée avec des amis.

Je veux acheter un lecteur de DVD.

J'ai acheté un appareil numérique et je voudrais m'en servir.

Je cherche un cadeau pour un ami.

J'écoute quelqu'un qui me raconte les aventures rocambolesques d'un de ses amis.

Je reçois les confidences de personnes qui sont en conflit.

Je cherche l'implicite dans une image.

Etc.

1. Présentation de la compétence

Bribes de conversation :

1. « Ils avaient un travail à mener sur la guerre de 40-45, je suis franchement déçu : dès qu'ils ont trouvé quelque chose, ils sont contents et ne vont pas plus loin ... »

« Oui, mais on ne leur a jamais appris à rechercher de l'info ! »

« On ne leur a jamais appris non plus à faire un bon usage des références ... »

2. « Tiens je voudrais aller en vacances en Crète pendant le mois de juillet.

« Quel est le circuit que tu vas faire ?

« Attends ! J'ai reçu plein de documentation et je suis dépassée ! »

3. « Tu sais que j'aime bien le bon vin ! J'ai essayé de faire un concours d'œnologie. Mais je me suis rendu compte que je n'y connais pas grand-chose.

« Tu as déjà été voir sur internet ?

« Oui ! Tu parles : je me suis trouvé devant 120 000 sites ! Comment veux-tu que je m'y retrouve ? »

Dans ce module, nous allons construire une conceptualisation de la compétence « traiter l'information » à partir de différentes situations vécues à l'école ou dans la vie de tous les jours.

Il s'agit bien de prendre de l'information et de l'utiliser en fonction de la question posée.

Pour nous, « traiter l'information » commence par une recherche de l'info et la sélection de celle-ci. Comme cette compétence est complexe, elle n'est pas isolée et met en jeu différentes capacités telles que consulter des spécialistes, faire preuve d'esprit critique ou lire des consignes... Ces capacités mobilisent d'autres compétences que nous traitons dans d'autres modules. La méthode que nous proposons ne cible qu'une compétence à la fois.

Insistons sur le fait que nous souhaitons amener les élèves à transférer un travail de conceptualisation d'une compétence à une autre. Ce transfert se réalise en deux temps :

- la compétence est conceptualisée dans le cadre d'une discipline ou d'une tâche précise, puis elle est réinvestie dans d'autres disciplines ou d'autres tâches ;
- ensuite, quand la méthode aura été apprivoisée par le travail sur une compétence, on pourra la transférer à d'autres compétences.

Il sera important de travailler cette conceptualisation quand cela a du sens pour les élèves, à un moment où ils ont besoin de mobiliser la compétence.

Comme les jeunes ont l'habitude de devoir traiter de l'information à l'école, il ne faut pas s'étonner qu'ils donnent des exemples tirés de la vie scolaire. Pour élargir le champ d'application de cette compétence, nous chercherons des exemples tirés de la vie quotidienne.

Sur le plan méthodologique, nous recommandons de prendre note sur de grandes feuilles des différents apports des élèves pour pouvoir les réutiliser. Même si le travail vise la mise en pratique de la compétence par chacun des élèves, les interactions entre les apports de tous rend également le groupe plus compétent que si chacun travaille individuellement.

2. Conceptualisation

Nous développerons le modèle selon les étapes suivantes transférables à des 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">1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives.2. Essayer une première définition spontanée de la compétence.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").4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées.5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence).6. Tester la pertinence de la définition.7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines.8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore.9. Développer une métacognition.10. Évaluer de manière certificative.
---	--

Étape 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les premières représentations de la compétence

- Je suis chez Proxistar pour mon GSM, mon copain est chez Mobimus et nous avons un poste fixe chez Gabelmoc. Je veux savoir ce que nous coûtent les communications téléphoniques entre ces différents opérateurs.
- Je termine ma 6e secondaire cette année, je dois choisir l'école ou l'université dans laquelle je vais poursuivre mes études. Je dois traiter beaucoup d'info concernant ces écoles.
- Je suis allée à Couleur Café. Comme chacun sait, plusieurs groupes se partagent 3 chapiteaux. J'ai entendu, et vaguement lu, les médias nous en informer. Vendredi soir, je me suis baladée d'un chapiteau à l'autre en fonction de la musique que j'entendais. Mais quelle a été ma déception le lendemain d'avoir raté la chanteuse algérienne.
- Les jours précédant les élections, un des sujets de conversation qui revenait souvent était pour qui voter? J'ai pu prendre part aux discussions car heureusement j'avais lu les journaux qui ont publié en long et en large les programmes des différents partis. J'avais réalisé un tableau pour les comparer.
- Je devais réaliser un travail de recherche sur une maladie infantile. Dès que j'ai eu choisi le sujet, le prof m'a donné quelques références mais je ne m'y retrouvais pas, surtout sur internet.

- J'étais sur la plage. Une petite fille arrive en pleurs. Elle me dit qu'elle s'est perdue. Je lui pose des questions et j'essaie de refaire le chemin qu'elle a fait mais, vu le peu de renseignements qu'elle me donne, nous n'y arrivons pas. Alors, je me suis renseignée pour savoir où se situait le poste de secours.
- Je suis partie en vacances avec des amis. Il a fallu nous mettre d'accord sur l'endroit où nous allions aller et sur l'itinéraire. Nous avons cherché des informations concernant la météo (nous voulions du soleil !) les prix du voyage, des auberges, des campings.
- Je suis un peu trop grosse. J'ai consulté deux médecins différents qui m'ont donné des avis contradictoires. J'ai regardé deux émissions à la télé pour me faire un avis et, comme ce n'était pas plus clair, j'ai fait à ma mode et ça marche !
- M'étant inscrit au chômage, j'ai reçu une lettre de la CAPAC, accompagnée de toute une documentation dans laquelle j'ai dû retrouver mon cas à moi.
- Je voulais suivre un programme de remise en forme. Face à la documentation reçue, je me suis retrouvé face à une kyrielle d'informations : dosage de l'effort, poids et taille de l'individu, types d'exercices, précautions particulières, régime, ...

Étape 2. Essayer une première définition spontanée

Traiter l'information c'est ...

- Rechercher l'info et la trouver
- La comprendre
- La sélectionner
- La vérifier
- L'exploiter en vue du but de ma recherche
- Sélectionner ce qui m'intéresse
- Observer et arriver à une meilleure solution
- Analyser – comparer
- Trouver des avis différents sur un même sujet
- Rendre l'info accessible
- ...

Étape 3. Raconter une série d'autres situations où cette compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues, qui présentent un « air de famille ») et tenir compte de la dimension affective liée aux situations évoquées

- J'écoute les bruits qui courent ... rumeurs ou pas rumeurs ? Crédibles ou non ?

- Quand j'écoute le journal télévisé.
- Des scientifiques dans leurs recherches.
- Des journalistes qui préparent un article.
- Quand je recherche un emploi.
- Quand je consulte des publicités.
- Je voudrais faire un cadeau.
- J'ai lu quelque part qu'une voiture diesel est plus polluante qu'une essence. Mais d'autre part, à puissance égale, la diesel consomme moins que celle qui roule à l'essence. Que faire ?
- Quelles sont les meilleures conditions pour l'achat d'une voiture ?
- A qui faire appel pour transformer une maison ?
- Est-il plus intéressant de partir au boulot en train ou en voiture ?
- Je repeins les murs d'une pièce sans vérifier si je dois diluer la peinture ...
- Quand on lit une carte.
- Examiner de façon critique, pour soi-même, une réclame pour un produit de beauté.
- Lire une notice pharmaceutique pour savoir comment utiliser le produit.
- Quand je lis un article, je dois comprendre les mots, les phrases, les idées implicites, le sens d'un mot dans son contexte (par ex. le mot facteur peut être : un facteur qui distribue le courrier, un facteur en math, un facteur de clarinette, ...)

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

On choisit un des exemples proposés en classe ou une nouvelle situation dont on développe les tenants et aboutissants (en «anticipant» que cette situation soit suffisamment riche pour contenir plusieurs des caractéristiques qui seront mises en avant dans la compétence). Ce développement permet d'énoncer de manière plus précise les différentes caractéristiques de la compétence «traiter l'information» dans la situation évoquée.

« Cela fait deux mois que mon jardin est envahi de rats ... de toutes les nuances (les lois de Mendel) et de toutes les tailles. Au début cela m'amusait : je les observais, ils étaient si mignons à gambader et à jouer ensemble dans mon jardin ... jusqu'au jour où j'ai réalisé qu'ils saccageaient pelouse, vigne vierge, parterre, ... et que je ne pouvais pas laisser mes portes ouvertes ! Comment m'y prendre pour m'en débarrasser et définitivement. J'achète de la mort aux rats et souris au Delhaize du quartier. Je lis le mode d'emploi et pose les sachets à des endroits clefs. Deux semaines après, les rats sont toujours là ! Mais d'où viennent-ils ? Le mur arrière de mon jardin est mitoyen du four d'une boulangerie-pâtisserie qui a été fermée précipitamment il y a environ 4 mois. Il y reste un stock de farine ! Je dois absolument trouver une solution ! Je me renseigne ... et une connaissance me propose de contacter le service d'hygiène de la commune. Chose aussi vite faite ... L'interlocuteur prend bonne note de ma plainte, me dit qu'il va m'envoyer une société spécialisée en dératisation et que les frais sont pris en charge par la commune. Il me dit également que la commune n'a pas le droit de rentrer dans ce bâtiment sans l'autorisation du propriétaire qui n'habite pas les lieux !

La société vient huit jours plus tard, ... et entre-temps les rats se sont multipliés. La personne dépose dans mon jardin quelques briquettes d'un beau rose qui, paraît-il, est un poison violent et qui est suffisant pour tous les rats des jardins avoisinants.

Quelle fut ma surprise, le lendemain, de voir un rat surgir du mur du fond à 50 cm du sol ! Les rats avaient creusé un passage direct entre la boulangerie et l'extérieur. Mon sang ne fait qu'un tour et je retéléphone au préposé qui me dit d'être patiente ... Ces briquettes ne sont-elles pas des vitamines ? Pourquoi, ailleurs, quand on dératisé, l'homme vient avec une combinaison spéciale et propulse un produit dans les terriers ou dans les zones infestées ? Il est grand temps que je me renseigne mieux et davantage. Je vais trouver les restaurateurs et autres commerçants voisins de la boulangerie pour savoir ce qu'il en est chez eux, je me renseigne sur les différents moyens efficaces de dératisation et sur leur coût respectif, qu'en est-il de la santé des humains et de la qualité de vie, quels sont les devoirs de la commune ? Quelles sont les conséquences pour les restaurateurs de voir la vérité éclater au grand jour ?

...

A ce jour, mon problème n'est toujours pas résolu! Et ma colère monte ! »

De ce récit, on peut retirer les caractéristiques suivantes. Je traite de l'info :

- en sachant pourquoi je le fais (éliminer les rats) ;
- en ne me laissant pas piéger par des sentiments (qu'ils étaient mignons !) ;
- en me posant des questions (d'où viennent-ils ? comment faire ? à qui m'adresser?) ;
- en cherchant plusieurs sources d'information (voisins, commune, restaurateurs, d'autres personnes qui ont connu la situation, ...) ;
- en ne me satisfaisant pas des premières informations trouvées et en me méfiant de ce que je crois connaître (j'ai cru trop vite avoir trouvé la solution avec mon premier produit) ;
- en me documentant davantage (différents moyens d'éliminer les rats, les conséquences sur la santé humaine, les obligations de la commune vis-à-vis de l'hygiène, ...) ;
- en organisant les actions dans le temps.

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

A partir des caractéristiques trouvées, on généralise celles-ci pour les rendre applicables à différentes situations où la compétence «traiter l'information» est mobilisée. Ce travail aboutit à une liste telle que :

- se donner un projet de recherche d'informations (destinataires, contexte, finalités, produit attendu : une action, un texte, un poster, un montage dia, ...) ;
- planifier les tâches en fonction du projet et du temps disponible ;
- chercher une pluralité de sources en fonction du projet ;
- sélectionner des infos (validité, pertinence, fiabilité, prise de distance par rapport à un spécialiste (affect) ...) et se donner des limites en fonction du projet ;
- établir des relations entre des informations sélectionnées pour réaliser le projet ;

- prendre conscience de la dimension affective (l'intérêt pour le sujet, la passion, la peur face au sujet, le rappel d'un contexte triste, la confiance en soi, la prise de risque, la gestion de l'incertitude, la frustration de ne pas trouver l'info, la peur de s'être trompé, la joie de voir le travail progressé, ...);
- évaluer l'adéquation entre le produit et le projet.

Ces caractéristiques peuvent être transférées à d'autres familles de situations et être décontextualisées, on les appellera dès lors les attributs de la compétence.

Attributs décontextualisés	Indicateurs contextualisés
1. Se donner un projet de recherche d'informations	<ul style="list-style-type: none"> - je connais le ou les destinataires ; - je précise le contexte ; - j'ai identifié les finalités du projet ; - je précise le produit attendu : une action, un texte, un poster, un montage dia ; - ...
2. Planifier les tâches en fonction du projet et du temps disponible	<ul style="list-style-type: none"> - j'estime les différentes étapes pour aboutir à mon projet ; - j'évalue le temps dont je dispose : il peut être imposé ou dans le cas contraire, je ne donne des limites ; - je prévois des moments pour faire le point ; - ...
3. Chercher une pluralité de sources en fonction du projet	<ul style="list-style-type: none"> - je consulte des lieux (bibliothèques, internet, agences de voyage, la télévision, ...); - je consulte des spécialistes ; - je vérifie la diversité des origines et des tendances des sources consultées (La libre Belgique et Libération, une source américaine ou une source russe, la revue « Ça m'intéresse », ...); - ...
4. Sélectionner des infos et se donner des limites en fonction du projet	<ul style="list-style-type: none"> - je choisis les infos qui ont une relation directe avec le sujet ; - je me pose la question de la vraisemblance de l'info, en cas de doute je vérifie dans une autre source ; - je confronte les infos et je privilégie celles dont je peux garantir le sérieux (une revue littéraire plutôt qu'un « toutes boîtes », ...); - je prends distance par rapport à des informations données par des spécialistes (je me méfie du côté trop « passionné » du spécialiste, je méfie de mes passions personnelles, je me méfie de la nonchalance de certains, ...); - je limite la quantité des infos recueillies en

	<p>fonction de l'ampleur du projet (un travail de 3 ou de 50 pages, un minitrip ou un séjour prolongé, oui ou non pour un vaccin contre l'hépatite ou une opération complexe du genou, ...);</p> <ul style="list-style-type: none"> - je choisis les infos en fonction du produit final (action, texte, iconographie, ...); - ...
5. Etablir des relations entre des informations sélectionnées pour réaliser le projet	<ul style="list-style-type: none"> - je regroupe, par rubriques, les infos qui concernent le même sujet (par exemple, à propos des rats : les différents produits de dératisation, la législation concernant les obligations des communes, les maladies transmises par les rats et leurs manifestations chez l'homme, les mesures d'hygiène, ...); - je les articule entre elles (schémas, connecteurs logiques, ...). ...
6. prendre conscience de la dimension affective	<ul style="list-style-type: none"> - je suis conscient que l'intérêt ou la passion pour le sujet peut m'amener à trop me disperser; - j'essaie de surmonter la peur face à cette tâche en me donnant les moyens (gestion du temps, écriture, en parler, faire le premier pas, ...); - je ne rejette pas mon émotion en cas de rappel d'un contexte triste, j'en suis conscient et essaie de rester objectif; - je sais que je suis capable de mener cette tâche; - je sais que j'aurai des choix à faire; - je fais mon deuil de certaines données qui m'intéressent et qui débordent du cadre du travail - je me réjouis de l'avancement de mon projet; - ...
7. Evaluer l'adéquation entre le produit et le projet	<ul style="list-style-type: none"> - je relis mon projet pour vérifier que je n'ai rien oublié ou que je n'ai pas trop; - je vérifie si le produit réalise bien le projet; - je vérifie que le travail correspond bien aux consignes reçues, au sujet proposé; - je vérifie la cohérence de l'ensemble; ...

Les attributs restent pertinents dans toutes les situations mais la formulation des indicateurs dépendra de chacune des situations vécues.

Étape 6. Tester la pertinence de la définition

On reprend une situation abordée et on réinvestit les attributs identifiés à l'étape 5 pour vérifier si ceux-ci sont pertinents et suffisants.

Par exemple, dans la situation d'un élève qui doit produire un travail de fin d'études, traiter l'information serait :

1. Se donner un projet (destinataires, contexte, finalités, produit) : identifier le thème du TFE en précisant les professeurs concernés et les éventuels acteurs extérieurs impliqués, identifier ses motivations personnelles pour ce thème, apprécier l'impact de ce travail sur la réussite globale de l'année scolaire, vérifier la compréhension des consignes générales données à tous les élèves, vérifier les consignes particulières adaptées par le promoteur du TFE, proposer un premier découpage en grands chapitres du thème ;
2. Planifier les tâches en fonction du projet et du temps disponible : estimer le temps à consacrer à la réalisation du travail, se donner des échéances pour les différentes étapes (récolte des infos, classement, découpage en chapitres, ...), prévoir des moments pour faire le point, ... ;
3. Chercher une pluralité de sources en fonction du projet : s'informer sur les ressources disponibles (bibliothèques, internet, médiathèques, spécialistes à consulter, ...), sélectionner des ressources et les consulter, comparer et confronter les sources, se donner des mots clés, répartir les ressources en fonction des chapitres projetés, ... ;
4. Sélectionner des infos (validité, pertinence, fiabilité, prise de distance par rapport à un spécialiste (affect) ...) et se donner des limites en fonction du projet : vérifier que les sources ont un rapport direct avec le sujet à traiter, dresser la « carte d'identité » (auteur, date, forme, destinataire, ...) des sources consultées, identifier des critères de validité et de fiabilité d'une information, analyser et critiquer ses propres réactions affectives face à l'une ou l'autre source et vérifier que celles-ci n'influencent pas trop la recherche, ... ;
5. Etablir des relations entre des informations sélectionnées pour réaliser le projet: organiser les informations selon les grands chapitres du travail, réorganiser au besoin l'ordre de ceux-ci, ... ;
6. Prendre conscience et analyser la dimension affective : la peur devant l'ampleur de la tâche, le stress face à l'organisation de son temps afin de respecter les délais, un excès d'enthousiasme qui peut mener à une certaine dispersion, la déception face à des choix à faire, ... ;
7. Evaluer l'adéquation entre le produit et le projet : vérifier que le TFE correspond bien aux consignes reçues, au sujet proposé, vérifier la cohérence de l'ensemble, ...

Étape 7. Élargir le champ d'application de la définition suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

Il s'agit ici de vérifier la pertinence des attributs dans des situations qui n'ont pas encore été évoquées. Par exemple : l'achat d'un ordinateur :

« J'ai eu des ennuis avec le vendeur précédent donc je n'y suis pas retourné. J'ai regardé des « toutes boîtes », le prix me paraissait élevé, je découvrais des choses inconnues (ram, mémoire vive, giga, méga...).

Dans la pub, je découvre que pour un prix donné, on avait des possibilités différentes.

Un ami informaticien me conseille de visiter un site internet mais c'était trop compliqué, j'ai abandonné.

Un filleul amateur me donne quelques indications notamment le prix : autour de 1000 €, c'est déjà bien.

Une visite dans deux magasins me donne des infos sur de nouvelles possibilités (photos, etc.).

Je constate que ces possibilités nouvelles font monter les prix.

On a réajusté notre projet et mis un prix un peu plus élevé que prévu ».

On peut aussi revenir à des situations évoquées aux étapes 1 et 3.

Cette conceptualisation peut être transférée dans les différentes disciplines.

En géographie :

- mener une recherche sur la gestion de la mobilité à Namur ;
- comparer les informations apportées par une image satellite d'une région et les cartes de l'atlas ;
- comparer différents articles (quotidiens et revues scientifiques) au sujet des causes et conséquences des tsunamis ;
- construire une synthèse schématique à propos d'un problème géopolitique.

En religion :

- établir une cartographie des principaux sites évoqués dans la Bible ou le Coran ;
- réaliser un poster sur les interpénétrations des différentes religions dans le monde ;
- réaliser un montage dia sur les croyances populaires d'une région.

En morale :

- réaliser un poster sur les valeurs partagées par les élèves d'une classe.

En math :

- illustrer des liens entre les différentes découvertes des mathématiciens de l'Antiquité et en montrer des applications pratiques actuelles dans différents domaines (musique, religion, astronomie, courants de libre pensée, architecture, ...)
- présenter le nombre d'or et ses applications dans différents domaines (zoologie, botanique, architecture, peinture, ...)
- réaliser un poster montrant les liens entre des éléments d'algèbre et de géométrie.

En français :

- comparer différentes traductions de textes russes en français pour relever ressemblances et différences et identifier des traductions trop littérales ;
- à partir de différentes sources, produire un scénario de trois minutes qui présente un auteur célèbre ;
- en consultant des sources différentes, produire un exercice qui aide des élèves à distinguer les homophones « tou- » (tout, tous, toux) ;

En sciences :

- en physique, présenter une brève synthèse sur l'histoire de la mécanique ondulatoire ;
- en chimie, réaliser un poster sur les différents explosifs utilisés dans l'extraction minière ;
- en biologie, présenter en 3 pages illustrées les besoins nutritionnels d'une plante chlorophyllienne ;

En langues modernes :

- réaliser un dépliant touristique qui présente la ville de Bastogne aux touristes anglais ;
- comparer une même actualité dans des journaux anglais et hollandais ;
- à partir d'un itinéraire tracé sur un plan, rédiger un texte descriptif des curiosités rencontrées.

En éducation physique :

- rechercher les différentes chaînes musculaires utilisées dans tel ou tel exercice ;
- comparer les règlements de quelques sports olympiques du point de vue de la sécurité ;
- présenter un poster concernant les différentes positions à adopter dans certaines circonstances (à son bureau, quand on porte une charge, quand on fait la file, ...).

En mécanique :

- présenter comment on pourrait régler un moteur pour faire parcourir 10 km par une voiture avec 30 cl d'essence.

En comptabilité :

- imaginer la comptabilité annuelle d'une plaine de jeux.

En psychologie :

- présenter un poster qui décrit les conditions favorables à des relations agréables dans un groupe.

En cuisine :

- présenter et cuisiner de manière originale 5 légumes exotiques.

Si la compétence peut apporter quelque chose à la discipline, celle-ci peut aider à mieux fixer la compétence. Par exemple :

En histoire, la réalisation d'un dossier sur la vie des campagnes au XVe siècle à partir de peintures permet de mettre en œuvre la compétence ; inversement la lecture d'un livre de Georges Duby permet de voir comment il a traité cette même information.

En architecture, dessiner un bâtiment intégrant des éléments caractéristiques de l'Art nouveau permet de travailler la compétence «traiter l'information» ; inversement l'observation des œuvres de Gaudí montre comment il a traité de manière originale les données fondamentales de l'Art nouveau.

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

A ce stade-ci, les élèves doivent pouvoir transférer ce qu'ils ont appris. On leur demandera d'énumérer quelques situations nouvelles qui font appel à cette compétence. On leur demandera de citer les attributs retenus et de les appliquer à une situation choisie, en énonçant les indicateurs relatifs à cette situation. Cet exercice formatif permet une première évaluation de l'intégration de la compétence. Les éléments ainsi recueillis donneront des indications quant aux réajustements à faire pour améliorer l'apprentissage.

Ce type d'évaluation formative devrait être pratiqué plusieurs fois au cours d'une même année, en appliquant la compétence dans des situations différentes (disciplinaires ou prises dans la vie quotidienne).

Tant qu'une des étapes n'est pas réalisée correctement, les élèves reprennent le travail ! Mais ils savent que, pendant l'apprentissage, ils ne seront pas pénalisés : ils gardent un droit à l'erreur.

Étape 9. Développer une métacognition

En appliquant la démarche proposée ici, le jeune devrait apprendre à traiter l'information en dépassant ce qu'il sait déjà, en remettant en question ses habitudes et en ne se satisfaisant pas d'une première récolte d'informations. Cela met en jeu une volonté de changement.

Pour encourager ce changement et assurer un apprentissage durable et bien utilisé, il est important que l'élève soit conscient des démarches par lesquelles il y arrive. Concrètement, après qu'on ait attiré son attention sur ces démarches tout au long des exercices réalisés au cours de l'année, l'élève devra exprimer comment il a fonctionné pour apprendre. Pour l'y aider, on l'incitera à identifier des affects qui ont influencé ses démarches. Nous recommandons de l'inviter à tenir un carnet de bord où ces réactions seront notées.

Le développement de cette compétence ne devrait pas se faire uniquement sur commande, mais le jeune devrait s'y livrer délibérément en utilisant les attributs convenus. Il

déterminerait lui-même ses indicateurs en fonction de son projet de traitement de l'information.

Étape 10. Evaluer de manière certificative

Evaluer pour certifier demande une mesure du degré de maîtrise de la compétence. Rappelons qu'un élève est «jugé» compétent quand il «donne des signes de compétence» dans une situation nouvelle.

Pour éclairer cette évaluation, nous proposons de faire attention aux éléments suivants : l'élève sera capable de :

- reconnaître dans des situations nouvelles les attributs établis
- utiliser à bon escient les attributs établis dans un nouveau traitement de l'information
- transférer la compétence dans diverses situations, entre autres disciplinaires
- identifier d'autres situations de la vie quotidienne où cette compétence est mobilisée
- expliquer sa propre démarche de traitement de l'information
- ...

3. Récit de terrain

Suite aux premières réunions que nous avons tenues avec des professeurs, l'équipe pédagogique d'une école normale a décidé, dans le cadre des AFP (ateliers de formation pratique), de se jeter dans l'aventure de la méthode des mini-récits pour l'apprentissage d'une compétence.

Le souhait était de travailler au départ d'une situation commune et mobilisatrice qui pouvait être exploitée dans les différentes disciplines et dans les trois niveaux d'études. Cette situation devait, en outre, permettre de travailler une compétence transversale. Le choix des professeurs s'est porté sur «Traiter l'information :

- repérer et sélectionner les éléments pertinents
- organiser, structurer l'information
- interpréter un message, une donnée
- reformuler, redire. »

Ce choix nous paraissait intéressant car si incontestablement cette compétence est fréquemment utilisée dans les travaux à l'école, elle l'est aussi dans la vie de tous les jours, soit quand il faut faire des choix (pour voter, pour choisir dans quoi investir, pour choisir un produit en fonction de ses besoins et du respect de l'environnement, ...), soit quand on est intéressé par un sujet (la maladie de son ami, le plan de circulation de ma commune, le trajet que je dois faire pour arriver à un endroit « x », à quelle température je peux laver mes vêtements, quand je voyage...).

Leurs premières discussions se sont portées sur les différents niveaux d'enseignement de la compétence :

- les formateurs des professeurs (dans ce cas-ci, notre équipe)
- les professeurs de l'école normale :
 - o comprendre ce que signifie traiter l'info,

- concevoir des activités permettant aux étudiants d'acquérir la compétence et la métacognition qui s'y rapporte,
- concevoir des activités permettant aux étudiants de se positionner en tant que futurs instituteurs et de transférer cet apprentissage de la compétence aux enfants
- comment transférer la compétence à diverses situations, dans les différentes disciplines et comment transférer la méthode d'apprentissage à d'autres compétences,
- les étudiants de l'école normale :
 - comprendre ce que signifie traiter l'information et métacognition
 - concevoir des activités permettant aux enfants d'acquérir la compétence
- et en définitive, les élèves de l'école primaire.

Certains professeurs travaillent cette compétence à travers des visites d'expositions ou d'excursions, mais personne ne l'a enseignée comme telle.

Dans l'objectif de l'organisation d'une journée destinée à toute l'école (étudiants, professeurs et le maître de formation pratique), une réunion entre les professeurs de psychopédagogie et notre équipe a porté sur un brainstorming et une première conceptualisation de la compétence. Notons en passant que de tels investissements ne doivent pas nécessairement se faire dans le stress ... cette journée préparatoire s'est tenue par une belle journée d'été dans un jardin, autour d'un petit déjeuner et d'un lunch conviviaux.

La journée de formation s'est déroulée au mois d'octobre. La matinée était consacrée à l'apprentissage de la démarche. Les étudiants, toute classe confondue, ont été divisés en groupes. Les professeurs (psychopédagogues, professeurs de disciplines, le maître de formation pratique et une institutrice) ont formé un autre groupe. Chacun était animé par deux d'entre nous. L'après-midi, les étudiants ont été libérés et le groupe professeur s'est consacré à une discussion, d'une part, sur ce qui s'était passé le matin dans les différents groupes et, d'autre part, sur les perspectives de cette méthode, ... discussion très dense autour des enjeux et des controverses.

Au départ, le groupe des professeurs était resté cloué chacun à sa discipline ; c'est seulement à la troisième étape qu'ils ont fait le transfert vers le quotidien.

L'expérience négative (frustrée) a été soulignée dans le groupe des professeurs. Tout ce qu'on apprend via cette expérience, ou l'échec, s'avère d'une grande importance ... C'est à partir de là que nous sommes amenés à nous poser des questions telles que : « Qu'est-ce que je n'ai pas compris ? », ou « Qu'est-ce que je peux faire pour me rattraper ? » ou encore « Je me suis planté, je dois en retirer quelque chose ». Les participants lui ont accordée une place centrale dans la méthode.

L'activité avec les étudiants a été très positive. Ils n'ont pas décroché même dans les moments plus théoriques. Grâce à l'exploitation des différents mini-récits, les étudiants ont proposé une liste d'attributs ... celle-ci a été confrontée à celle que nous avons trouvée lors de la préparation.

Les étudiants ont fortement apprécié qu'on parte d'eux et de leur production. Les expériences de la vie courante ont été des éléments favorables pour les capter.

Ils ont fait la distinction entre expérimenter cette démarche pour soi, étudiant, et se l'approprier en tant qu'instituteur. Les étudiants s'imaginent bien pratiquer cette démarche à l'école primaire mais en simplifiant le vocabulaire et en ciblant bien les exercices en fonction des centres d'intérêt des élèves.

Il est clair que cette formation d'une demi-journée ne constitue qu'une sensibilisation. Et des derniers contacts que nous avons eu avec certains professeurs de l'école, il en ressort que les étudiants ont intégré la démarche pour l'appliquer avec les élèves de l'école primaire, mais beaucoup moins quand il s'agit de réaliser un travail dans le cadre de leurs propres études!